



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Aida Guerreiro de Oliveira

**A Deficiência Visual: Atuação de professores do ensino regular e a
Educação Inclusiva em São João de Meriti (2008 a 2018)**

Duque de Caxias

2021

Aida Guerreiro de Oliveira

**A Deficiência Visual: Atuação de professores do ensino regular e a
Educação Inclusiva em São João de Meriti (2008 a 2018)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais

Orientadora: Prof.^a Dra Edicléa Mascarenhas Fernandes

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

O48 Oliveira, Aida Guerreiro de
Tese A Deficiência Visual: Atuação de professores do ensino regular e a Educação
Inclusiva em São João de Meriti (2008 a 2018) / Aida Guerreiro de Oliveira - 2021.
113f.

Orientadora: Edicléa Mascarenhas Fernandes

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Deficientes visuais – Educação - Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. I.
Fernandes, Edicléa Mascarenhas. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 376.4

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aida Guerreiro de Oliveira

**A Deficiência Visual: Atuação de professores do ensino regular e a Educação
Inclusiva em São João de Meriti (2008 a 2018)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais

Aprovada em 27 de Setembro de 2021

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Amelia Escotto do Amaral Ribeiro
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis
Universidade do Grande Rio

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos meus pais Aurenando e Ursulina, em memória, que sempre me estimularam em meus estudos e que certamente estariam vibrando comigo neste momento. Dedico ao meu marido Jorge Garcia, que sempre esteve ao meu lado e que também faz parte desta conquista. Aos meus filhos Ricardo e Leonardo, à minha neta Ana Júlia e a todas as pessoas com deficiência, a todos os alunos que passaram pelas minhas mãos, enfim a todos os educadores que abraçam este tema.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que sempre me deu forças para prosseguir e colocou pessoas muito especiais em meu caminho, que me auxiliaram nos momentos mais difíceis.

Agradeço à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, aos diretores e professores do Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, pelo acolhimento, pela compreensão de minhas necessidades específicas, sendo eu a primeira aluna com deficiência do mestrado.

Gratidão eterna à minha orientadora, Professora Doutora Edicléa Fernandes, pela paciência, pelo carinho, dedicação e inclusive pela percepção das dificuldades encontradas, sempre me indicando o melhor caminho, me direcionando e me permitindo alcançar um degrau mais alto. Sem ela, eu não conseguiria!

Agradeço, com muito amor, ao meu marido, pela compreensão dos momentos em que não lhe dediquei a atenção merecida, por ter privado minha participação em passeios, eventos musicais, que ele tanto adora, todo nosso lazer que foi impactado, mas nunca reclamado. Obrigada, meu amor.

Outro agradecimento muito especial que não posso deixar de realizar, trata-se de uma pessoa de minha família, minha única irmã, que me prestou socorro em vários momentos, mesmo à distância. Áurea, você vale ouro, conforme seu próprio nome indica.

Minha gratidão também a doce Elizabeth, uma colega de mestrado, não de minha turma, mas do grupo de pesquisa, que surpreendentemente contribuiu de forma valiosa para que este trabalho fosse concluído. Ela me ajudou em vários âmbitos, como ledora, na formatação, nos cadastramentos em sites sem acessibilidade e, inclusive com apoio psicológico. Beth, você foi demais!

Deixo aqui meu agradecimento ao grupo de pesquisa NEEI, da UERJ, do qual tenho muito orgulho de fazer parte. Sempre muito atenciosos, colaboradores e foram essenciais para o meu amadurecimento como pesquisadora.

Destaco também um agradecimento especial à colega Lúcia da biblioteca da FEBF, maravilhosamente colaboradora, atenciosa, sempre disposta a contribuir principalmente nas questões inacessíveis. Ela demonstra o amor e a vocação ao trabalho que exerce.

Deixo meus agradecimentos aos professores entrevistados do CIEP Presidente João Goulart, que cederam seu precioso tempo para relatar suas vivências profissionais. E agradeço à diretora Jacimar Linhares por ter liberado os mesmos. Não posso deixar de relatar nesta

seção a importância da colaboração dos colegas de turma, são tantos que seria impossível citar o nome de todos aqui.

Foram muito preciosos, buscavam meios de tornar acessíveis textos, artigos, livros, trabalhos, etc. Transformavam-se em leitores, gravavam áudios, descreviam imagens, oralizavam o que era possível. Foram essenciais para minha participação efetiva nas aulas.

Encerro os agradecimentos citando o secretário do mestrado, Leonardo Barbosa, que sempre nos atendeu com muita cordialidade e buscando prioritariamente atender nossas solicitações. Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração desta pesquisa.

EPÍGRAFE

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

RESUMO

OLIVEIRA, Aida Guerreiro de. **A Deficiência Visual: Atuação de professores do ensino regular e a Educação Inclusiva em São João de Meriti (2008 a 2018).** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

A Educação Inclusiva que vem sendo experimentada pelo corpo docente e pelos alunos do Ensino Fundamental apresenta necessidade de reflexões que avaliem seu percurso desde sua implementação até o momento atual. Buscando provocar essas reflexões nos professores surgiu a proposta de iniciar uma pesquisa que investigasse as questões do ensino regular inclusivo do segundo segmento do ensino fundamental e do atendimento educacional especializado, examinando a atuação do professor com seu aluno com deficiência visual. Nosso objetivo visa provocar transformações no processo inclusivo, de modo que os alunos com deficiência visual tenham seu aprendizado em igualdade de condições com seus colegas de turma que não apresentam nenhuma deficiência. A pesquisa examina aspectos educacionais buscando compreender a essência do processo de ensino-aprendizagem, em se tratando de alunos com deficiência visual dos anos finais do ensino fundamental que frequentam o ensino regular em escola que se situa em área considerada periférica. Neste sentido torna-se indispensável identificar as dificuldades e inquietações que geralmente costumam ocorrer por parte do corpo docente, em referência ao acompanhamento e aproveitamento de seus alunos com deficiência visual. Portanto procuramos explicar a fala dos professores para analisarmos as dificuldades encontradas. O período observatório inicia-se a partir de 2009, um ano após a proposta de mudanças na Educação Especial para a perspectiva da Educação Inclusiva. Decorridos dez anos da tentativa de efetivação dessa política, evidenciamos a necessidade de uma avaliação inicial dos avanços e desafios experimentados nesse primeiro decênio, especificamente tendo como referência o ensino regular de educandos com deficiência visual. Os resultados obtidos demonstraram o reconhecimento da maioria dos professores entrevistados em relação à necessidade de aprimorar seus saberes referentes ao ensino de pessoas com deficiência. Ao final, concluímos que os professores demonstram interesse em participar de formação continuada, em articular com os profissionais de apoio e com os professores do Atendimento Educacional Especializado, visando atingir a participação efetiva dos alunos com deficiência, nas atividades da sala de aula.

Palavras-chave: Deficiência visual. Educação especial inclusiva. Atendimento educacional especializado. Inclusão. Aprendizagem.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Aida Guerreiro de. **Visual Impairment: Performance in regular education teachers and Inclusive Education in São João de Meriti (2008 to 2018).** 2021. Dissertation (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Duque de Caxias, 2021.

Inclusive Education that has been experienced by Elementary School students and teachers requires reflections that assess its path from its implementation to the present moment. Seeking to provoke these reflections in teachers, this proposal emerged to start a research that would investigate inclusive regular education and specialized educational care issues involving with his/her visually impaired students teacher's performance. Our objective is based on bringing about changings in inclusive process, so that visual impairments students learn on an equal footing with their classmates who do not have any disabilities. The present research examines educational aspects seeking to understand teaching-learning process essence when dealing with impairment students in elementary school final years who attend regular education in schools located in areas considered peripheral. In this sense, it is essential to identify difficulties and concerns which usually occur on teachers'part in reference to their visual impairments students' monitoring and performance. Therefore, we tried to explain teachers' speech analyzing difficulties encountered. Observation period starts in 2009, one year after Special Education for Inclusive Education Perspective proposal changings. Ten years after putting this effective politics, we highlight urgently an initial assessment for advances and challenges experienced in this first decade specifically referring to the visual impairment students in regular classrooms. The results obtained have demonstrated that recognition from interviewed teachers majority regarding to the need of improving their knowledge about people with disabilities' teaching with Specialized Educational Service teachers, aiming to achieve disabilities students effective participation in classroom activities.

Keywords: Visual impairment. Inclusive Special Education. Specialized Educational Service.

Inclusion. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Especificação Da Sala De Tipo I.....	45
Quadro 2 - Especificação Da Sala De Tipo Ii	46
Quadro 3 - Perfil Dos Professores Entrevistados	69
Quadro 4 - Envolvimento Com A Educação Inclusiva Profissional	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Apoio à Vida Autônoma
AVAS	Atividade de Vida Autônoma
AVD	Atividades de Vida Diária
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOSVOX	Sistema destinado a auxiliar a pessoa com Deficiência Visual no uso do computador.
DV	Deficiência Visual
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUMEJA	Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	EMBASAMENTO TEÓRICO	17
1.1	Documentos Nacionais e Internacionais norteadores da Educação Inclusiva	22
1.2	Histórico da Educação Especial no Brasil	27
2	REVISÃO DA LITERATURA	32
2.1	Pesquisas contemporâneas	33
3	PARCERIA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.	39
3.1	Diversidade em sala de aula: Cegueira ou baixa visão?	41
3.2	Os recursos humanos e materiais do AEE/DV	43
3.3	Desafios na execução de Projetos inclusivos para deficientes visuais	47
4	ENFOQUE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
4.1	Formação inicial e formação continuada	58
4.2	Autoformação	63
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	68
6	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO	72
6.1	Período de observação do processo inclusivo	76
7	ANÁLISE ESTRUTURAL DAS ENTREVISTAS	79
	DESFECHE INCONCLUSIVO E PERSPECTIVAS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – Questionário para professores	104
	APENDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105
	ANEXO A -PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4106435	107
	ANEXO B - Aprovação Do Trabalho No X Seminário Internacional Redes Educativas e artigo	111
	ANEXO C - Artigo Na Revista Artes De Educar	113

INTRODUÇÃO

O campo educacional em minha história de vida sempre foi o espaço mais atrativo. Em momentos de possibilidade de escolha com frequência a opção preferida era, ou melhor, ainda é a área da educação. Não foi por acaso que enveredei meu caminho profissional pelo magistério, inicialmente dedicando-me ao processo de alfabetização e mais tarde, considerando o encantamento pela Língua Portuguesa, investi em minha vida acadêmica, buscando a graduação em Letras. Uma alta miopia gradativa acompanhou-me durante toda a vida. Aos 21 anos tive um descolamento de retina em olho esquerdo, perdendo a visão do mesmo. O direito encontrava-se em risco. Passei por um tratamento a laser e consegui manter a visão do olho direito até os 42 anos, quando fiquei totalmente cega.

A mudança em minha vida após a perda da visão em ambos os olhos foi tão intensa que parecia transformar-me em outra pessoa. Foi muito difícil aceitar, mas eu precisava recomeçar... reaprender a caminhar, a ver com outros "olhos", a ser mais atenta com a audição, enfim a reconhecer que todos nós dependemos uns dos outros e precisamos vê-los como extensão de nosso corpo, onde juntos conseguiremos vencer nossas limitações. Conforme já relatei, a educação está no meu sangue e eu precisava dar continuidade aos meus planos. Mas, como? Ensinar sem enxergar os próprios alunos, seus escritos, como? Eu desconhecia esta possibilidade.

Precisei de ajuda para vencer esta fase difícil. Passei a ser atendida por uma psicóloga que me orientou em muitos aspectos. Após algum tempo de tratamento, ela me indicou uma escola onde havia uma professora cega que ensinava o Braille, método de leitura e escrita para deficientes visuais. Ler com os dedos? Como é possível? Entretanto, como eu sempre fui apaixonada por leituras, não consegui retirar de minha mente a possibilidade de voltar a ler, e principalmente por meio de uma nova metodologia.

Parti em busca de conhecer a professora de Braille e aprender o método. Em 8 meses aprendi a ler. Escrever era mais fácil. Descobri que era apenas um código que representava as letras de nosso alfabeto e que bastava juntá-las para formar palavras e frases. Passei a ajudar a minha professora ensinando aos meus colegas.

Ela me incentivou a inscrever-me em um concurso público que iria acontecer em São João de Meriti, emprestou-me algumas fitas de gravador que tinham áudios com os conteúdos para estudar. Passei em segundo lugar neste concurso e estou atuando nesta prefeitura há 15 anos.

Atuo como professora do Atendimento Educacional Especializado que está vinculado à Educação Especial Inclusiva. Tenho acompanhado as dificuldades encontradas tanto pelos alunos com deficiência como pelos professores e comunidade escolar em se adequarem ao novo processo ora empreendido.

Todo este relato se justifica pelo fato de buscar esclarecer as razões de minha escolha em dar continuidade aos meus estudos, inscrevendo-me no mestrado em Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas. Fui aprovada no processo seletivo, importante destacar que concorri em igualdade de condições com todos os outros inscritos. Realizei a prova em um notebook utilizando um programa de voz. Após a leitura em voz alta da pessoa que me assistia, ela gravou e transcreveu à tinta a minha resposta e lacrou o envelope. Senti-me muito honrada em ter participado de igual para igual com os outros concorrentes.

Você, leitor, deve estar questionando: O que leva uma pessoa com cegueira a cursar o mestrado? O que ela pretende com a pesquisa que escolheu realizar?

Será que ela irá concluir o curso ou desistirá pelo caminho? Que influência sua participação trará para a sociedade? São muitas perguntas, mas vou tentar responder a todas a seguir.

O curso de mestrado tem sua estrutura composta por professores doutores e um grupo de pesquisadores que busca investigar situações das Ciências Sociais que não são percebidas ou modificadas a fim de se atingir o ideário de uma sociedade perfeita, completa em si mesma. Os professores doutores orientam seus alunos pesquisadores a buscar caminhos que os levem a atingir seus objetivos.

Em verdade, sinto-me privilegiada por ser uma pessoa com cegueira que alcançou um patamar elevado em relação à educação. Mas, não é somente este fato que me levou a buscar este rumo. Observando as outras pessoas com deficiência visual, com o mesmo intuito meu em aprender cada vez mais e sentindo-se impedidos, ora pelas suas próprias limitações, ora pelo temor da sociedade em enfrentar mudanças em seu dia-a-dia. Senti a necessidade de refletir sobre estas dificuldades e reconhecendo a relevância de uma pesquisa que buscasse caminhos para atingirmos uma inclusão educacional apropriada, que permita aos discentes com deficiência visual evolução equivalente aos alunos que não apresentam nenhuma deficiência.

Pretendo com este estudo propor reflexões sobre a Educação Inclusiva, sugerir transformações de pensamentos e, quem sabe, de ações, ou até mesmo de pessoas. Certamente não desistirei pelo caminho, pois sou muito determinada e tento sempre atingir meus propósitos. O futuro a Deus pertence e somente Ele poderá me impedir de seguir em frente.

Em resposta a última pergunta sugerida posso afirmar que o fato de estar inserida em um grupo de pessoas sem deficiências, vivenciando barreiras sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, não importa, o essencial é acompanhar as mudanças na estrutura física da faculdade, as transformações nas atitudes das pessoas e as adaptações de textos que são pensados e buscados para se tornarem acessíveis. Colegas pesquisadores transformam-se em leitores com a finalidade de gerar acessibilidade. Enfim, somente pelo fato de estar cursando o mestrado, já estou influenciando mudanças na sociedade. Ao término do curso terei influenciado muito mais, certamente.

Ser pesquisadora e deficiente visual requer uma gama de enfrentamentos no percurso da pesquisa. A escassez de livros em Braille a nível de mestrado, a busca incessante de acessibilidade digital, a metodologia diferenciada explorando a técnica de gravação em áudio, a falta de clareza na percepção da observação no campo.

Todos esses fatores geram insegurança, mas quando o desejo é maior do que as dificuldades, nós conseguimos vencê-las. Em nossa sociedade não há credibilidade nas pessoas que possuem alguma deficiência, por este motivo somarei esforços para demonstrar e comprovar a nossa competência.

A motivação pela qual decidi realizar esta pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas nas periferias da Baixada Fluminense, atuando em espaços educacionais com propostas inclusivas que privilegiam a diversidade humana, incutindo o respeito às diferenças.

A presente pesquisa pretende abordar as experiências vivenciadas pelos professores do ensino fundamental segundo segmento, com alunos deficientes visuais atendidos na sala do ensino regular. Analisaremos a fala destes professores e buscaremos direcionamentos que nos permitam amenizar ou extinguir a situação problemática. Esta se apresenta nas reações que a maioria do corpo docente adota, ao receber esta clientela em suas turmas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral propor reflexões sobre a Educação Inclusiva, sugerir transformações de pensamentos e, quem sabe, de ações, ou até mesmo de pessoas.

Sentimos a necessidade de refletir sobre estas dificuldades e reconhecendo a relevância de uma pesquisa que buscasse caminhos para atingirmos uma inclusão educacional apropriada, temos como objetivo secundário “alcançar uma educação de boa qualidade, que permita aos discentes com deficiência visual evolução equivalente aos alunos que não apresentam nenhuma deficiência.

Na expectativa de informar no título os assuntos que se pretendia abordar, pensamos inicialmente utilizar “Atuação de professores no ensino regular com alunos com deficiência visual”, entretanto percebemos que seria importante indicar que se trata do tema Educação

Inclusiva, o espaço periférico onde ocorreu e o tempo da observação. Pensamos inclusive em colocar em destaque a Deficiência Visual. A pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética da PLATAFORMA BRASIL, foi aprovada e, portanto decidimos manter o título, embora tenhamos reconhecido que a pesquisa não alcança tudo que o título sugere.

Inicialmente é apresentado o referencial teórico que serviu de base para o andamento desta pesquisa. Explanando-se uma articulação das teorias analisadas com a proposta deste estudo, buscando compreender a relação do sujeito com seu objeto.

Em seguida são apresentados os documentos nacionais e internacionais que nortearam todo o processo de inclusão educacional em nosso país.

Dando prosseguimento, será detalhado o histórico da Educação Especial, sua origem, suas propostas direcionadas às pessoas com deficiência e a perspectiva da Educação Inclusiva.

Posteriormente, se fará a exposição da revisão da literatura, demonstrando as fontes selecionadas para aprofundamento do estudo.

Os relatos de experiências e observações no campo de investigação serão incluídos na próxima seção, pois também são registros importantes para nossa pesquisa.

Mais adiante são apresentadas as mudanças nas práticas educacionais no ambiente investigado, a partir da proposta da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

Em continuidade será detalhado o tempo e o espaço periférico estudado, os avanços e retrocessos experimentados em determinado período, as incertezas e expectativas de professores e alunos com deficiência visual no processo de mudanças no sistema de Educação.

A partir da hipótese de que as incertezas dos professores estejam vinculadas à formação que tiveram e que permanecem tendo, seja continuada, em serviço ou por vias da autoformação, este capítulo é dedicado ao tema da formação de professores das diversas áreas de ensino.

Continuando, as razões da aplicação metodológica diferenciada são esclarecidas, detalhando todo o processo de metodização da pesquisa.

Posteriormente será feita a explanação do espaço a ser investigado que se caracteriza como espaço periférico por fazer parte de uma comunidade.

Na sequência partiremos para a análise estrutural das entrevistas com os professores do ensino fundamental II, evidenciando as respostas por meio de gráfico informativo seguido da análise textual comparativa.

Ainda que se saiba que a etapa final do presente estudo não trará respostas definitivas, concluiremos essa pesquisa com mais dúvidas do que certezas, mas despertando pensamentos reflexivos por parte de pesquisadores e interessados no tema, que, talvez, nos apresente diagnósticos e prognósticos para a solução de nossos questionamentos.

Esta pesquisa está pautada no fluxo educacional de uma região considerada periférica. Utilizar-se-á da revisão de literatura, entrevista semiestruturada e observação participante para construção dos dados. Para análise dos dados construídos far-se-á uso da análise de conteúdo.

1 EMBASAMENTO TEÓRICO

Vigotski, em sua obra sobre a Defectologia, aborda a criança cega abrangendo a compreensão sobre os aspectos psicológicos da cegueira (2003¹), a força potencial que intensifica as ações da pessoa acometida, como também o fato de que “a cegueira é não apenas a falta da vista (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade”.

E acrescenta:

A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psiquê da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!) (VIGOTSKI, 2003).

Vigotski também faz referência aos diversos momentos de compreensão da cegueira pela sociedade, de acordo com cada época. Cita a importância da Psicologia neste processo:

Somente a época do Iluminismo (século XVIII) tem aberto uma nova era na compreensão da cegueira. No lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo. O grande significado histórico desta época para o problema que analisamos reside em que a nova compreensão da psicologia tem criado (como uma consequência direta sua) a educação e o ensino dos cegos, incorporando-os à vida social e abrindo-lhes o acesso à cultura. (ibidem)

Ainda em suas *Obras Escogidas*, o estudioso analisa as diversas deficiências à luz da Psicologia. Concentramo-nos mais nas análises da pessoa com cegueira. Observemos na próxima citação como Vigotski esclarece a Teoria da Compensação:

No plano teórico, a nova concepção tem se expressado na teoria da substituição dos órgãos dos sentidos. De acordo com esta opinião, o desaparecimento de uma das funções da percepção, a falta de um órgão, se compensa com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos. Como no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares, por exemplo, os rins ou os pulmões, o outro órgão são se desenvolve, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo assumindo uma parte de suas funções; também o defeito da vista provoca o desenvolvimento intensificado da audição, no tato e dos outros sentidos que ficam. Têm-se criado lendas sobre feitos da vida dos cegos, mas interpretados de um modo errôneo e por isso distorcidos até não ser reconhecidos. K. Bürklen reuniu as opiniões de diferentes autores (J. A. Friche, L. Bachko, Stuke, H. V. Rotermond, I. V. Klein e outros), os que em distintas formas havia desenvolvido esta ideia (K. Bürklen, 1924). Sem dúvida, as investigações puseram rapidamente de manifesto a falta de funcionamento desta teoria. Estes autores indicavam como um fato

¹ VIGOTSKI, L. S. - **Fundamentos de Defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. p. 74 - 87. A Criança Cega. Tradução livre de Lucia T. Zanato Tureck (Janeiro,2003).

estabelecido de um modo irrevogável, que nos cegos não existe o desenvolvimento supernormal das funções do tato e da audição; que, pelo contrário, com muita frequência estas funções se apresentam nos cegos desenvolvidas em menor medida que nos videntes; por último, ali, onde nos encontramos com uma elevada função de tato em comparação com a normal, este fenômeno resulta ser secundário, dependente, derivado, bem mais uma consequência do desenvolvimento que sua causa. O fenômeno marcado surge não da compensação fisiológica direta do defeito da vista (como o caso do rim), senão por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, não substituindo a função que tem desaparecido e sem ocupar o lugar do órgão que falta. (VIGOTSKI, 1989).

E mais adiante conclui:

Portanto, não se pode falar sobre nenhuma substituição dos órgãos dos sentidos. Lizardi assinalou de forma correta que o tato nunca ensinará ao cego a ver realmente. Portanto, a substituição é preciso compreendê-la, não no sentido de que outros assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado. (ibidem).

Neste estudo, busca-se cooperar com os professores que atuam no ensino regular e Educação Especial por meio de subsídios teórico-práticos acerca das dificuldades e especificidades em seu fazer pedagógico com os alunos que possuem deficiência visual. Utilizamos encaminhamentos metodológicos pautados na leitura de teses, dissertações e artigos que abordam esse assunto. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, de intervenção pedagógica, tendo como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural baseada nas obras vigotskianas, a qual compreende a ação mediadora do professor, junto aos alunos com e sem deficiência, de maneira intencional, planejada e sistemática.

É destacada a relevância dos grupos de estudos que enfoquem a Educação Especial e a Inclusão.

A teoria histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). Procurando entender a estagnação em que a psicologia se encontrava no início do século XX, Vigotski desenvolveu estudos que demonstravam mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Certamente encontramos nessa Teoria as bases para fundamentarmos a prática educacional inclusiva, pois Vigotski, como afirma Luria (2006):

Diferentemente de muitos pesquisadores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessavam-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças (...). Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos. durante a

convivência. Sobre a deficiência na perspectiva sócio-histórica, Vigotski destaca a importância do social na construção do sujeito, dando ênfase à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, defendendo que esse desenvolvimento não se dá apenas em uma dimensão biológica, mas depende principalmente da aprendizagem que ocorre através das interações sociais (LURIA, 2006, p. 34).

De acordo com Vigotski, o universo social tem fundamental relevância no processo de constituição do sujeito, portanto a mediação do professor é imprescindível nessa mesma constituição. O autor considera o papel do professor essencial no processo de ensino e aprendizagem, sendo o mediador antecipando o desenvolvimento do aluno, propondo desafios que lhe auxilie na busca de significado de seu mundo.

A Teoria Histórico-Cultural, há muito tempo, norteia e permeia a sala de aula. Os alunos e suas relações sociais dentro da comunidade escolar complementam a ação educacional do professor.

Muito sabiamente Vigotski reconhece que o ser humano não se completa em si mesmo, sua completude se estende no outro.

O estudo que estamos realizando abraça também as ideias de Paulo Freire que tematiza a Educação de forma ampla, diferenciada e inovadora.

Realizando várias leituras deste autor, entretanto nos atentamos mais em "Pedagogia do Oprimido" e "Pedagogia da Autonomia", pois estas pareceram mais aproximadas com o foco desta pesquisa.

A palavra, mais do que instrumento é origem da comunicação.

“O homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum socio humanizando o processo dialógico da humanização.” (FREIRE, 1987, p.10).

Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

Ele afirma que, enquanto a escola conservadora procurava acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

O aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro - e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

O ponto de vista de Freire implica na concepção do ser humano como "histórico e inacabado" e conseqüentemente sempre pronto a aprender. No caso particular dos professores, isso se reflete na necessidade de formação rigorosa e permanente.

A obra de Paulo Freire se caracteriza mais por uma reflexão sobre o significado da educação. O educador deve se inteirar daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdo, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. Além disso, deve explorar questões relativas aos temas em discussão - o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Por fim, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização. Para Freire, o objetivo final do ensino é a conscientização do aluno.

Freire percebia em seus alunos a possibilidade de transformar o mundo, tornando-se sujeitos de sua própria história. A visão de Freire estava muito à frente de seu tempo, vislumbrando uma nova era, e neste contexto podemos alinhar suas ideias com os argumentos de Bobbio a respeito do tempo e as ações dos seres humanos pautadas nos Direitos Universais do Homem.

De acordo com a obra "A Era dos Direitos"², foram levantados questionamentos através dos quais, procuramos articular com o capítulo lido concernente ao tempo necessário para que a inclusão em suas diversas facetas se consuma completamente, assim como a inferência nos Direitos do Homem nos permite identificar o que falta para se atingir a inclusão de todos os seres humanos na vida social, em igualdade de condições.

...com a sensação da aceleração dos tempos que, por sua vez, pertence à geração nascida na era tecnológica, para a qual a passagem de uma fase à outra do progresso técnico, que antigamente demorava séculos, depois décadas, agora demora poucos anos. Os dois fenômenos são alternativos, mas a intencionalidade é a mesma: quando se quer chegar mais rapidamente à meta, os meios são dois: ou encurtar a estrada ou aumentar o passo. O tempo vivido não é tempo real: algumas vezes pode ser mais rápido; algumas vezes, mais lento (BOBBIO, 2004, p.96).

O autor analisa o tempo como fator importante no processo de elaboração de direitos do homem, sempre relacionado ao momento histórico em que ocorre. Cita inclusive que as criações mais antigas levaram muito mais tempo para se consolidar do que as do momento atual. Hoje em dia ideias surgem rapidamente e exigem avanços imediatos, pois o tempo urge.

Dessa forma, "o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas." (ibid., p.18).

² BOBBIO, Norberto **A Era dos Direitos**. 7ª Tiragem. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus/Elsevier Ltda, RJ, 2014.

Neste sentido, é proposta uma pergunta audaciosa sobre o processo de inclusão que vem sendo debatido há anos sem perspectiva de consolidação. Reconhecendo que para um movimento tão amplo é necessário analisar questões bem específicas, afinal são várias as categorias contempladas: das pessoas com deficiência, dos idosos, das crianças e adolescentes, das pessoas socialmente desfavorecidas, das etnias diversas, dos presidiários, etc.

As pesquisas científicas tematizadas na questão da inclusão podem desencadear avanços no processo e gerar soluções que definam aspectos imperceptíveis por outros olhares.

Certamente se nos orientarmos pelas premissas citadas pelo autor a respeito dos Direitos do Homem em diversas épocas, não conseguiremos identificar tudo aquilo que falta para a inclusão social de todos os seres humanos. Em primeiro lugar é preciso definir o que são direitos, nas palavras de Bobbio,

" são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização, etc.." Nas premissas do autor, "entramos na era que é chamada de pós-moderna e é caracterizada pelo enorme progresso, vertiginoso e irreversível, da transformação tecnológica e, conseqüentemente, também tecnocrática do mundo." (ibid., p. 96).

" O mundo real nos oferece, infelizmente, um espetáculo muito diferente. À visionária consciência a respeito da centralidade de uma tendente a uma formulação, assim como a uma proteção, cada vez melhor dos direitos do homem, corresponde a sua sistemática violação em quase todos os países do mundo, nas relações entre um país e outro, entre uma raça e outra, entre poderosos e fracos, entre ricos e pobres, entre maiorias e minorias, entre violentos e conformados" (ibid., p. 14).

Acreditamos que nas questões dicotômicas torna-se indispensável observar ambos os lados. Por exemplo, no caso das pessoas com deficiência há muita preocupação em atender as necessidades específicas destas pessoas, mas é esquecido o aspecto crucial de preparação das pessoas que não possuem deficiência para lidar com Pessoas com Deficiências (PcDs). Cada deficiência requer uma atuação diferenciada que precisa ser estudada a fim de que se tenha melhores resultados. Percebe-se então a amplitude deste processo em se tratando de várias outras categorias e não somente as Pessoas com Deficiência.

"Finalmente, quando se acrescenta alguma referência ao conteúdo, não se pode deixar de introduzir termos e assumi-los. O que é último, precisamente por ser último, não tem nenhum fundamento. De resto, os valores últimos são antinômicos: não podem ser todos realizados globalmente e ao mesmo tempo. Para realizá-los, são necessárias concessões de ambas as partes: nessa obra de conciliação, que requer

renúncias recíprocas, entram em jogo as preferências pessoais, as opções políticas, as orientações ideológicas" (ibidem).

1.1 Documentos Nacionais e Internacionais norteadores da Educação Inclusiva

A evolução histórica do processo educativo em nosso país aponta avanços estratégicos, metodológicos, tecnológicos e sociológicos. As influências de movimentos externos que priorizavam uma educação para todos, como a convenção de 1948, a declaração de Salamanca, em 1994, a convenção da Guatemala, em 1999, a convenção da ONU, em 2006, despertaram um olhar diferenciado que proporcionou uma ampliação da clientela que buscava educação como prioridade para evolução do cidadão brasileiro, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais.

Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como ocorreu em 1990, a Declaração Mundial de Educação para todos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Em 1999, a Convenção da Guatemala, que foi promulgada no Brasil em 2001, determina que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina a não exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

No contexto nacional, a partir da Constituição de 1988, que trata da educação em seu artigo 205, que define a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos

princípios para o ensino e garante ser dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

São exarados documentos que destacam aspectos importantes da educação em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 93/94 de 1996, No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências. “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular”. Art. 58.

Em 2002 a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores.

No ano de 2003 promovendo a divulgação de um único método de leitura propriamente dita para pessoas com Deficiência Visual, a Portaria nº2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para seu uso em todo o território nacional. Em 2004, o Decreto 5296 regulamenta as Leis 10.048 e 10.098 que tratam da prioridade e da acessibilidade das Pessoas com Deficiência (PcDs) respectivamente conforme seu Artigo 1º:

“O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência (Art,06):

§ 1º O tratamento diferenciado inclui dentre outros:

(...)

VII – divulgação em lugar visível do direito prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;

VIII- admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de deficiência ou de treinador nos locais dispostos no caput do Artigo 5º, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo mediante apresentação da carteira de vacina atualizada do animal;

Em seu Capítulo III, a Lei trata das condições gerais de acessibilidade. Vejamos nos artigos a seguir, alguns parágrafos que se aproximam mais de nosso estudo:

Art.8º Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I – acessibilidade: condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

(....)

V – ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

(.....)

IX – desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Art.24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I – está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e na informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II – coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III – seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

No Capítulo VI que trata do acesso à informação, destacamos o Art. 47:

Art. 47. No prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (Internet) para o uso das pessoas portadoras de Deficiência Visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis.

§ 1º Nos portais e sítios de grande porte, desde que seja demonstrada a inviabilidade técnica de se concluir os procedimentos para alcançar integralmente a acessibilidade, o prazo definido no caput será estendido por igual período.

§ 2º Os sítios eletrônicos acessíveis às pessoas portadoras de deficiência conterão símbolo que represente a acessibilidade da rede mundial de computadores (Internet) a ser adotado nas respectivas páginas de entrada.

§ 3º Os telecentros instalados ou custeados pelos Governos Federal, Estadual e Municipal ou do Distrito Federal devem possuir instalações plenamente acessíveis e, pelo menos, um computador com sistema de som instalado para uso preferencial por pessoas portadoras de deficiência visual.

Art.53. Os procedimentos a serem observados para implementação do plano de medidas técnicas previstos no art.19 da Lei Nº 10.098 de 2000, serão regulamentados em norma suplementar, pelo Ministério das Comunicações(Redação dada pelo Decreto nº 5.645 de 2005).

§ 1º O processo de regulamentação de que trata o caput, deverá atender ao disposto no art.31 da Lei Nº 9.784 de 29 de Janeiro de 1999.

§ 2º A regulamentação de que trata o caput, deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual;

- I – a substituição por meio de legenda oculta;
- II – a janela com intérprete de LIBRAS; e
- III – a descrição e narração em voz de cenas e imagens;

Art.59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico – culturais que ofereçam mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, ledores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

(....)

Art.61. Para os fins deste Decreto consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

§ 1º Os elementos ou equipamentos definidos como ajudas técnicas serão certificados pelos órgãos competentes, ouvidas as entidades representativas das pessoas portadoras de deficiência.

§ 2º Para os fins deste Decreto, os cães-guia e os cães-guia de acompanhamento são considerados ajudas técnicas.

(....)

Art.65. Caberá ao Poder Público viabilizar as seguintes diretrizes:

- I – reconhecimento da área de ajuda técnica como área de conhecimento;
- II – promoção de inclusão de conteúdos temáticos referentes a ajudas técnicas na educação profissional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação;
- III – apoio e divulgação de trabalhos técnicos e científicos referentes a ajudas técnicas;
- IV – estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa, no sentido de incrementar a “formação de profissionais na área de ajudas técnicas.”

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).

No ano de 2009, o Decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira. Também em 2009, a Resolução No. 4 CNE/CEB institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido em turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

Em 2011, o Plano Nacional de Educação (PNE), na Meta 4, pretende universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

A Lei nº 12.764, no ano de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Em 2015, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), Lei 13146 que ratifica a proposta de uma educação inclusiva de qualidade, sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, classe social, etc. Em seu capítulo IV trata do direito das pessoas com deficiência à Educação. A seguir destacamos os artigos 27 e 28 que demonstram a necessidade de ações responsáveis por parte do poder público.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Sob os auspícios da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015), pautada no Decreto n. 6.949/2009 e na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, as PcDs tiveram assegurados e promovidos em condições de igualdade, o exercício dos seus direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e cidadania. (FERNANDES, MONTEIRO & OLIVEIRA, 2020).

“É relevante ressaltar que a referida Lei (LBI 2015) traz os princípios norteadores das atribuições para os cargos profissionais de apoio escolar, acompanhantes e atendentes como apoio para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares de ensino. Ao considerar que estes profissionais são apoio fundamental no processo de inclusão daqueles com impedimentos para locomoção, higiene, comunicação e interação nos ambientes escolares, entre outras que se fizerem necessárias” (VIEIRA E FERNANDES, 2020).

Mediante o explanado acima, podemos constatar que em referência às pessoas com deficiência, nossa legislação tem contemplado as necessidades deste segmento, entretanto, torna-se fundamental a fiscalização do cumprimento de tais leis, pelos próprios usuários, pelos Conselhos de direitos e pela sociedade civil.

1.2 Histórico da Educação Especial no Brasil

No Brasil, a educação para pessoas com deficiência visual iniciou no Império, com o Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, que criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. O Império ficou com a responsabilidade pelo financiamento e orientação deste instituto. No Brasil, embora tenhamos a história do atendimento a cegos e surdos desde o Brasil Império, foi também na década de 1970 que é criado o primeiro sistema normativo nacional da Educação Especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Sendo assim, estados e municípios iniciam a implantação de

seus serviços de atendimento, com modalidades de salas de recursos, itinerância, classes e escolas especiais e, ainda previstas, mas não consolidadas na maior parte dos estados brasileiros, as classes hospitalares e os atendimentos pedagógicos domiciliares (VIEIRA e FERNANDES, 2020).

Com base nos aspectos legais, podemos constatar que a pessoa com deficiência já é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 de 11 de setembro de 1971, no capítulo I, do Ensino de 1º e 2º graus determinando que alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se enquadrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos conselhos competentes de educação.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973 por meio do decreto 72.425, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tinha por objetivo promover em todo o território nacional a melhoria do atendimento aos excepcionais.

O CENESP se tornou secretaria quando foi criada a Secretaria de Educação Especial e no ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que trouxe transformações advindas das cartas internacionais de direitos de defesa das pessoas com deficiência.

A escola inclusiva destaca-se como meta a ser atingida por educadores comprometidos com a Educação Especial num contínuo de serviços que incluía a escola especial e a escola regular num sistema de relações com o modelo de integração total: o aluno em classe comum na escola regular recebendo apoio da escola especial em turno inverso (FERNANDES; ORRICO, 2014, P. 1374).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9394 (1996), dedica o capítulo V à Educação Especial e no artigo 58 concebe-a como modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Embasada pela Constituição Federal, a referida Lei estabelece que todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola e de serem alfabetizadas, respeitadas suas diferenças, limites e as possibilidades de cada uma.

A partir da década de 1990 intensificou-se no Brasil o modelo de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase no acesso dos alunos às escolas e classes regulares das redes públicas de ensino.

Segundo dados do MEC/SEESP, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, teve como finalidade a participação, a aprendizagem e o acesso dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades

nas escolas regulares, que trouxe orientações ao sistema de ensino dando subsídios às necessidades educacionais especiais, propondo a garantia da Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (MEC/SEESP. Brasília, 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Especial, a inclusão deve ser um processo gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável.

(...) uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos(...) (BRASIL, 1998, p.18),

A escola aberta para todos pretende ter as necessidades dos alunos atendidas através de uma dinamicidade curricular que ajuste o fazer pedagógico. Para se obter essas necessidades atendidas no âmbito da escola regular requer que: “ (...) os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.”(BRASIL,1998, p. 31).

Em concordância com o Art. 3º da resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se:

(...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

Seguindo essa linha de pensamento, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, ressalta que é preciso conceder:

(...) garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2008, p.39-40).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos

pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008, p. 10)

Ainda estamos vivenciando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo um dos documentos que legitima o processo de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, elaborado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria n ° 555/2007.

A Educação Especial é apresentada como modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior, por meio da oferta do AEE. Para a política na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, e os ambientes heterogêneos como espaços de promoção de aprendizagem de todos os alunos.

O documento destaca a importância da formação de professores tanto para o AEE, como para os demais profissionais da educação, visando alcançar os objetivos desta política. Além disso, enfatiza a participação da família e da comunidade, a acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos transportes, na informação e comunicações, e na articulação intersetorial.

Como se pode perceber a questão da inclusão educacional de alunos com deficiências é teoricamente mais complexa do que simplesmente afirmar que é “uma discussão de modelos ou supostas dicotomias: exclusão x inclusão; normal x anormal” (ORRICO, 2005).

As atitudes sociais são as bases para a qualidade de uma relação interpessoal. As atitudes também são a base para a formação do preconceito, da violência e outras formas de discriminação, que no campo das ciências humanas, e em particular as ciências da educação, necessitam considerar para o melhor entendimento do fenômeno educacional. (IBIDEM)

Conforme Fernandes e Orrico (2014) enfatiza sobre o processo de Integração Escolar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro,

(...) propunha um modelo de integração parcial ou total, de acordo com as possibilidades individuais do aluno. Este foi o primeiro documento a apresentar a escola inclusiva como meta a ser atingida por educadores comprometidos com a Educação Especial num contínuo de serviços que incluía a escola especial e a escola regular num sistema de relações com o modelo de integração total; ou seja, o aluno em classe comum na escola regular recebendo apoio da escola especial em turno inverso (FERNANDES e ORRICO, 2014, p. 1378).

Ainda segundo os autores, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), dedica o capítulo V à Educação Especial e no artigo 58 "concebe-a como

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores necessidades especiais".

Nas análises em vários textos de pesquisas quanto ao atendimento educacional especializado, no artigo "ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS TUTORIAIS PARA ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO CONSÓRCIO CEDERJ", (FERNANDES et al, 2012), traz uma reflexão acerca do que dispõe a Constituição de 1988 no que diz em respeito à educação como direito de todos e dever do Estado.

De acordo com a autora, a educação é um direito social e deve ser garantida pelo Estado e pela família, sendo esta, a forma de preparar essas pessoas para assumir seu papel na sociedade enquanto ser ativos neste processo. Ressalta, também, que a oferta do AEE deverá ser disponibilizada, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, oportunizando a tais estudantes uma aprendizagem que lhes permitam a aquisição do conhecimento através de atividades complementares e/ou suplementares.

O Decreto 5296 de 2004 estabeleceu os princípios e a garantia de acessibilidade a todas as pessoas com deficiências no âmbito das barreiras físicas, Comunicacionais e atitudinais no acesso aos bens e serviços, no campo da educação, saúde, transporte, trabalho, esporte e lazer. Entende-se a partir deste enfoque que a acessibilidade é um fator decisivo para minorar e extinguir as desvantagens a que uma pessoa com deficiência fica exposta em um meio ambiente inacessível (MASCARENHAS, 2008).

Em 2008 o Ministério da Educação implantou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que pretendeu inaugurar um novo modelo de educação especial pelo princípio da inclusão total que entende que a educação especial não possa ser uma modalidade substitutiva à educação regular e para consecução desta política entrou em vigor o Decreto 6.571 de 2008 que fixou as bases desta política que prioriza as salas de recursos multifuncionais como o único *locus* de oferta de suporte aos alunos público alvo da Educação Especial, este decreto ficou conhecido como "Decreto do AEE" (FERNANDES e ORRICO, 2014, p. 1377).

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção apresentaremos o estudo de textos científicos e dissertações e teses que versam sobre a temática da Educação Especial de alunos com deficiência visual.

O estudo apresenta os resultados de levantamento bibliográfico que teve como objetivos selecionar no banco de dados da Scientific Eletronic Library Online (Scielo) o Estado da Arte de publicações em periódicos voltadas ao segundo segmento do ensino fundamental e Ensino Médio da Educação Brasileira para alunos com deficiência visual e identificar nestes estudos quais os temas transversais à questão do processo de inclusão de alunos com deficiências visuais na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio. O método de busca foi por índice de assuntos com os seguintes descritores: alunos com deficiências no ensino médio; Alunos com deficiência no ensino fundamental, Alunos cegos no ensino fundamental; Alunos cegos no ensino médio; Inclusão escolar de alunos cegos; Inclusão escolar de alunos com visão subnormal.

A pesquisa identificou nove estudos que tratam a questão da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino fundamental e médio com os seguintes temas transversais: Estratégias didáticas para o ensino de química, Recursos óticos para alunos com baixa visão, censo escolar do ensino fundamental, história oral metodologia para o ensino de física para alunos cegos, visão subnormal um desafio para o professor, software x lupa ampliação para alunos com baixa visão e recursos de tecnologia assistiva na educação de deficientes visuais.

O intervalo de tempo utilizado nesta pesquisa de revisão foi de 90 dias aproximadamente, considerando leituras e análises de seus conteúdos.

Em relação a referente busca de periódicos da Scielo, procuramos descartar os artigos muito antigos, aproveitando os elaborados em até dez anos atrás, aproximadamente. Também retiramos os periódicos que centravam seus estudos nas experiências do Ensino Médio, pois esta pesquisa está focada no Ensino Fundamental, segundo segmento. Sendo assim, dos nove resultados encontrados, quatro foram desprezados, restando cinco para serem aproveitados em nossos estudos, dos quais assimilaremos aspectos comparativos em relação à educação de pessoas com deficiência visual.

Após a leitura dos artigos selecionados, acreditamos ser necessário realizar nova busca, utilizando novos descritores. Decidimos inserir professores/ Educação inclusiva/ Ensino Fundamental.

2.1 Pesquisas contemporâneas

A seguir analisamos algumas teses e dissertações, cujos termos de pesquisa foram destacados: Educação inclusiva, professores, ensino fundamental. Foram encontradas nove teses e três dissertações, a saber:

Tese 1 - Investigação sobre a Educação inclusiva - SCIELO, 2005 Título da Página: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DIRETORES Izabella Mendes Sant'Ana <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>

Esta tese investiga aspectos da inclusão educacional por meio de entrevistas aos diretores que conceberam a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões se destacaram: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade. Embora a pesquisa tenha sido autorizada em 2005, portanto mais de dez anos de publicação, acreditamos ser imensamente importante a abordagem com professores e diretores das Unidades Escolares, a respeito do tema.

Tese 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA– Márcia Pletsch, 2009, Revista Educar Título da Página: Redalyc. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas Universidade Federal do Paraná Pletsch, Márcia Denise <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013364010.pdf>.

Esta tese está focada na formação de professores que também pretendemos abordar. A autora faz menção a documentação do MEC, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e levanta uma crítica à formação de professores em nível de Ensino Médio, que ainda mantém os professores em seus cargos para o ensino infantil e fundamental, primeiro segmento.

Tese 3 - Kassar, Monica, 2014, CAD.CEDES. Título da Página: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS Mônica de Carvalho Magalhães

Kassar Cad. CEDES 93 - maio-ago. 2014_31-07-2014_Book.indb Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

A terceira tese aborda a questão da formação de professores e os resultados evidenciam a existência de grande número de professores graduados, em especial os que atuam no atendimento educacional especializado e na educação especial. No entanto, as análises indicam precariedade da formação quando os dados são cotejados, levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências. Neste sentido, observando que o autor não privilegia o ensino regular em sua pesquisa e pelo fato de abranger todas as deficiências e não especificamente a visual decidimos não aproveitá-la para esta pesquisa.

Tese 4 – PLETSCH, Márcia. **O Papel da Universidade no Contexto da Política de Educação Inclusiva:** reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. Revista Educação Especial - 38 - 2010 - 10.p65 Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

A quarta tese apresenta a abordagem de questões voltadas para a formação de recursos humanos, sobretudo a formação de professores e a produção de conhecimento na área de Educação Especial, adquirido por meio de pesquisas e projetos de extensão. Também abrange todas as deficiências demonstrando um olhar mais amplo em relação a Educação Inclusiva.

Tese 5- Contexto Escolar: Experiências Ensino colaborativo para a Educação Inclusiva. Andrea Carla Machado e Maria Amélia Almeida Segundo [SciELO - Scientific Electronic Library Online] Revista Psicopedagogia, 2010 Título da Página: **Parceria no contexto escolar:** uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004

A quinta tese apresenta uma proposta de ensino colaborativo onde os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes que apresentem propostas, cujas funções tenham objetivos comuns para melhorar a escolarização de todos os alunos.

Assim, o poder das equipes colaborativas encontra-se na capacidade para fundir habilidades únicas de educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas sobre resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades.

Nesta tese observamos uma abordagem bem interessante que vai de encontro com nossa investigação.

Tese 6 - CROCHIK José Leon, . FRELLER Cintia C., DIAS. Marian Vila de Lima e, FEFFERMANN, Marisa, NASCIMENTO, Rafael Baioni do & CASCO, Ricardo Universidade de São Paulo. , Artigo 40 PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO 2009, 29 (1), 40-59. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05>.

Nesta tese, os autores entrevistaram 14 professores do ensino fundamental. A maioria dos entrevistados se declarou favorável à educação inclusiva , propondo condições adequadas tais como: recursos humanos, diminuição de alunos em sala, restrição ao número de alunos com deficiência intelectual, necessidade de o professor ser especialista em educação inclusiva , participação de outros especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) e apoio de outro professor em sala. No que se refere aos benefícios e prejuízos da educação inclusiva , verificou-se que a maioria dos professores julga que os alunos sem deficiência se consideram superiores àqueles que têm deficiência, metade dos entrevistados julga que a presença dos alunos com deficiência não atrapalha a aprendizagem dos alunos sem deficiência, e, por fim, que a maioria dos professores considera que a educação inclusiva deve favorecer a socialização e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Identificamos as abordagens desta tese muito significativas para nossa investigação.

Tese 7 -

A Educação Inclusiva na Formação de Professores e no Ensino de Química: A Deficiência Visual em Debate Recebido em 29/11/2011, aceito em 04/04/2013 Fábio Peres Gonçalves, Anelise Maria Regiani, Samuel Rohling Auras, Thiele Schwerz Silveira, Juliana Cardoso Coelho e Ana Karina Timbola Hobmeir <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>

A sétima tese defende a necessidade de estudos relacionados à educação inclusiva na formação docente como o processo de ensino e aprendizagem de química para deficientes visuais, a fim de atender à demanda de estudantes com necessidades especiais na educação básica. A pesquisa está centrada na deficiência visual, o que nos chamou muita atenção, entretanto aborda o ensino de Química que faz parte do Ensino Médio, que não faz parte de nossa pesquisa.

Tese 8- S586 SILVA, Jocenir de Oliveira . **Educação Inclusiva:** a estranha necessidade de políticas para incluir pessoas / Jocenir de Oliveira Silva. Porto Alegre, RS: PUC, 2015.191p. Tese (Doutorado em Serviço Social): Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Orientadora: Dra. Idília Fernandes.<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6335/2/475283%20Texto%20Completo.pdf>.

A oitava tese analisa as Políticas Públicas de Educação para o atendimento das Pessoas com Deficiência. No recorte proposto, busca-se evidenciar o atendimento na perspectiva da Educação Inclusiva, além de estudar o processo de implementação das Políticas Públicas de Educação voltadas à Inclusão das Pessoas com Deficiência nos municípios de Itaqui, São Borja e Uruguaiana na região da Fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Tese 9 - ORRICO, Helio Ferreira. **A Inclusão Educacional de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Frente ao Aspecto Atitudinal do Corpo Docente nos Primeiros e Sextos Anos do Ensino Fundamental.** Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil). Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote. https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/orrico_hf_do_mar.pdf

Nesta última tese apresenta uma análise das atitudes sociais de professores frente à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental. Participaram do estudo 57 professores da rede municipal de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, divididos em três grupos:

O Grupo 1- G1 constituído por professores de uma escola regular, atualmente Centro de Referência em Educação Especial, o segundo grupo G2 composto por professores do 6º ano do Ensino Fundamental e o terceiro grupo G3, formado por professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Espelhamo-nos demasiadamente nesta tese, pois aborda as atitudes de professores frente à Educação inclusiva, em um território muito próximo ao de nossa pesquisa, que se trata de espaço periférico da Baixada Fluminense.

Pretendemos então, utilizarmos a mesma para aprofundamento de nossos estudos. As dissertações encontradas a partir dos mesmos descritores foram as seguintes:

. Educação inclusiva e escola: saberes construídos / Cleusa Regina Secco Miranda. Londrina, 2010. Orientador: Maria Cristina Marquezine. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20MIRANDA,%20Cleusa%20Regina%20Secco.pdf>

A primeira dissertação pretendeu desvelar os saberes que a escola construiu a respeito da Educação Inclusiva após experiência de seus profissionais com o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Esta avaliação do processo inclusivo e suas mudanças no âmbito educacional, e até mesmo social, poderá contribuir bastante com a evolução desta pesquisa.

. Atitudes dos Docentes face à Educação Inclusiva Enquanto Princípio Filosófico
 Autora : Maria de Lurdes Carvalho Martins Belo Orientação: Prof. Doutor Nuno Maria Amado 2011 INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS Unidade Orgânica de Educação Mestrado Necessidades Educativas Especiais Área de Especialização em Cognição e Motricidade.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10758/1/Tese%20vers%C3%A3o%20oficial.pdf>

Nesta dissertação, baseada na política educacional de Portugal, pretendeu conhecer as atitudes dos professores face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas. Apresenta dados estatísticos que nos permitem identificar e comparar a questão da inclusão educacional em outro país.

. Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel - Porto. Cristina Raquel Melo Vasconcelos

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial Orientado por: Prof.^a Doutora Fátima Paiva Coelho.

<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>

Esta dissertação também investigada em Portugal analisou em seus estudos aspectos da inclusão educacional e concluiu em termos gerais, que os professores consideram a sua formação inicial pouco adequada no que se refere à implementação da educação inclusiva. Constatou-se ainda que a formação no âmbito das deficiências não influencia

significativamente as percepções nem as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Procedeu-se a uma revisão da literatura para clarificar conceitos como Deficiência Visual, educação inclusiva /inclusão, formação e necessidades de formação de professores, atitudes dos professores face à inclusão.

Reconhecemos que por meio da análise das dissertações e teses levantadas nesta revisão da literatura conseguimos obter um material diversificado que nos dará oportunidade de mergulharmos com mais propriedade em nossos estudos científicos.

3 PARCERIA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Sabemos que no segundo segmento do Ensino Fundamental, os professores das turmas regulares são especializados em suas disciplinas específicas e realizam tanto o planejamento anual como planos diários ou semanais de suas aulas práticas. Preparam atividades para um grupo de alunos que supõem estar em níveis aproximados de aprendizagem de determinada atividade. Entretanto, se houver em sua classe alunos com deficiência haverá a necessidade de um Planejamento Educacional Individualizado para esta clientela. Provavelmente alguns alunos com deficiência precisarão de adaptações em diversas atividades. Exatamente neste ponto que o professor pode utilizar-se da ajuda do professor do Atendimento Educacional Especializado.

As salas de recursos, em sua maioria, são equipadas com materiais apropriados que tornam possível o entendimento dos alunos, sem alteração de conteúdo, mas tornando acessível a atividade para aquele aluno específico. No caso dos alunos com deficiência visual, a adaptação corresponderá características das deficiências que apresentam. Como exemplo podemos observar que a necessidade de um aluno com cegueira se diferencia imensamente do que é essencial para um aluno com baixa visão. Este necessita de ampliação de textos e imagens, regulação de brilho, contraste, enquanto àquele deve-se ofertar material para escrita e leitura Braille, ou notebook com leitores de tela ou programas com sintetizadores de voz, conforme sua facilidade de acesso.

Cabe ao professor da turma perceber que do mesmo modo em que os alunos sem deficiência apresentam dificuldades diversas, os alunos com baixa visão têm uma variedade de adaptações, buscando atender a necessidade de cada um. Não existe um modelo para todos os que têm visão subnormal e um modelo para todos os que possuem cegueira. Cada qual com sua especificidade. O diálogo entre o professor do AEE e o professor do ensino regular é um fator importantíssimo para que ambos alcancem o melhor caminho para atingir o objetivo proposto.

Ao professor do Ensino Regular cabe atender o aluno com deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão, naturalmente, reconhecendo suas limitações e destacando suas potencialidades. Deve buscar orientações junto ao professor especializado da sala de recursos, que lhe indicará material adequado para aquele momento específico de determinada aprendizagem. Ao professor do Atendimento Especializado cabe apresentar ao aluno com

cegueira ou baixa visão as tecnologias assistivas disponíveis para seu uso, orientando-os quanto à maneira de utilizar, observar suas aptidões, suas habilidades, sempre priorizando as atividades de acordo com o que está sendo aplicado na classe do ensino regular. É inclusive essencial que o professor do AEE trabalhe em equipe com os professores do ensino regular, pois esta troca será a base do sucesso do aluno.

Analisando as experiências que temos vivenciado até o momento presente, em relação à parceria dos professores do ensino regular e os docentes do AEE, podemos constatar que o trabalho colaborativo entre professores do 1º segmento e o professor do AEE torna-se muito mais amarrado do que com os professores do 2º segmento do ensino fundamental, pois estes mostram-se mais resistentes.

Em relação à formação dos professores, acreditamos que os professores do Ensino Regular, que não tiveram formação específica em relação às deficiências devem buscar atualização de acordo com a clientela que recebem, através da oferta de formação continuada que vem sendo bastante estimulada. O professor do AEE precisa ter especialização em atendimento de crianças com cegueira e baixa visão, procurando ampliar seus conhecimentos com a finalidade de atender a crianças ou jovens de diversos níveis de escolarização.

A partir do que temos observado em nossa investigação no campo, acreditamos que tanto o professor do ensino regular como o da sala de recursos têm a responsabilidade da aprendizagem das crianças que atendem. Quanto mais integrados e interessados estejam em atingir os mesmos objetivos, melhores serão os resultados obtidos.

Segundo Fernandes (1999), um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas é de que todos os alunos possam aprender juntos, devendo se adaptar aos diferentes estilos de aprendizagem, necessitando de currículos adequados e de estratégias pedagógicas de cooperação entre as comunidades.

São indispensáveis na prática educacional do professor, criatividade, a sensibilidade, a afetividade, a disposição para o enfrentamento de desafios e busca de soluções para eventuais situações problemáticas. A interatividade entre professor e aluno como sujeitos de uma prática cooperativa instaurada na ação e na reflexão que ambos exercem sobre o objeto do conhecimento é a base para o sucesso do processo de ensinagem.

O aluno com deficiência visual necessita encontrar educadores sensíveis e atentos para compreender as emoções expressas por meio do corpo, do movimento e interpretar as manifestações afetivas desses alunos, essenciais na construção do vínculo. Atividades grupais de ensino e recreativas, envolvendo diferentes recursos pedagógicos, vêm sendo propostas em situações de ensino formal e informal. O uso frequente de recursos visuais (objetos, figuras,

imagens) que, muitas vezes, dificultam a inclusão de alunos com deficiência visual, deve ser complementado por meio de descrições oralizadas ou audiodescrição, de maneira a tornar acessível a todos os alunos o entendimento do material que está sendo apresentado. Por essa razão, entendemos que uma das práticas que deve ser valorizada nos contextos de educação formal e não-formal é o oferecimento de recursos que propiciem a atividade conjunta de alunos com diferentes dificuldades visuais e de alunos sem alterações visuais. Sendo assim, sugerimos que sempre que possível, especialmente nas atividades em grupo deve-se incorporar a ideia do desenho universal, tal como vem sendo preconizado pelos autores que discutem acessibilidade.

Reconhecemos que é possível a criação de materiais que permitam a participação conjunta em atividades educacionais e lúdicas de alunos como sem deficiência visual, em situações que, usualmente, são centradas em materiais que exigem a visão.

3.1 Diversidade em Sala de Aula: Cegueira ou Baixa Visão?

Ao iniciar o ano letivo, os professores recebem a lista dos alunos de suas turmas. Quando o professor não é novato na Unidade Escolar, pode reconhecer alguns nomes que já passaram por ele. Todavia, a maioria não conhece o grupo de alunos que recebe. São alunos de diversas raças, etnias, culturas, características que somente serão identificadas após as apresentações e o convívio. O aluno com deficiência não é identificado imediatamente. Dependendo da deficiência este reconhecimento pode alongar-se mais. Algumas deficiências ou transtornos são mais visíveis.

Dentro do grupo de deficientes visuais temos pessoas com cegueira total, que não veem nem luz, pessoas com visão muito reduzida, alguns com visão central, outras com visão periférica. Todos com dificuldades para realizar leituras e escritas rotineiras, identificar imagens nitidamente, reconhecer pessoas, etc. As necessidades são muito específicas, cada um busca vencer sua limitação com adaptações diversas. Perceber que há algum aluno com cegueira em sala de aula torna-se tarefa fácil, pois este aluno necessitará de utilização da bengala, ou em caso de não obtê-la será auxiliado por alguém. Todavia a tarefa mais difícil para o professor será reconhecer que há alunos em sua turma que possuem visão subnormal e que não demonstram abertamente, talvez até mesmo por sentir-se inferior.

Sabemos que as turmas geralmente apresentam número de alunos elevado e como o professor do segundo segmento do ensino fundamental fica 50 minutos em cada turma, ou talvez dois tempos de 50 minutos, ainda assim fica mais difícil identificar as

características específicas de cada um, nesse universo de alunos. Nós, professores, precisamos muito nos ajudar uns aos outros. Necessitamos inclusive da colaboração da equipe técnico pedagógica e da direção da Unidade Escolar.

Se houver uma preparação com os informes dos alunos especiais e programação de contatos dos professores do AEE com os professores das diversas disciplinas do ensino fundamental, tudo fluirá naturalmente. Desse modo, eles poderão discutir os conteúdos a serem trabalhados, os materiais que já possuem e os que seriam necessários elaborar.

A urgência de recursos seria sanada por uma visão prévia dos envolvidos.

Devemos respeitar a diversidade de alunos em nossa sala de aula, torná-los cada vez mais participantes, ampliar as oportunidades de participação dos mesmos, tornando acessíveis ao seu entendimento. Podemos citar uma colaboração bem simples do professor que possui alunos com cegueira, explanar oralmente tudo que escrever no quadro, nas descrições de imagens, vídeos, gravuras, mapas e, quando possível, conseguir com o AEE previamente material adaptado, como mapas em relevo, textos em Braille, arquivos audíveis, etc. Quando houver mediador, tudo se tornará muito mais tranquilo, pois este estará preparado para transcrever os exercícios para o aluno, em tempo hábil. Destacando que o mediador não substitui o professor, simplesmente tende a suprir as dificuldades que possam surgir para aluno especial.

Em foco neste trabalho temos a criança com cegueira ou baixa visão. As ajudas técnicas para os estudantes com cegueira podem ser assim detalhadas: reglete, punções, máquinas de datilografar em Braille, impressoras Braille, computadores com programas leitores de tela, calculadora vocal, scanners com leitores de tela, globo terrestre em relevo, material didático em relevo, alfabetário em Braille e em relevo, jogos diversos em relevo: jogo da memória, dominó, jogos informatizados, bastidores, folhas de papel 40 quilos, cadernos de atividades de estimulação tátil, sorobans, ábacos, livros didáticos e paradidáticos em Braille, livros infantis em desenho universal, *audiobooks*, bengalas, bolas de guizo e alguns materiais adaptados elaborados pelos professores e os próprios alunos, como a célula Braille feita com tampinha de margarina e tampas de garrafa pet.

Para os alunos com baixa visão podemos citar: cadernos de pauta dupla, plano inclinado, lápis 6B, 8B, canetinhas hidrocor, fluorescentes, régua de assinatura, lupas, material adaptado para desenho, lupas eletrônicas, mapas em relevo e materiais em *termoforme*,³ em relevo e bem coloridos, impressora à tinta e programas de ampliação,

³ Termoforme ou no francês *thermoformé*, é um sistema de reprodução de documentos em relevo, páginas de escrita em Braille, gráficos, desenhos, esquemas, etc.. Requer a utilização de papel plastificado especial.

material dourado, materiais com diversas texturas, violão, triângulo, *cuisenaire*⁴, chocalhos e apitos.

3.2 Os recursos humanos e materiais do AEE/DV

O Atendimento Educacional Especializado se apresenta como um suporte direcionado aos alunos público da Educação Especial, matriculados no ensino regular, que necessitam de ampliar suas possibilidades por meio de adaptações que tornem os materiais utilizados mais acessíveis. Este suporte também está direcionado aos professores do ensino regular que possuem em suas turmas alunos com deficiência, promovendo amplo conhecimento das características específicas de cada deficiência, as metodologias a serem utilizadas, os materiais apropriados e a troca constante com os professores do AEE.

O atendimento especializado requer recursos tanto materiais quanto humanos. Os professores que atendem neste ambiente devem buscar cada vez mais recursos materiais, aprofundar o entendimento de sua utilização, promover grupos de estudos que demonstrem as ações que são realizadas neste tipo de atendimento.

Conforme relatei acima, os recursos humanos são importantíssimos, mas de nada valeriam se não tivermos os recursos materiais. Como exemplo posso citar em relação ao atendimento de deficientes visuais, impressoras Braille, máquinas de datilografar em Braille, escâner, computadores e notebooks, gravadores, caixas de sons, fones de ouvido, leitores de tela, livros em Braille, ampliados ou em modelo universal, materiais em relevo como mapas, tabelas, gráficos, etc.

Importante ressaltar que todos estes materiais sem o detentor do saber sobre eles, de nada servirão a sua clientela. Lembro-me que visitei uma escola e conversando com a diretora lhe perguntei se havia ali o AEE/DV, já que havia alunos com deficiência visual. Ela me respondeu que tinham uma sala toda equipada com materiais valiosíssimos, mas que não estava sendo utilizada porque não havia exatamente o recurso humano para orientar e manusear aquele material. Nas periferias geralmente acontece o contrário.

Há vários professores capacitados, especializados, mas não conseguem realizar o trabalho perfeito porque não possuem em suas salas material apropriado. Esses professores

⁴ Cuisenaire - **material** manipulável composto de barras coloridas criado pelo professor belga Georges **Cuisenaire** Hottelet (1891-1980) depois de ter observado o desespero de um aluno, *numa* de suas aulas. As **barras Cuisenaire** podem ser empregadas para ensinar uma variedade de conceitos matemáticos e ajudam a desenvolver várias capacidades do pensamento lógico-matemático. As **barrinhas** podem ser utilizadas para aprender: as quatro operações matemáticas básicas. as frações.

ficam na corda bamba, buscam ideias na internet, confeccionam materiais específicos e realizam diversas tentativas de obter material que possibilite atingir seu objetivo.

De acordo com as Diretrizes da Política de Educação Especial/2008, eis a funcionalidade do AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (...). Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007, p.21)

O AEE realiza apoio ao desenvolvimento do aluno com deficiência, disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferece Tecnologia Assistiva - TA; faz as adequações, produz materiais pedagógicos e didáticos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos e acompanha o uso desses materiais e recursos em sala de aula, sem, contudo, interferir no ensino dos conteúdos curriculares.

As funções do AEE estão focadas na funcionalidade e aplicabilidade dos recursos, atentando para os limites e as possibilidades dos alunos, envolvendo toda a comunidade escolar. Os professores do AEE devem produzir material, transcrever, adaptar, confeccionar, ampliar, gravar, de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, devem orientar os responsáveis sobre a utilização do material em uso na sala de aula e inclusive em casa. Deve também acompanhar o uso desses materiais na sala de aula do ensino regular frequentada pelo aluno.

Segundo o MEC (2008), uma das funções do AEE importantíssima, pois amplia o conhecimento de todos sobre a deficiência e divulga em toda a comunidade escolar, é a seguinte: “Promover formação continuada para os professores do atendimento especializado, para os professores do ensino comum e para toda a comunidade escolar em geral.” (Brasília: MEC/SEESP, 2008).

ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS DA SALA TIPO I

Quadro 1 – Especificação Da Sala De Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais
01 Impressora Laser	01 Tapete Alfabético
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra-cabeças – sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa Redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para Impressora	01 Dominó Tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
02 Mesas para computador	01 Kit de lupas manuais
01 Quadro Branco	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: BRASIL, 2010.

ESPECIFICAÇÃO DA SALA DE TIPO II: A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

Quadro 2 - Especificação Da Sala De Tipo Ii

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de Datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora 3

Fonte: BRASIL. 2010.

O Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) surgiram como ferramenta complementar para o ensino regular no sentido de interceder no processo do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do educando com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), oferecendo recursos e instrumentos que proporcionem uma aprendizagem significativa e de qualidade. Assim, nas SRMs devem atuar professores especializados em AEE que complementam ou suplementam as NEE dos alunos , no turno oposto em que ocorrem as suas aulas regulares.

3.3 Desafios Na Execução De Projetos Inclusivos Para Deficientes Visuais

Em meio a tantas transformações no âmbito educacional, podemos perceber que a escola, em sua maioria, não tem explorado o encantamento de seu alunado. Não busca mais referências vivenciadas pelos alunos para desenvolver atividades, projetos, eventos, que estimulem o gosto pelo ambiente escolar, a atração pelo aprendizado de saberes diversos, o desejo de aprender de forma lúdica e responsável. Deixo aqui uma pergunta: De que forma podemos transformar a escola em um ambiente encantador?

Em primeiro lugar, necessitamos conhecer profundamente o íntimo de nossos alunos, a fim de percebermos com detalhes quais são os atrativos que lhes chamam a atenção. Entretanto, mediante a diversidade do alunado nos dias atuais, precisamos atentar para as diferentes formas de atrair estes alunos, de maneira que atinja a todos, sem distinção.

Esclarecendo melhor: nosso alunado é composto por brancos, pardos, negros, indígenas, quilombolas, surdos, cegos, deficientes motores, intelectuais, autistas, com síndromes diversas, variedade de gêneros, de seitas religiosas, etc.

Torna-se indispensável buscar atrativos que sejam passíveis de envolvimento de todos. É possível providenciar uma variedade de ambientes, seja dentro da sala de aula, vários cantinhos onde cada aluno faria sua escolha. Pode ser na quadra, na sala multimeios, no auditório, não importa, basta que o professor elabore um planejamento e apresente à direção e à equipe técnico-pedagógica, a fim de que seja ampliada ou simplificada de acordo com as possibilidades da Unidade Escolar. Como exemplo de atividades que seriam interessantes para determinados grupos, podemos citar:

Música para deficientes visuais que se utilizam muito da audição e demonstram apreciar muito essa atividade.

Aos deficientes auditivos seria indicado atividades que explorassem o visual, imagens, vídeos, fotos e outros.

Em relação aos autistas seria interessante atividades informatizadas, pois eles apreciam muito essa individualidade.

O professor pode utilizar o próprio espaço da sala de aula e criar vários ambientes, ou poderá utilizar outros espaços da escola conforme a possibilidade de cada Unidade Escolar. Importante ressaltar que a troca de ambientes e atividades devem ser estimuladas, pois a curiosidade dos alunos permitirá conhecer novidades e averiguar se sentem prazer nas mesmas.

Nesta etapa de nossa pesquisa sentimos a necessidade de destacar a importância dos projetos inclusivos pensados e planejados para serem executados com a participação de todos os alunos, inclusive aqueles que possuem alguma deficiência. Esses projetos podem ser elaborados tanto pelos professores do Atendimento Educacional Especializado como pelos professores do ensino regular.

Devido a falta de informação dos pais ou responsáveis que criam seus filhos deficientes visuais de maneira superprotetora, os alunos chegam à escola sem nenhuma autonomia, pois não foram estimulados para tal. Os projetos precisam favorecer o ganho de independência por parte dos alunos cegos ou com baixa visão. Podemos exemplificar com o projeto Apoio à Vida Autônoma (AVA) que orienta e estimula os alunos em práticas do dia-a-dia, habituais, domésticas e tecnológicas necessárias para a evolução do aluno, não somente no ambiente escolar, mas inclusive no ambiente familiar.

As AVAs são um conjunto de técnicas, um tipo de treinamento para a independência com a finalidade específica de favorecer a aquisição de autonomia por parte das pessoas cegas e com baixa visão, levando-as a encontrarem condições adequadas para ampliar suas capacidades adaptativas e construir conhecimentos.

"(...) enfatiza as AVAS como meio para a criança fazer descobertas e desenvolver noções de seriação, classificação, raciocínio matemático bem como compreender as transformações dos diferentes objetos usados nas atividades diárias" (BRUNO, 1993 apud BASSAN, 2008).

A Atividade de Vida Autônoma e Social (AVAS) era, até 2001, denominada de "Atividade de Vida Diária" (AVD), com a Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a AVD passa a ser designada por Atividades de Vida Autônoma e Social "AVAS". Em 2008, após a aprovação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o novo termo adotado é Atividades de Vida Autônoma "AVA".

"À luz da Teoria Histórico-Cultural, é possível afirmar que ela se constitui num primeiro trabalho de humanização do cego. Antes de ele apropriar-se da própria língua escrita por meio do Braille, precisa entender-se como partícipe de uma dada sociedade e que possui determinado *modus vivendi*. Essa concepção também tende a levar o próprio professor a se ver como mediador do processo de humanização; não é nem cuidador, nem enfermeiro e nem um terapeuta ocupacional. Ele é um profissional que tem como alvo geral colocar seus alunos nessa senda: a de metamorfosear-se em direção a se tornar sujeito cultural" (BASSAN, 2008).

Ao observarmos o deslocamento de pessoas com deficiência visual percebemos as dificuldades que têm para se locomoverem de um lugar para outro. Projetos focados em

Orientação e Mobilidade são importantíssimos para que o aluno com essa característica adquira melhor desenvoltura.

Outro aprendizado que nos dias atuais torna-se indispensável e que pode ser aplicado por meio de projetos específicos é o uso das tecnologias de computadores, notebooks, tablets e/ou celulares com adaptações específicas para cada caso, cegueira ou baixa visão.

Projetos que estimulem a divulgação do sistema Braille, que detalhem a codificação, as técnicas de escrita e leitura, o entendimento do código e das duas possibilidades de leitura: visualmente para os normovisuais e com a ponta dos dedos para os não visuais, tornam-se fundamental para a inclusão educacional dos deficientes visuais.

O processo de inclusão de todos os alunos no universo da sala de aula requer preparação prévia tanto do corpo docente quanto discente. A direção da escola junto à equipe técnico pedagógica deve incentivar a quebra de preconceitos, a aceitação de mudanças inovadoras, a colaboração de toda a comunidade escolar para o avanço da Educação Inclusiva.

Os projetos inclusivos podem ser criados com o objetivo de acelerar a evolução do processo educacional dos alunos com deficiência.

Em relação à deficiência visual pode-se constatar a necessidade de elaborar projetos que desenvolvam uma série de conteúdos, técnicas e metodologias que proporcionem, em um determinado tempo, o desenvolvimento e o refinamento de habilidades intelectuais, emocionais, manipulativas e senso perceptivas necessárias para a solução de problemas e de situações práticas e rotineiras enfrentadas inevitavelmente pelas pessoas com deficiência durante a vida.

"Formação De Professores, Uso De Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação E Escola Inclusiva: Possibilidades De Construção De Uma Abordagem De Formação Construcionista, Contextualizada E Significativa ", Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Klaus Schlünzen Junior e Danielle Aparecida N. dos Santos afirmam que as principais dificuldades para a inclusão vão desde a falta de preparo dos professores à inadaptação da estrutura física das escolas, passando pela ausência de práticas que facilitem a acolhida dos alunos incluídos pelos demais alunos.

Buscando minimizar as dificuldades encontradas pela escola, vários projetos foram executados no CIEP Presidente João Goulart, com a pretensão de conscientizar toda a comunidade escolar para a inclusão, visando construir uma sociedade mais justa onde todos possam ser valorizados por suas diferenças e pelo que são capazes de produzir. Além disso, o objetivo crucial destes projetos foi favorecer o contato dos alunos incluídos com recursos que

facilitam a evolução do processo cognitivo da aprendizagem, através da prática da leitura e da escrita, da expressão corporal e artística, bem como a melhoria do aspecto comportamental, objetivando a socialização.

No Projeto Conviver, a partir da colaboração de todos eram oferecidas aulas de Orientação e Mobilidade, Educação Física Especializada, Braille, Informática especializada, violão, teatro, música e dança.

Freitas (2004) traz a ideia da diferença, como marca da diversidade, considerando que todos somos iguais em termos de direitos, e diferentes pelas particularidades de cada um. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, o direito de ocupar o seu espaço na sociedade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, nós, professores, queremos garantir a todos o direito à educação, independentemente de suas diferenças.

As pessoas com deficiência visual perdem muito da leitura de mundo, pela falta da visão. Há que se encontrar novos caminhos, onde a sua percepção de mundo transforme-se em imagens que se aproximem do real.

"... a psicologia da cegueira assume que os cegos não constituem uma população cujas características têm de ser descritas em contraste com a população considerada normal. Antes pensamos que estes indivíduos dispõem de recursos físicos e psicológicos basicamente similares aos normo-visuais, à exceção, evidentemente, da visão" (OCHAITA. E. E ROSA.A.: Revista Infancia y Aprendizaje, Madrid, n. °41).

O Projeto Conviver preencheu a necessidade da elaboração de um projeto múltiplo, que atendesse aos deficientes visuais nos mais variados aspectos de sua vida diária, proporcionando-lhes a possibilidade de inserção na comunidade a que pertencem, e na sociedade de uma maneira geral. Foi disponibilizado para esta clientela atendimentos e serviços especializados que lhes permitiram o pleno exercício da cidadania. Este caminho foi trilhado prioritariamente buscando a construção de práticas pedagógicas que assegurassem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos.

Em função da vivência de uma caminhada inclusiva que vem sendo praticada nesta U. E. e mediante a necessidade de aflorar a sensibilidade e a percepção das limitações dos profissionais cegos, pelos profissionais que não apresentam nenhuma deficiência, foi aplicado o Projeto Pensando a Cegueira, visando o bem estar de toda a comunidade escolar. O referido projeto teve como objetivo principal e emergente facilitar o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, visando sensibilizar todos os

profissionais do CIEP180, levando-os ao reconhecimento das limitações das pessoas com cegueira e a credibilidade de suas competências.

4 ENFOQUE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escolha profissional no campo da docência representa uma atitude que requer muita responsabilidade, dedicação e estudo permanente para acompanhar as atualizações ocorridas pelas mudanças através dos tempos no sistema educacional.

Estamos vivenciando uma época propositiva da Educação Inclusiva, entretanto não visualizamos as alterações nas ementas de cursos de formação de professores que atentem para as questões específicas das modalidades diversas do processo inclusivo, principalmente quando nos referimos à formação de professores em disciplinas específicas.

Mediante a proposta de uma educação para todos torna-se imprescindível identificar quem e como são os indivíduos que receberão estes ensinamentos específicos e de que forma os professores estabelecerão diálogos representativos que lhes permitam reconhecer as necessidades de seus alunos com deficiência.

A construção do conhecimento profissional segue uma linha de continuidade e deve abordar as características específicas de cada função, se inteirando das diversas possibilidades de seus receptores. A inovação das práticas por parte dos professores tem por base as referências que trazem de sua formação, pois tais referências permitirão a busca pelo aprimoramento de suas funções, em coerência com um perfil profissional reflexivo.

Em uma enquete realizada na Itália em 1992, após o levantamento dos dados, chegaram à seguinte conclusão:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada (CAVALLI, a cura di, 1992, p. 243).

Acreditamos que aqui no Brasil não seja diferente. Os professores demonstram insegurança ao atender alunos especiais, que necessitam de adaptações conforme suas necessidades específicas. A formação que tiveram não abordou esses casos, o que deixa uma lacuna extensa na atuação dos professores no processo ensino/aprendizagem.

Todo profissional necessita estar sempre atualizado em relação a função que exerce, o que resultará na melhoria de sua produção. Os professores não são exceção e devem acompanhar as mudanças no sistema educacional, as novas propostas que surgem e preconizam novas ações transformadoras viabilizando melhoria na qualidade de ensino.

As pesquisas em educação inclusiva baseiam-se frequentemente em modelos teóricos, somente qualitativos, que apontam o problema, ou seja, o preconceito do professor, a incapacidade de lidar com a deficiência; porém não atingem o âmago da transformação do comportamento e da mudança de atitude. (ORRICO, P 42).

Políticas públicas pautadas na realidade vivenciada pelos cidadãos de determinada localidade, observadas e analisadas por pesquisadores e cientistas interessados nesta área do conhecimento, visando encontrar soluções para os problemas que são gerados por falta de planejamento, falta de indicadores de qualidade na formação de professores, falta de fiscalização dos recursos humanos e materiais que são ofertados, omissão das ações direcionadas às minorias, não reconhecimento da importância do censo escolar referente a todas as modalidades de ensino e, por fim, falta de atitudes menos discriminatórias e mais humanas por parte de toda a sociedade.

Em um momento de perspectivas inclusivas, cabe ressaltarmos a importância de um olhar direcionado às atitudes das pessoas face à inclusão educacional, ou seja, o conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das reações das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto atual, relevante e politicamente correto, de um lado, e por envolver valores pessoais profundamente enraizados sobre direitos, normas de convívio e normalidade, as reações manifestadas no tocante à inclusão, certamente possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais. São exatamente os três componentes das atitudes sociais, segundo várias conceituações (OMOTE, 2005, p. 3, apud ORRICO, 2012).

Esclarece mais detalhadamente a questão das atitudes impregnadas em todos nós, sendo estas variáveis intervenientes (não observáveis), mas presentes em todos os comportamentos observáveis. Elas se compõem por meio de três eixos, a saber: cognitivo, o afetivo e o comportamento.

O eixo cognitivo está relacionado ao conhecimento que a pessoa possui acerca do objeto atitudinal, isto é, a representação cognitiva que se possui em torno deste objeto. Para que se organize algum tipo de representação de um objeto, é necessário que se tenha uma formação cognitiva sobre o mesmo; as crenças, o conhecimento, a forma de encarar o objeto, fazem parte deste componente cognitivo da atitude. O preconceito nasce desta raiz, pois atitudes preconceituosas são justificadas por crenças, como por exemplo, alunos com deficiências são agressivos, menos inteligentes, sem capacidade para abstrair, sem limites, aprendem mais lentamente e outras justificativas que fundamentam razões para a não inclusão (ORRICO, 2012).

A pesquisa de Orrico (2012) revelou que as atitudes podem ser modificadas e manipuladas. Vejamos a seguir uma exemplificação dele neste sentido: um fenômeno bastante conhecido no espaço escolar; quando uma determinada classe ou grupo de alunos é separado por classificações como fortes, médios ou fracos; o simples conhecimento prévio acerca destas características do grupo pode afetar as atitudes dos profissionais da escola em relação

aos mesmos. Entre docentes de classes comuns e do atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência visual.

A partir da Declaração de Salamanca a proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trata da mudança no processo educacional ampliando sua clientela, abrindo as portas da educação para todos. Esta proposta surgiu a partir do ano de 2008 e torna-se mais efetiva a partir de 2011. Atualmente, as ações em relação a proposta de Educação Inclusiva estão estagnadas, não recebemos mais direcionamentos do MEC sobre os ajustes que necessitam ser aplicados à Educação Especial Inclusiva, a fim de que tenhamos uma real inclusão dos alunos com deficiência.

O debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível.

Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

Catani alerta para os riscos deste ideário da flexibilização curricular, afirmando que tais "dinâmicas certamente `naturalizam' o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades" (CATANI et al., 2000).

A atual legislação educacional brasileira, corporificada na Lei 9.394, de dezembro de 1996, calcada no conhecimento produzido e no debate acadêmico e social de mais de duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica.

A formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos e aproveitando as contribuições advindas das experiências exitosas.

É preciso uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais etc.

As práticas pedagógicas não são fixas. Elas devem ser moldadas de acordo com o alunado. É necessário, portanto, que os professores saibam organizar situações de ensino-aprendizagem que possam atender, satisfatoriamente, as necessidades educacionais de todo o alunado, inclusive dos com necessidades especiais. É preciso diferenciar o ensino:

Diferenciar o ensino é organizar as interações de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas (...) Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados (PERRENOUD, 1995, p.28-29).

As pesquisas do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto "tímida", é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Conforme pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que contou com a participação de 25 pesquisadores de 19 estados brasileiros para a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas da inclusão no contexto brasileiro, apresenta

análises do Atendimento Educacional Especializado (AEE): formação, avaliação e funcionamento pedagógico do aluno da Educação Especial.

"A proposta é atentar às possibilidades, entender as interpretações destes acerca da realidade para estarem vinculados à defesa de interesses palpáveis do AEE e SRMs. Assim, a investigação destaca a relevância deste contexto educacional, cujos ânimos estabelecem e sustentam os relacionamentos colaborativos entre universidade e escolas públicas que são impregnados de dificuldades e que podem lançar resultados positivos esperados e/ou sequelas não pronunciadas." (Itabuna, ONESP).

Ao acompanharmos as ações dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais, baseados na metodologia da Pesquisa Colaborativa, tivemos como foco principal, produzir conhecimento acerca da atuação docente operacionalizados pelos docentes da UESC e professores pesquisadores colaboradores, no período de 2011-2013; tal projeto é executado sob a liderança do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA) em parceria com as Universidades Estaduais da Bahia.

Ainda, de acordo com o contexto das políticas públicas nacionais de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva através da portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, o MEC/SECADI criou o programa de "implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão nas classes comuns de ensino.

No Brasil, embora a política atual de formação e financiamento venha privilegiando as SRMs e as classes comuns; alguns municípios não descartaram o modelo de contínuo de atendimentos (salas de recursos, classes especiais e escolas especiais). Pois como apontam Fuchs e Fuchs, (apud MENDES, 2010).

Os "inclusionistas" defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os "inclusionistas totais" advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo (ONEESP, PETROPOLIS).

O funcionamento do sistema educacional é definido pelo Regimento Escolar.¹¹ Há oito artigos que recomendam: oferta desde a educação infantil, preferencialmente na rede regular de ensino; oferta de AEE aos alunos com necessidades educacionais nas classes regulares; terminalidade específica com relatórios descritivos; aceleração para os superdotados; limite máximo de dois alunos com necessidades especiais incluídos nas classes regulares e para os alunos com NEE, cuja inclusão na rede regular de ensino não seja

recomendada, que sejam atendidos em classes especiais nas unidades escolares da rede municipal de ensino ou em Escolas Municipais Especializadas, cabendo à equipe de Educação Especial a avaliação de casos em que há dúvida quanto à inclusão na modalidade de Educação Especial. A inclusão em classe comum com apoio das SRMs

(...)a formação continuada do professor deve assumir particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (ONEESP, PETRÓPOLIS).

Sabedores de que a formação de professores não se edifica por acúmulo das informações dos cursos de curta duração, das aprendizagens de meras técnicas, mas, sim, através da formação consubstanciadas a partir das abordagens teóricas e práticas, das vivências individuais e coletivas; bem como das reflexões críticas sobre os aprendizados e dos contextos de trabalhos vivenciados, da partilha e das trocas de experiências. Por isso, cabe o acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns, a partir das ações destes professores (ONEESP, 2015).

Portanto, ser capaz de indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação, e é essa condição que lhe vai permitir manter princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação, apesar das interdições e mensagens contrárias postas pela prática docente e pela realidade escolar ao longo do exercício de sua profissão.

Dentre todas as lacunas na formação de professores, a questão do refletir é em dos aspectos mais graves no contexto da formação do professor. Porque é, justamente, este fator que impede que o próprio exercício da profissão se torne, conforme nos alerta Giroux (1994), oportunidades de aprendizagem do discurso e das práticas de liberdade e de democracia; de entendimento crítico das situações, acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais; de formas de interrogação do real; de relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica(Feira de Santana, ONEESP).

Analisemos as ideias da cartilha emitida pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004) que recomenda elementos inerentes a uma Escola inclusiva. Dentre eles destacamos: a garantia na lei e na prática da organização do tempo e dos espaços escolares, tendo em vista o respeito a capacidade de aprender de cada educando, a promoção da aprendizagem como centro das atividades escolares, a reprovação da repetência suprimindo o caráter classificatório das provas, a elaboração coletiva e participativa do projeto político pedagógico, a garantia de atendimento educacional especializado preferível na escola regular, a valorização e atualização dos profissionais da educação, a elaboração de um currículo escolar dinâmico e atraente que favoreça a interação do aluno com a realidade sociocultural atual; Profissional docente com melhores

condições de trabalho, horas destinadas ao planejamento conjunto, ao estudo, à reflexão sobre a sua prática, à troca de experiências e à busca de estratégias e recursos inovadores.

Torna-se indispensável a conscientização da sociedade como um todo, sobre o valor da educação para o país e, conseqüentemente, dos educadores que são os atores coadjuvantes desse processo. Trata-se de um desafio que requer mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade.

Portanto, entendemos que é necessário refletir sobre as relações entre pensamento e ação, sobre aprendizagens adquiridas com a vivência, e principalmente sobre os saberes próprios da docência, objetivando contribuir para o aprimoramento da prática docente, considerando que a aprendizagem da docência é um processo contínuo. (ANJOS, 2007).

4.1 Formação Inicial e Formação Continuada

Propor sugestões para a formação inicial e continuada de professores dentro da perspectiva da inclusão escolar, requer aprofundamento de estudos, pois são muitos os percursos que precisamos observar, buscando alcançar as especificidades e características de cada indivíduo que pertence ao grupo de alunos especiais.

A resolução do CNE/CEB nº 01/2002 demonstra a necessidade de se debater na formação inicial e continuada de professores os princípios da educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Muitos anos se passaram e os professores ainda buscam compreender a diversidade que se encontra na sala de aula, as mudanças em suas práticas, a flexibilização da ação pedagógica, a identificação das necessidades educacionais específicas de seu alunado em parceria com o professor especializado e a aplicação das adaptações curriculares.

Os alunos precisam ser vistos pelos professores a partir de suas potencialidades, do que são capazes de produzir e não pelas suas peculiaridades, suas limitações, acentuando suas deficiências, o que pode impossibilitar o progresso no processo de escolarização.

Estas mudanças não são fáceis de serem realizadas e precisam envolver um grande investimento tanto em nível de formação continuada como inicial. Além disso, diversas pessoas devem estar envolvidas neste processo, e não somente o professor da classe comum, como afirma Mendes (2004):

O caminho para essa mudança conceitual teria que ser construído a partir do trabalho colaborativo do professor do ensino comum com o professor especializado, além de equipes multiprofissionais que atuariam, preferencialmente, dentro da escola e da classe comum (MENDES, 2004, p.227).

De acordo com o Artigo 18, das Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica, em seu 4º parágrafo, há a indicação de que: "Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (BRASIL, 2001). Entretanto, no Artigo 8º, o documento assinala que cabe às escolas da rede regular de ensino prever e prover professores capacitados e especializados nas classes comuns.

Conforme a literatura consultada, concebemos que a formação em serviço é aquela que ocorre dentro do espaço escolar, durante a jornada de trabalho do professor, tendo como principais pressupostos que os docentes são profissionais autônomos, produtores de saberes e atores de seus processos formativos. Nesse sentido, os principais agentes formativos são os próprios professores e seus pares, bem como especialistas, professores universitários, por meio de grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão e pelos pesquisadores que se interessam em contribuir com conhecimentos úteis para o aprimoramento do processo pedagógico desenvolvido na escola, com vistas à qualidade do ensino (LEITE, 2012).

Conforme Silva (2011) a formação em serviço está imbuída em pressupostos teóricos que valorizam a reflexão como ponto de partida para a formação. Segundo ela, estratégias formativas que levam em conta as vivências dos professores têm maior adesão dos docentes e proporcionam mudanças de atitudes e práticas que favorecem a inclusão.

A autora inclusive considerou que somente por meio de processos formativos que levem os professores a refletirem sobre as práticas desejáveis e sobre aquelas que a escola implementa é que será possível a construção de uma escola com alicerces inclusivos.

Em relação aos conhecimentos advindos da formação em serviço, Leite (2012, p. 2) explicou que eles são resultados da apropriação construtiva, por parte do professor, "[...] por meio de constante análise e registro da prática".

Analisemos as considerações de Leite (2012, p. 3) ao explicar o que acontece quando os professores ocupam seu próprio trabalho como espaço para a formação profissional:

Nos momentos de tematização de situações práticas os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, veem as coisas sob diferentes prismas, consideram aspectos aparentemente irrelevantes como muito importantes e vice-versa, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar soluções e alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem a adequação das mesmas etc. Deixam de ser somente receptores de informação, os professores convertem-se em participantes ativos, usando seus conhecimentos e experiências prévios, explicando suas crenças e valores pessoais (LEITE, 2012, p.3).

O posicionamento de um professor diante de um determinado fato ou situação e o direcionamento de sua intervenção dependem das ideias e concepções teóricas que fundamentam a sua prática. Vigotski (1989, p.45) afirma que:

Não se pode supor que se elimina teoricamente qualquer diferença entre a educação do cego, do surdo e da criança normal {...} é preciso ter em conta as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito. O educador deve conhecer em que radica a peculiaridade da pedagogia especial {...} que se deve conduzir esta criança. (VIGOTSKI, 1989, p.45).

São imprescindíveis os programas de formação específica, com enfoque na inclusão, dos atuais e futuros professores comuns e especiais. Esses programas deverão focar os conceitos inclusivistas, os preceitos constitucionais brasileiros pertinentes ao direito à educação no ensino regular, os princípios da inclusão escolar, os procedimentos em sala de aula e as atividades extracurriculares que constituem as melhores práticas de ensino - aprendizagem já comprovadas por escolas inclusivas bem sucedidas.

Segundo o Relatório sobre o parecer do CNE n. 017/2001:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (CNE n. 017/2001, p.11).

...para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente (DENARI, 2006, p.36).

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Especificamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes

especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (Resolução nº 02/2001, do CNE, art. 8, inciso I).

Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MARTINS, 2009).

A partir de 2010, passou-se a oferecer também a disciplina Libras, em todas as licenciaturas, em caráter obrigatório ou eletivo.

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

Após a implementação da Educação Inclusiva em todos os níveis de escolaridade, encontramos nas turmas de ensino regular alunos com e sem deficiências que participam das aulas recebendo as informações dos professores de forma única. Os docentes trazem na história de suas práticas, o hábito de preparar aulas para um grupo supostamente homogêneo, que apresenta as mesmas características, facilitando o processo de ensino. Nos dias atuais o processo se desenvolve de forma diferenciada, pois o público alvo é formado por alunos sem deficiências e outros com características muito específicas que requerem um planejamento especial por parte do professor, com a finalidade de que todos os alunos de sua turma adquiram os conhecimentos com igualdade de condições.

Os enfrentamentos de professores e alunos com deficiência visual no ensino regular têm sido múltiplos e impactantes. Suas causas são diversas: a formação inadequada ou interrompida, sem a busca de formação continuada, por parte dos professores e a falta de autonomia, insegurança e peculiaridades muito próprias que requerem atividades acessíveis para a participação efetiva dos alunos com deficiências e transtornos diversos.

Neste contexto, identifica-se a necessidade de reformular o Programa Nacional de Formação de professores, de forma que atenda o público diverso do alunado especial que atualmente preenche as turmas na educação básica.

A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim

sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura (COSTA, 2006).

É importante ressaltar que para uma escola conseguir fornecer "conhecimento poderoso" aos seus alunos, é preciso que ela esteja atenta a realidade na qual eles estão inseridos. E também repensar em inovações de ensino, para tentar alcançar a igualdade no processo de aprendizagem, é um bom caminho para descartar o modelo mecânico, passivo e unidirecional.

Ao debater o papel da escola é inegável se debruçar sobre o conhecimento que é dinamizado nesse espaço. Para Young (2007), esse conhecimento é visto por parte da sociedade como uma ferramenta poderosa, capaz de permitir ao detentor desse conjunto de informações um lugar de destaque e de distinção entre os seus pares. A escola, portanto, é um espaço privilegiado, onde o aluno obtém um conhecimento que não seria possível em casa. É interessante pensar que com o avanço tecnológico e a expansão da internet, outro polo de informação ganha destaque, a *cibercultura* criou um ambiente de propagação de conhecimento, com o qual a escola terá que lidar.

Mesmo diante dessa nova ferramenta de acesso ao conhecimento, a sociedade ainda reconhece a força do conteúdo escolar.

A educação atual não está desconectada da passada, elas podem dialogar com reflexividade para que possa ser indagado: o papel da escola, o tipo de conhecimento que deve ser ensinado e a quem se destina o ensino. A educação está imbricada com a vida humana e essa tensão envolve demandas políticas e realidades educativas. Questões que envolvem metodização, disciplina, conhecimento, currículo permeiam o processo de ensino, mas o que vai equacionar essa condição entre professores, pesquisadores, governabilidades é quando nos perguntarmos o que de fato somos enquanto escola. O que vamos priorizar e o que será secundário na educação? Após essa indagação poderemos dizer o que queremos ser? Ajuntamento de crianças, acúmulo de conteúdo, espaço de disciplina e normatização ou um lugar de conhecimento poderoso, direcionado e acessível a todos, sem distinção?

De acordo com Mendes (2010), as funções docentes se confundem a partir da proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Vejamos o que a autora declara, a seguir:

Pode-se afirmar, também, que a comunidade escolar não consegue definir facilmente as funções de cada figura profissional de seu contexto. Isto se deve, em parte, devido à complexidade de orientações que a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta. O referido documento acaba, por vezes, determinando de maneira muito ampla e imprecisa o que a formação inicial e continuada deve oferecer e de que maneira o professor que atua na área de Educação Especial deverá proceder. Mais que isso, predomina no discurso político a responsabilidade deste profissional em adquirir múltiplas competências, dificultando assim a identificação empírica de sua própria função perante suas atividades (MENDES, 2010, P 24).

A autora complementa seu pensamento com muita propriedade:

Percebe-se, assim, que tais determinações exigem um profissional multifacetado, capaz de atender a: todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, transtornos globais de desenvolvimento, e talentosos/superdotados); em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos); e em todos os tipos de lócus (escolas especiais, classes de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, exceto nas classes especiais, opção esta vedada pela política). (MENDES, 2010, p. 24).

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão de classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de Formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. (DAMACENO e PEREIRA, 2007).

4.2 Autoformação

Ao aprofundarmos os estudos sobre o andamento do processo da Educação Inclusiva, identificamos uma série de fatores que influenciam direta ou indiretamente na evolução do aprendizado de alunos com deficiência, inclusive nas salas de aula do ensino regular. Indagamos sobre as ações docentes que facilitam o processo de ensinagem deste público.

A investigação se centraliza na recuperação memorativa das práticas vivenciadas em sua trajetória profissional. Estas experiências podem transformar-se em material rico para pesquisadores que se interessem pelo tema. E muito mais: podem inclusive provocar mudanças na atuação de professores do ensino regular, que possuem alunos com deficiência que geralmente necessitam de adaptações nas atividades elaboradas pelo professor, que frequentemente elabora seu planejamento viabilizando um público homogêneo, que apresentam nível aproximado de aprendizagem. O professor por vezes pode não perceber que entre estes alunos pode haver alunos com dificuldades físicas, sensoriais ou intelectuais que exigiriam uma adaptação específica do material a utilizar, com o objetivo de que eles possam participar das atividades em igualdade de condições com seus colegas de turma.

O professor necessita de um método autorreflexivo que o permita identificar em quais ações seu ensino foi bem sucedido e, quando não, de que forma poderia modificar sua atuação para obter resultados mais satisfatórios.

Há de se ter um tempo para se dedicar a si mesmo. É como passar o filme de sua vida, analisando passo a passo sua atuação, seja como aluno, seja como professor, reconhecendo vivências valiosíssimas para o seu sucesso profissional.

Desenvolver narrativas sobre sua história de vida pode ser o início de um caminho longo que tornar-se-á a essência de sua análise reflexiva que promoverá sua autoformação.

Não pretendemos de forma alguma menosprezar as formações tradicionais como a formação inicial, a continuada e a formação em serviço, todas são importantíssimas como etapas de evolução do ser humano no campo de sua atuação profissional.

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE,2014, p. 47).

A abordagem desse aspecto formativo visa instigar uma autocrítica por parte dos professores, através de análise reflexiva de sua atuação profissional, com a finalidade de alcançar melhoria na qualidade de seu ensino, inclusive em relação aos alunos com deficiência.

Sabemos que as transformações no mundo em todas as áreas vêm acontecendo incessantemente e no âmbito educacional não poderia ser diferente. Após a proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, as Unidades Escolares receberam em seu quadro de matrículas uma diversidade imensa em relação ao seu alunado. As mudanças no universo da sala de aula não poderiam estacionar apenas no aspecto físico das relações sociais, mas principalmente nas práticas pedagógicas a serem aplicadas a este novo público.

Nesta fase de transição, os docentes interessados em ampliar seus conhecimentos sobre a Educação Inclusiva buscaram cursos à distância, realizaram pesquisas na web, buscaram leitura de livros que abordavam o assunto e, por este motivo, apresentavam menos rejeição ao novo processo. Entretanto, estes professores foram aproveitados na maioria das secretarias municipais para o Atendimento Educacional Especializado ou para a Classe Especial. O ensino regular permaneceu em déficit no atendimento aos alunos especiais.

Observemos o que diz Nóvoa (2009, p. 39):

Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 39).

E continua mais adiante:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (ibidem, P. 40)

Ao analisarmos a evolução histórica do sistema educacional de ensino deparamos com avanços e retrocessos, ensaio e erro, tentativas e acertos, desistência e resistência. A reflexão se aprofunda quando reconhecemos que o sistema de ensino atual não se apresenta satisfatório, buscamos então as causas desta desqualificação do ensino e encontramos a resposta na formação docente, que vem sendo realizada pelas Universidades, pelos Institutos de Educação, todavia não vem sendo avaliada com frequência.

A partir de uma pesquisa histórica nos deparamos com Ferreira (1994, p. 15) afirmando que:

Na última década registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa, resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente ganhou novo impulso a história cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se o estudo do contemporâneo (FERREIRA, 1994, P.15).

Partir do coletivo para o singular, analisando situações vividas e trazendo-as para o momento atual com caráter reflexivo proporcionará com certeza a evolução histórica da coletividade.

Os anos 90 foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências. Foram perdidas dimensões importantes presentes nos debates dos anos 80.

Destacamos a Concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, 1992).

A segunda etapa da reforma educacional em nosso país foi a reforma no campo de formação de professores que Desenvolve-se de forma mais intensa a partir de 1999. Tinha o objetivo de dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores.

Os mestrados profissionais na área da formação de professores eram separados dos mestrados acadêmicos da área da educação. Havia uma proposta nas políticas para

graduação e pós-graduação que pretendiam gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo campo.

Houve intensa discussão da Resolução nº 02/97, que permite aos graduados de qualquer área se licenciarem professores.

Apesar das críticas em dissertações e teses, não há um planejamento que programe um processo avaliativo pós-formação. É possível acreditar que se houvesse um bônus por desempenho do professor, esse quadro se alteraria e a qualificação profissional docente teria um nível mais elevado e o professor passaria a ser mais valorizado, promovendo a conscientização da sociedade como um todo.

Severino (2009) afirma que a Universidade enfrenta problemas no interior de sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, problemas ainda não superados. Nesse prisma, persiste o desafio para a Universidade brasileira rever com "[...] criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia" (SEVERINO, 2009, p. 254).

Precisamos priorizar o processo de ensinagem na perspectiva da construção do conhecimento, a interdependência entre a teoria e a prática.

Os Currículos dos cursos de formação de professores devem garantir a formação geral e específica de cada área. Devem contemplar conteúdo, técnica, formação pedagógica e inclusive a formação política. É necessário que haja horas destinadas ao planejamento conjunto, ao estudo, à reflexão sobre a sua prática, à troca de experiências e à busca de estratégias e recursos inovadores como a prática da autoformação.

Os seres humanos têm uma trajetória de vida muito comum a todos, que se trata da busca de conhecimento desde a infância, a continuidade dessa busca durante a vida acadêmica e o ensejo da profissionalização. Quando atinge a empregabilidade, acredita ter concluído sua missão e não se atenta geralmente para a questão avaliativa de suas atuações profissionais, limita-se a cumprir suas atividades sem importar-se com a qualidade das mesmas.

A busca incessante de qualificação que demonstra o desejo de aquele profissional ansiar por dar o melhor de si em seu campo de trabalho. O profissional precisa, antes de tudo, ter o desejo aflorado de aprimorar sua formação.

O auto desejo é essencial para se iniciar o processo de autoformação, sem ele nada será válido. Aprofundar-se na prática do autoconhecimento permitirá um direcionamento ao conhecimento do outro e de si mesmo, o que gera uma boa perspectiva de trajetória para a formação docente, revelando sua identidade profissional e principalmente pessoal, como demonstra Nóvoa(1995):

Está em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Existem práticas de cuidado de si orientadas pelas escolas filosóficas: o olhar para si pode ser um início de caminho. Em tais práticas é possível ocupar-se consigo mesmo, voltar-se para si, retirar-se em si.

Geralmente, na correria do dia-a-dia, esquecemo-nos de nós mesmos e praticamos nossas ações sem buscar compreender o que as motivou, a razão de decidirmos por esta ou aquela prática.

Ocupar-se de si remete ao privilégio de "perder" um tempo consigo mesmo, o que na verdade seria um ganho.

E o que seria o "retirar-se de si"? Entendemos que seria você olhar para dentro de si, não como você mesmo, mas sim como se você fosse uma outra pessoa. Este ato facilitaria a crítica de si mesmo.

O cuidado com o educador deve ser tema dos cursos de formação inicial e continuada como processo auto formativo das relações consigo mesmo, com o outro e com a profissão. Conforme afirma Nóvoa (2009, p.41):

[...] a ideia de docência como coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2009, p.41).

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa aborda uma temática ao mesmo tempo atual e complexa. Visa investigar as transformações nas práticas docentes do ensino Fundamental (segundo segmento). Examina como o corpo docente reage a tais informações, atentando para os resultados que têm atingido e sugerindo novas reflexões sobre as orientações da Educação Especial Inclusiva.

A metodologia escolhida na execução do referido trabalho remete a uma pesquisa qualitativa, semiestruturada, exploratória e de natureza investigatória.

A pesquisa de campo é descritiva com análise qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são entrevistas a serem aplicadas a dez professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, que possuem em suas turmas alunos com deficiência visual.

A observação junto a análise documental estudada nos dará subsídios para investigação proposta. Os dados qualitativos (falas dos sujeitos) serão coletados durante as entrevistas por meio de gravação e registro escrito elaborado pela entrevistadora. A análise e interpretação serão realizadas a partir da articulação da revisão bibliográfica com os dados coletados, com o auxílio de técnicas de análise discursiva, como a análise de conteúdo.

Para a pesquisa qualitativa, como bem destaca Minayo (1994), o trabalho de campo é essencial. Nas palavras da autora, por campo se entende "o recorte espacial que corresponde a abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação"(MINAYO, 1994).

Os elementos que serão investigados nesta pesquisa são as práticas educativas no ensino regular, no AEE e a análise das entrevistas com os professores do ensino fundamental do segundo segmento. O espaço explorado é uma Escola Municipal de São João de Meriti que possui alunos com deficiência visual inclusos no segundo segmento do ensino fundamental e Atendimento Educacional Especializado.

O fato pelo qual se baseia esta pesquisa é a proposta de mudanças na Educação Especial com perspectiva de Educação Inclusiva, que ocorre a partir de 2008.

A relevância social do conhecimento que ora estamos produzindo está pautada na busca da qualidade de ensino principalmente no segundo segmento do ensino fundamental, que atinjam as Pessoas com Deficiência e todas as minorias que são prejudicadas em suas aprendizagens, apesar da perspectiva de inclusão de todos.

Esta pesquisa está centrada nos professores junto ao processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino fundamental, buscando inclusive compreender as questões periféricas que influenciam negativamente no avanço da educação inclusiva.

Quadro 3 - Perfil Dos Professores Entrevistados

Professor	Formação	Ano	Instituição	Disciplina	Razão da escolha
P1	Letras Português/ Francês	1974	Universidade Gama Filho	Português	Identificou-se com a profissão
P2	Direito; Ciências	1992 2005	Universidade de Nova Iguaçu	Ensino Religioso; Ciências	Orientação familiar
P3	Educação Física	1993	Universidade Castelo Branco	Educação Física	Incentivada pelos pais
P4	Física	1974	Universidade de Nova Iguaçu	Matemática	Sempre quis ser professor
P5	História	1988	Não informou	História	Gosta
P6	Letras Português/ Inglês	2009	Não informou	Inglês; Literatura	Sempre almejou
P7	Ciências Biológicas; Especialização	1994 2001	UNIGRANRIO UERJ	Ciências; Ciências	Sempre desejou ser
P8	Letras Português/ Inglês		UNIABEU	Inglês	Gosta de ensinar novo idioma
P9	Letras Português/ Inglês	2003	UNIGRANRIO	Português; Inglês	Para permanecer no ambiente escolar
P10	Letras Português/ Francês	1974	FEUC	Língua Portuguesa	Gosta de trabalhar com o ser humano

Fonte: Áudio e caderno de campo da pesquisadora – 2019/2020

Fernandes(2007) afirma: “Todo ser humano, cada vez que se encontra diante de um espaço de terra, de uma parede, de uma folha de papel ou tela de computador, anseia por deixar a marca de suas ideias e descobertas para que outros o leiam.”

A autora destaca o desejo do ser humano em expor suas ideias e a importância de registrá-las porque deste modo terá a certeza de que seu pensamento acarretará reflexões variadas em seus leitores. As ações iniciais de meus estudos foram leituras diversas dos teóricos Paulo Freire e Vigotski que referenciam esta pesquisa.

Quadro 4 - Envolvimento Com A Educação Inclusiva Profissional

Professor	Nº de PcDs	Deficiência	Aprendizado e Apoio do AEE	
P1	5	DI/DF/TEA	Carência de material diferenciado	Não tem contato. As classes de AEE ajudam demais
P2	10	DA/DV/TEA/TDAH	Falta capacitação	Trabalho Conjunto. Alcança a família
P3	20	DA/DI/DV	Falta preparo	Suma importância
P4	5	DI/DF/TEA	Possuem déficit	Apoiam de perto
P5		TDAH/DV/DA/DI/TEA		Todos utilizam. As classes são relevantes.
P6		DV/DA/DI/DF/Múltiplas	Muito capazes	Sempre que possível são necessárias.
P7	11	DA/DI/DV	Carência de material	Apoio sempre muito relevante
P8	6	DV/DA/ TEA	Carência de avanço tecnológico	Sempre importante
P9	4	DA/Paralisia Cerebral/Transtorno Opositor	Falta de capacitação	Os alunos frequentam o AEE; muito relevante
P10	5	DA/DI/TEA/Múltiplas Deficiências	Aprendem como os outros	Amparo aos alunos

Fonte: Áudio e caderno de campo da pesquisadora -2019/2020

Os métodos de leitura baseiam-se em utilização de notebook com leitores de tela, livros em áudio, áudio descrição de imagens, vídeos. Aplicativos de acessibilidade para deficientes visuais como Voice Over e Seeng Al.

As fontes encontradas que se assemelhavam ao nosso tema foram material apropriado para a realização da revisão da literatura. As entrevistas foram realizadas em duas etapas: a primeira enfocou a apresentação do tema da pesquisa com indagações iniciais provocando a reflexão dos professores, distribuídas em folhas digitalizadas.

A segunda, foi a conversa informal que será gravada individualmente e arquivada para ser utilizada na análise de conteúdo.

De acordo com Fernandes, a pesquisa participante distingue-se da pesquisa-ação, embora possua nela suas origens.

Segundo Chiazotti:

Ainda que os nomes e meios utilizados sejam assemelhados, a pesquisa participante tem como pressuposto, subjacente à sua história, a democratização da produção do conhecimento e da sociedade e o desenvolvimento da justiça social. Não é um mero conjunto de métodos, meios e técnicas, mas se fundamenta em uma ética e em uma concepção alternativa da produção popular do conhecimento, segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar sua realidade. Trata-se de um modelo e de um meio de mudança efetiva para a qual os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social. (Ibidem, p.90).

A importância da pesquisa participante está no fato de que ela é crucial pelos seus aspectos metodológicos e epistemológicos, porém acentua-se no segundo aspecto, porque o conhecimento é considerado como um instrumento essencial para medidas profundas. Ela vincula-se à imersão prática, no sentido das comunidades não terem somente seus problemas estudados, mas terem formas para resolvê-los. Inclusive uma das suas pretensões é contribuir para que as comunidades se tornem sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva.

Na pesquisa participante o objeto é o sujeito em seu sentido pleno. Os passos da pesquisa participante, conforme utilizada por Paulo Freire, são: crítica da realidade social vigente, mobilização coletiva para a transformação social, revisão crítica da ação implementada, replanejamento da ação futura. reavaliação do diagnóstico prévio da realidade social.

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável, da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela- a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema e sistema maior- não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. Daí a afirmação com que começo esta breve introdução; enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Daí também que não seja a escola a que se encontre em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico- social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de quem e contra quem. Paulo Freire(In: CECCON, C (org.) Genebra, maio 1980).

6 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO

O ambiente onde será realizada a investigação, indicado pela Secretaria de Educação de São João de Meriti por tratar-se de uma Unidade Escolar vista como referência em relação à inclusão, remete ao CIEP 180 Municipalizado Presidente João Goulart, que está situado em espaço periférico na comunidade do Parque Juriti.

Consoante o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola, o CIEP recebeu o nome de Presidente João Goulart em homenagem ao político gaúcho Presidente da República de 1961 a 1964. João Belchior Marques Goulart também conhecido como Jambo Goulart. O processo de colonização das terras que hoje formam o Município de São João de Meriti teve início em 1567, com a Sesmaria dada a Brás Cubas. Durante os séculos XVII e XVIII foram fundadas muitas fazendas que cultivaram além de cana, produtos de subsistência. A primeira igreja data de 1647, nas margens do rio Meriti. Em 1833, com a criação da Vila de Iguassu, Meriti transforma-se em Freguesia e depois Distrito. Em 1886 suas terras são cortadas pela Estrada de Ferro Rio D'Ouro. O rio Meriti deixa de ser navegável e o povoamento segue roteiro da linha férrea.

No século XX, com o crescimento da Cidade do Rio de Janeiro, São João de Meriti sofre o "inchaço" populacional e em 21 de agosto de 1947 é emancipado do município de Duque de Caxias, do qual era o seu 2º distrito. O Município possui área de 34,9 km², dividida em 4 distritos e 62 bairros, estando situado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, integrando a Baixada Fluminense e ocupando 3,08% do território estadual. Limita-se, ao Norte, com os municípios de Nova Iguaçu e Belford Roxo; ao Sul, com o Rio de Janeiro; a Leste, com Duque de Caxias e a Oeste, com Nilópolis.

Segundo os dados do Censo 2000, a população é de 449.562 habitantes, sendo totalmente urbana. Sua densidade demográfica de 12.608,94 hab/km² é considerada a maior do país. A estrutura física da escola é composta de: dependências administrativas (secretaria, direção, almoxarifado, sala de coordenação, orientação educacional e pedagógica); sala de professores; auditório; sala de vídeo; refeitório; laboratório de informática; biblioteca, quadra poliesportiva; áreas de lazer; Duas salas especiais; 18 salas de aula e um Centro de Atendimento Terapêutico (CAT), com profissionais específicos como psicólogos, fisioterapeutas, psicopedagogas que atendemos alunos da escola que necessitam deste tipo de atendimento.

Quanto ao funcionamento da Unidade Escolar podemos afirmar que a escola funciona em dois turnos: manhã e tarde. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, esta

pretende resgatar a autoestima da comunidade a partir de sua memória, da construção e valorização de sua história cabendo aos educadores o movimento e o desenvolvimento de estratégias que envolvam os diferentes sujeitos desse processo (Projeto Político Pedagógico, 2012).

Segundo os dados apresentados pelo IBGE/Censo Populacional do ano de 2010, 9.458 pessoas entre 10 e 19 anos possuem alguma deficiência no Município de São João de Meriti. Enquanto que 85,3% da população de 4 a 17 anos com deficiência frequentam a escola.

Dessa forma, o Município de São João de Meriti, a partir de uma concepção inclusiva, nos moldes do sócio-interacionismo, atendendo a proposta pedagógica da Rede de Ensino, compreende-a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento, oferecendo em respeito às especificidades de cada aluno vários serviços (PNEE, 2015).

I Polo para aluno com deficiência visual:

Para os alunos com deficiência visual e cegos oferecemos um Polo, também localizado no CIEP 180 Municipalizado Presidente João Goulart. O ensino do Sistema Braille; orientação e mobilidade no contexto escolar; o uso de tecnologias de informação e comunicação acessíveis; disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis: áudio-livro, livro digital acessível, textos em formato digital e materiais táteis e de percepção sensitivas; o ensino da técnica de sorobã; a transcrição de material em tinta para o Braille, leitor, tradutor, ensino de informática com auxílio do programa DOSVOX Atendimento Educacional Especializado (AEE), ampliação do Polo com uma sala de imprensa, parcerias com instituições acadêmicas para aprimorar o programa DOSVOX para ter compatibilidade com mais aplicativos.

I Sala de Recursos Multifuncionais (PNEE, 2015).

O Sistema Municipal de Ensino de São João de Meriti compõe-se de 62 Unidades Escolares, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Temos 5 Unidades Escolares atendendo a Educação Especial e 27 Unidades Escolares com Salas de Recurso.

O CIEP 180 atende a Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação Especial (Sala de Recurso APEE e Classe Especial), Polo de Surdos e Polo de Cegos. A escola também tem na educação um valor primordial. Há preocupação em qualificar o ensino e a aprendizagem dos professores, alunos e demais atores da comunidade

escolar. O mesmo incentiva a leitura e civismo com atividades em que os alunos da escola cantam o Hino Nacional, o Hino do município; após dirigem-se as respectivas salas. Além dessa ação a escola incentiva e promove diversos outros projetos.

"A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente, pessoalmente modificam seus comportamentos colocando-o sob seu controle". (VIGOTSKI,1998, p.47).

A Escola tem por fins educativos sustentar o trabalho pedagógico que é o comprometimento com a construção do conhecimento pelo próprio sujeito. Esta construção dá-se pela mediação do sujeito com o objeto de conhecimento através da cooperação. Cremos ser possível existir uma escola mais justa, que respeite as diferenças, que garanta espaço para que o individual possa emergir no social, favorecendo, dessa forma, a garantia aos direitos de todos.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. MEC (01/11/2012).

Como objetivo geral a escola tem em suma importância contribuir para o desenvolvimento social do município a partir da educação para a vida com estímulo à cidadania, garantindo a todos os participantes da comunidade escolar acesso, permanência e aprendizagem, bem como o crescimento educacional e cultural.

Para tanto, resume-se em criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades que possam favorecer na superação dos obstáculos que a vida em sociedade oferece. Definiremos a seguir os dois polos existentes no CIEP 180.

Polo de Surdos: É um espaço organizado para proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa com surdez ou perda auditiva, atendendo as necessidades pedagógicas do aluno surdo, através de atividades e propostas diversificadas, direcionadas a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), relacionando-as com seu cotidiano e o mundo que o

cerca. O Polo oferece em contra turno de suas escolas de origem o Atendimento Educacional Especializado a todos os alunos com surdez e perda auditiva da rede, através de Fonoaudiólogo, Psicopedagogo, Aulas de Expressão Corporal e Professores Bilíngues, que lhes ofertam LIBRAS. Os responsáveis também são integrantes fundamentais, pois têm oportunidade de aprender a língua de sinais. É um local que tem o compromisso de oferecer a comunidade surda uma oportunidade de promoção, formação e inclusão. Este espaço também visa capacitar a família para auxiliar o aluno em sua comunicação com o mundo, ajudando-o em seu desenvolvimento pleno.

Polo de Cegos: Tendo em vista a necessidade de um local que atendesse aos deficientes visuais, o polo de cegos foi criado com o objetivo de facilitar o processo de inclusão desses alunos na rede regular de ensino, com finalidade de proporcionar-lhes a possibilidade de inserção nas áreas de comunicação e informação, buscando a construção de práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade e o acesso ao conhecimento. O Polo tem funcionamento com as seguintes oficinas: Oficina de Orientação e Mobilidade; Oficina de Violão; Oficina de Teatro; Oficina de Atividade de Vida Diária; Oficina de Braile e Oficina de Informática.

Pensar a escola a partir de uma visão ampla requer uma análise detalhada dos diversos olhares que se pode extrair desse estudo. A escola como instituição, como organização, como espaço, como objeto de estudo ou como categoria social? Desvendar esses eixos desnudando seu sentido e significado, suas funções e funcionalidade, não caracteriza tarefa fácil, pois definir o conceito de escola e reconhecer sua utilidade para os seres humanos, não se obtém somente através das vivências experimentadas nela, mas inclusive de estudos teóricos profundos que permitam uma compreensão analítica da escola.

A escola se constrói a partir das relações que se estabelecem com o que acontece nela. Esses acontecimentos nos trazem diversas abordagens que se complementam e contribuem para a nossa reflexão. Importa valorizar a pluralidade do olhar.

Na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2002).

Importante assimilar as palavras de Freire projetando um espaço de diálogos na escola, onde o processo de educação inclusiva seja revisto e reorientado a partir da colaboração de todos. Essa sim seria uma "prática coerente", a que Freire se refere.

A escola como Espaço de investigação revela quão intensas são as dificuldades dos processos de inclusão, talvez relacionadas ao trato da escola com a diferença, devido a impotência diante daquele que não se tem familiaridade! Interessante seria olhar a escola através do aluno considerado “fora do padrão”, conforme apresentado por Daniel Pennac em seu livro Diário de escola.

6.1 Período De Observação Do Processo Inclusivo

O surgimento do Polo de Cegos se deu a partir do ingresso de um professor cego na rede municipal em 2000. Ele iniciou seu atendimento com alunos adultos com cegueira, ensinando o método Braille individualmente, com pouquíssimos recursos, pois não havia material apropriado para trabalhar. Na tentativa de ampliar o atendimento aos deficientes visuais também na área tecnológica, foi instalado o Dosvox, 1ª versão em um computador da Orientação Pedagógica para uso dos alunos com cegueira ou baixa visão.

O Dosvox é um sistema para microcomputadores que se comunica com o usuário mediante síntese de voz, viabilizando, o uso de computadores por deficientes visuais. O programa é composto de sistema com interface com os usuários. Possui sintetizador de voz, edita, lê, imprime e formata textos inclusive para o Braille, amplia telas para pessoas com visão reduzida, tem jogos diversos, programas educativos para crianças com deficiência visual, clientes para acesso à Internet, como Correio Eletrônico, Telnet, FTP e acesso a www, aplicativos multimídia, como tocador de CDs e arquivos de som, gravador de áudio, conversores de formatos e interfaces com programas populares para Windows e leitor de telas para Windows.

O Dosvox é essencial para os alunos deficientes visuais iniciantes no aprendizado de tecnologias da informática. É a partir dele que os discentes avançam nas práticas digitais, produzem textos, realizam leituras audíveis e encontram novos caminhos para ganhar o mundo informatizado. Tudo isto somente é possível através da utilização desta ferramenta fundamental para a evolução educacional dos mesmos.

O sistema foi desenvolvido no Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a supervisão do prof. Antonio Borges. Da equipe de desenvolvimento participam também programadores deficientes visuais, que fazem uso do sistema, sem necessitar da ajuda de pessoas que enxergam.

O Dosvox tem um grande impacto social pelo benefício que ele traz aos deficientes visuais, abrindo novas perspectivas de trabalho e de comunicação.

Em 2004 são efetivadas mais duas professoras com deficiência visual na rede, uma ficou lotada no CIEP 180 e a outra, como professora itinerante, atendia os não visuais em Orientação e Mobilidade. Devido à falta de material para executar um bom trabalho, a professora da Classe Especial de Deficientes visuais solicitou o envio do material específico ao MEC, que negou, pois, identificou que não havia informação no senso do atendimento a este segmento. O fato foi comunicado a Coordenadora da Educação Especial da época que inseriu a informação no próximo censo. A partir deste fato houve a elaboração de um levantamento das tecnologias assistivas necessárias e a Coordenadora implementou o projeto e em 2008 o Polo de cegos recebeu a sua primeira impressora Braille e uma máquina Pérkens para datilografia Braille.

Em 2011 o MEC enviou materiais específicos para deficientes visuais, entretanto, enquanto não chegava material apropriado, os professores do Polo recuperavam computadores sucateados e colocavam em uso pelos alunos. Passamos a ter computador compatível com impressora Braille, scanner, jogos em Braille e em relevo, logo leitura, dominó de palavras em Braille, tudo enviado pelo MEC.

A professora solicitou ao Instituto Benjamim Constante, ao setor de impressão Braille, vários livros em Braille como cartilhas, didáticos do ensino fundamental.

Muitos alunos com cegueira e baixa visão passaram por nosso Polo e avançaram em suas vidas acadêmicas e profissionais. Temos vários relatos de alunos que foram muito bem sucedidos após a convivência conosco.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva muda um pouco nossa clientela, pois passamos a receber alunos que não somente queriam aprender o Braille e a informática, mas inclusive pretendiam adquirir uma formação específica e uma qualificação para o mundo do trabalho. O essencial para que tudo isto acontecesse foi a aquisição de autonomia que os alunos deixaram brotar de seus íntimos e a confiança que passaram a ter em si mesmos. Este é o ponto crucial do sucesso da maioria deles.

É importante registrar que tivemos alunos do Polo de cegos que prestaram concurso para este município e foram aprovados para diversas funções: Professor, agente de pessoal, merendeira. A professora da Classe Especial e do Atendimento Educacional Especializado sempre implementou projetos diversos para que os alunos tivessem interesse em permanecer na escola: AVA (Atividade da Vida Autônoma), Informática para cegos, Braille para todos, teatro inclusivo, cursos de violão para cegos, Projeto Conviver, etc.

Atualmente a professora que atuava na Classe Especial atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), facilitando o processo de inclusão da pessoa com cegueira.

Temos também no Polo de Cegos uma professora de baixa visão que atende alunos com visão subnormal e múltiplas deficiências.

De conformidade com a estatística do IBGE, censo 2010, São João de Meriti/RJ, tem 27,07% de sua população com algum tipo de deficiência. A inclusão de alunos com deficiência visual (DV) no sistema regular de ensino vem aumentando a cada ano, ampliando, assim, a necessidade da escola de estar preparada para receber esses alunos de forma inclusiva, acolhedora e afetuosa.

Segundo INEP/MEC (2016), o número de matrículas na educação especial no âmbito da educação básica passou de 325.136, em 2007, para 750.983, em 2015. Com isso, ainda de acordo com INEP/MEC, 56,6% das escolas brasileiras possuíam em 2015 alunos com deficiências incluídos em turmas regulares, enquanto em 2008 eram apenas 31% das escolas. (RIBEIRO, L (2017)).

Mediante este quadro, é possível associar esta alteração do número de alunos com deficiência nas escolas à perspectiva da Educação Inclusiva proposta em 2008 pela Educação Especial.

O CIEP Municipalizado Presidente João Goulart atendia aos alunos deficientes visuais visando promover a alfabetização em Braille (a partir do ano 2000) e a inserção de noções de informática (a partir de 2004). Os alunos eram matriculados em Classes Especiais, independente de seus graus de instrução.

Com a proposta de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva foram modificados alguns procedimentos na efetivação das matrículas desses alunos. Especificamente a partir de 2012, os alunos tinham as opções de permanecer na Classe Especial ou matricular-se no Ensino Fundamental regular e, em contraturno, frequentar o Atendimento Educacional Especializado, AEE.

As mudanças ocorridas foram muito significativas para o futuro desses alunos, que passaram a ter uma visão diferenciada de sua vida futura, idealizando uma formação educacional e, mais tarde, qualificação para o trabalho.

Alguns alunos que haviam interrompido seus estudos após a perda da visão decidiram retornar, entretanto eles não poderiam efetuar suas matrículas nas turmas regulares, pois já possuíam idades avançadas. Estes alunos foram estimulados a frequentarem o Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos (NUMEJA) e, tendo direito a complementação do AEE.

7 ANÁLISE ESTRUTURAL DAS ENTREVISTAS

O questionário da entrevista encontra-se no Apêndice. O embasamento teórico que fundamentou o tema desta pesquisa está voltado para uma visão sócio-histórica de Vigotski, por acreditar no potencial do indivíduo que, segundo ele, através da interação com o meio físico e social, vai construindo conhecimentos, de forma ativa e não despreza os conhecimentos que a pessoa traz consigo, pois os mesmos, servem de base para novos conhecimentos.

A proposta dessa pesquisa foi entrevistar pessoalmente dez professores do ensino fundamental, segundo segmento, que atuam em sala de aula do ensino regular. Todavia, algumas alterações tiveram que ser providenciadas, pois parte dos professores alegou não ter tempo para a entrevista que seria gravada e posteriormente digitalizada pela entrevistadora.

Inicialmente aproveitamos o final de uma reunião pedagógica para apresentarmos nossa proposta de entrevistá-los com a finalidade de recolher dados para nossa pesquisa. Apenas cinco professores se disponibilizaram em participar naquele momento, os restantes agendaram novas datas que não foram cumpridas. Propuseram então que a entrevistadora enviasse o questionário para ser respondido por eles e devolvido em tempo hábil.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, conforme o Parecer nº: 4.158.797.

Tendo em vista o fato de que essa pesquisa investiga a atuação de professores do ensino fundamental do segundo segmento e seus atendimentos aos alunos com deficiência, a seleção dos participantes foi baseada neste enfoque, sendo entrevistados somente os professores atuantes do ensino comum, fundamental II.

As entrevistas foram realizadas e os dados transcritos foram submetidos a análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2002).

O tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material.

No caso da escolha pela categorização não apriorística, essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado, sem perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2002).

A autora nos apresenta o método de análise qualitativa demonstrando o passo a passo que devemos seguir para realizarmos uma análise bem estruturada.

Procedemos inicialmente com a etapa da organização, após passamos para a fase da codificação, na qual analisamos as unidades de registro e priorizamos as unidades de contexto. Em seguida iniciamos a categorização dando preferência ao agrupamento semântico, com a intencionalidade de agrupar para os resultados, finalizando com a generalização analítica.

Em face dessas considerações, o presente estudo visou investigar como professores do ensino regular realizam suas práticas em sala de aula de forma que atendam as necessidades específicas de todos os alunos.

Após a transcrição dos relatos, fez-se uma leitura ampla do material obtido. Em seguida, realizou-se a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2002), a qual envolveu a identificação dos temas, recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados, o agrupamento e a categorização.

Iniciamos nossa análise realizando a leitura flutuante das entrevistas, tomando contato com os documentos a serem analisados, em um ir e vir constante, lendo e relendo várias vezes, conhecendo o contexto e deixando fluir impressões e orientações, conforme nos sugere Bardin (2002).

Foram empreendidas várias leituras de todo o material coletado, a princípio sem a ideia de sistematização, mas sim se tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais.

Podemos garantir que nesta fase da análise ocorreu uma interação significativa do pesquisador com o material de análise.

Segundo Bardin (2002), “uma das mais básicas e importantes decisões para o pesquisador é a seleção das unidades de análise. Nos estudos qualitativos, o investigador é orientado pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas”.

A análise temática nos leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise.

Importa destacar neste momento que a identidade dos entrevistados foi preservada e, para tal, utilizamos siglas fictícias para representar suas falas.

Para garantir a privacidade dos participantes, eles serão designados pela letra "P", de professor, e um número correspondente. A realização do trabalho foi possível mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam as explicações em torno da entrevista.

Categoria 1: Alunos com Deficiência.

Vigotski fundamenta, que a educação das crianças cegas, não se diferencia da educação das outras crianças, basta que haja uma investigação e utilização de métodos, procedimentos e técnicas específicas para obter este desenvolvimento.

Nesta categoria os professores responderam se havia em suas turmas alunos com deficiência e, em caso positivo, as deficiências ou transtornos que esses alunos apresentam. Considerando a importância da fala dos professores entrevistados, explanaremos abaixo os relatos de alguns deles.

P3: Sim. Alunos com Deficiência Auditiva são 8, alunos com Deficiência intelectual são 10, alunos com Deficiência visual temos 2.

P6: Possuo alunos com inúmeras deficiências: visual, auditiva, mental, física e múltipla.

P7: Possuo sim. Sexto ano, seis deficientes auditivos, sétimo ano, três com deficiência intelectual, dois no nono ano com deficiência visual.

Em relação a alunos com deficiência, todos os entrevistados afirmaram possuir esta clientela em suas turmas. Os professores do segundo segmento costumam atuar em várias turmas. Eles evidenciaram em suas respostas que possuem alunos com deficiência em todas as turmas em que atuam, destacando a diversidade das deficiências em cada turma. Observamos que 3 (três) professores possuem 10 (dez) ou mais alunos com deficiência em suas turmas. Outros 3 (três) possuem 5 (cinco) alunos com deficiências diversas. Um professor possui 4 (quatro) deficientes e um outro possui 6 alunos com estas características.

Importante destacar que 2 (dois) professores afirmaram possuir alunos com deficiência em suas turmas, mas não informaram o quantitativo.

No tocante a alunos com deficiência visual, 6 (seis) professores afirmaram possuir em suas turmas alunos com esta peculiaridade e 4 (quatro) afirmaram não possuir em suas turmas alunos com deficiência visual, mas sim com outras deficiências.

Categoria 2: Profissionais de Apoio

É relevante ressaltar que a referida Lei (LBI 2015) traz os princípios norteadores das atribuições para os cargos profissionais de apoio escolar, acompanhantes e atendentes como apoio para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares de ensino. Ao considerar que estes profissionais são apoio fundamental no processo de inclusão daqueles com impedimentos para locomoção, higiene, comunicação e interação nos ambientes escolares, entre outras que se fizerem necessárias. (VIEIRA e FERNANDES, 2020, P 28).

Quanto a atuação do profissional de apoio à inclusão, sabe-se que não é uma tarefa fácil a julgar por suas atribuições, pois a inclusão escolar prevê a boa interação, o trabalho colaborativo com o professor da turma, com o professor do AEE, com a equipe pedagógica e com os demais agentes da educação inseridos no ambiente escolar. O seu trabalho envolve também parceria com os profissionais da(s) redes de apoio na(s) qual(is) o aluno público alvo da educação especial faz atendimentos. (VIEIRA e FERNANDES, 2020, P 34).

Segundo Fernandes (1999, p.5), um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas é de que todos os alunos possam aprender juntos, devendo se adaptar aos diferentes estilos de aprendizagem, necessitando de currículos adequados e de estratégias pedagógicas de cooperação entre as comunidades.

Alguns professores, na verdade 4 (quatro) citaram a valiosa ajuda dos profissionais de apoio. Observemos suas declarações:

P10: *Procuro me aproximar ao máximo, tenho ajuda dos profissionais de apoio, eu trato como os outros e já busquei material, mas não encontrei.*

P9: *Deficiência auditiva e paralisia cerebral conto com o apoio de mediadores. Transtorno opositor trabalho com o diálogo e combinados.*

P7: *Procuro pesquisar e pedir ajuda aos mediadores e intérpretes. Também uso um aplicativo no celular que me auxilia com os surdos.*

P8: *Busco ajuda com a profissional responsável pelos alunos deficientes para me dar suporte com os alunos tanto com a leitura dos textos quanto na linguagem de sinais.*

Ao serem indagados sobre a relevância da atuação dos profissionais de apoio, todos os entrevistados afirmaram positivamente ser relevante esta colaboração.

A seguir expomos algumas falas dos professores entrevistados referentes à pergunta 7 do questionário aplicado:

7- Em sua opinião, é relevante a atuação dos profissionais de apoio no atendimento aos alunos com deficiência? Justifique.

P3: *A atuação dos profissionais de apoio tais como: os intérpretes de libras, professor em braille, psicólogos, pedagogos, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, são de suma importância para auxiliar o trabalho do professor de sala de aula, pois eles podem esclarecer as maiores dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo de cada disciplina.*

P8: *Sim, muito importante. Na rede pública de ensino principalmente, pois a maioria dos professores não são capazes de utilizar as tecnologias que ajudam os cegos e nem tão pouco sabem a linguagem de sinais.*

P9: *Sim, com certeza, entretanto além desses profissionais que muito acrescentam na aprendizagem dos alunos com deficiência, o professor também tem que possuir formação, ser capacitado, especializado.*

Categoria 3: Aprendizado Discente

Pesquisas feitas a partir de estudos de Vigotski (1997) comprovam que o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas na criança com deficiência visual/baixa visão/cega, é perfeitamente similar e paralelo ao de outra criança normovisual, dependendo unicamente do respectivo ritmo de evolução das condições pedagógicas que venham a favorecer a sua correta interação com a realidade em que está inserida.

A pergunta 6 do questionário remete ao aprendizado dos alunos com deficiência ser equivalente ao aprendizado dos alunos que não apresentam nenhuma deficiência. Os professores, em sua maioria, acreditam que não. Dos 10 (dez) entrevistados, 7 (sete) pensam que não há equivalência, pois os deficientes têm mais dificuldade pelas suas próprias

limitações. Entretanto, 3 (três) dos entrevistados afirmam que os alunos com deficiência aprendem da mesma forma que os outros. Vejamos algumas afirmativas desses professores:

6- Você acredita que os alunos com deficiência têm o mesmo aprendizado que os outros? O que falta para o avanço do aprendizado dos mesmos?

P8: *Eles tem o mesmo aprendizado, porém não com a mesma equidade⁵. Precisamos avançar tecnologicamente para poder ajudar mais a esses alunos. E também formação para os professores para que saibam com mais qualidade ensiná-los.*

P6: *Com certeza. A cada dia meus alunos com deficiência, me provam que são sim, extremamente capazes, esforçados e dedicados. Acredito que uma infraestrutura que os atenda de forma adequada colabore cada vez mais para seu desenvolvimento.*

P10: *Eu acredito que eles conseguem aprender na mesma proporção.*

Segundo Vigotski, todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência, têm como base, não o núcleo biológico e sim, o social.

Eis algumas falas dos professores que não acreditam na equivalência do aprendizado dos alunos com deficiência com os demais:

P2: *Alguns têm capacidade, outros não. O professor tem que ter a sensibilidade para discernir. Primeiramente falta a capacitação profissional, depois o apoio familiar.*

P3: *No meu ponto de vista devido a própria deficiência do aluno ele não tem o mesmo nível de aprendizagem em relação aos alunos ditos normais. A falta de preparo dos professores dificulta muito a comunicação com os alunos e em decorrência disso a aprendizagem dos alunos fica prejudicada.*

É defendido no discurso atual que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando

⁵ Consiste na adaptação da regra existente à adequação concreta, observando os critérios de justiça. Pode-se dizer, então que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Ela é uma forma de se aplicar o direito, mas sendo o mais próximo possível do justo para as duas partes.

os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes. (VELTRONE e MENDES, 2007).

P4: Os alunos com deficiência possuem um déficit de aprendizado em relação aos demais. Com a aprovação automática, os alunos que não têm conhecimento o suficiente para chegar no ensino fundamental, passam sem ter o conhecimento básico. Para o avanço do aprendizado falta melhorar o ensino da base, para que os alunos possam ter o nível de conhecimento mais próximo dos demais.

Buscando compreender melhor como os professores do ensino fundamental II, que atendem a várias turmas e com um tempo de aula muito reduzido, realizamos a pergunta 8, se eles conhecem bem os seus alunos e se acreditam que estão contribuindo realmente para seu aprendizado. O resultado foi bem equilibrado, 50% acredita não conhecer bem seus alunos com deficiência, embora se esforcem para tal e os outros 50% relatam conhecer muito bem seus alunos e suas dificuldades, mas contam com o apoio de outros profissionais para a evolução de seu aprendizado.

Observemos as respostas de alguns professores, para esta pergunta:

8- Você conhece bem seu aluno com deficiência? Sabe identificar suas necessidades e compreende suas dificuldades? Acredita estar contribuindo realmente para seu aprendizado?

P1: Normalmente somos informados, procuro ajudar para contribuir no aprendizado.

P3: Diante do nosso despreparo em relação as diferentes deficiências, fica muito difícil percebemos as principais dificuldades dos alunos. Tento sempre dar o meu melhor mesmo diante das dificuldades, mas tenho consciência de que sem o auxílio dos profissionais de apoio, nosso trabalho seria muito limitado.

P6: Acredito conhecer sim, bem meus alunos com deficiência e sempre procuro novas formas para atender suas necessidades da melhor forma possível. Acredito que eles se sentem

motivados com minhas buscas e tentativas de trazer o melhor para meus alunos com deficiência.

P8: Na maioria das vezes a gente conhece bem os alunos, mas não temos nunca a certeza de que realmente ele está aprendendo, pois damos 2 tempos de aula semanal e muitas vezes não conseguimos dar total atenção a esse aluno deficiente por isso precisamos desse apoio especializado.

P9: Não. Em 6 tempos de aula, em Língua Portuguesa ou 2 em Língua Inglesa torna-se difícil conhecer esse aluno de forma completa, ou identificar por completo suas necessidades. Acredito que contribuo para seu aprendizado, porém não totalmente.

Categoria 4: Atendimento Educacional Especializado

A construção do conhecimento de mundo vai acontecendo no processo de interação com o outro, por meio do diálogo que se mostra propício nos AEE. Podemos constatar a luz de Vigotski que quanto maior o respeito às diferenças em conjunto com o afeto, assim como estimular a participação social em situação de equidade, maiores são as possibilidades para o desenvolvimento cognitivo pleno do deficiente visual.

A pergunta 9 refere-se ao Atendimento Educacional Especializado:

9- Você utiliza o apoio do AEE para adaptações, informações específicas, orientações e sugestões em relação aos seus alunos inclusos?

P8: Sempre utilizo o apoio do AEE, pois sei que eles sim são capacitados para me ajudar com esses alunos que precisam de uma atenção extra.

P9: Sim, tenho tido apoio da orientação educacional e pedagógica, com sugestões de atividades ou estratégias de ensino.

P10: Sim, até mesmo para adaptação de avaliações.

P4: *Não utilizo, acho que essa área poderia dar uma atenção maior aos professores.*

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, a utilização pelos professores deste serviço, de um total de 10 (dez) , 2 (dois) disseram não utilizar esse serviço, 7 (sete) afirmaram utilizar sempre o atendimento do AEE e 1 (um) não respondeu.

Na trajetória da vida profissional dos professores entrevistados apenas 1 (um) não atendeu alunos com deficiência visual. Vejamos abaixo o que ela relatou:

P9: *Não, nunca tive a experiência de ter inclusos em minha sala regular alunos com deficiência visual. Falo de alunos sem nenhuma visão. Já tive alunos com DV, pouca visão, que foi feita a correção com óculos e coloquei-o mais próximo a mim para uma assistência melhor. Caso tivesse aluno DV total, eu teria bastante dificuldade em construir conhecimento junto a ele, por me faltar capacitação profissional. Penso que inclusão é necessário e que todo educador (me incluo) precisa de capacitação. Capacitação em área específica a cada necessidade especial.*

Categoria 5: Práticas Inclusivas

Vigotski defende a idéia de que a educação dos alunos cegos, não deve acontecer de forma isolada e que ela deve ser organizada como a educação das outras crianças, de maneira que a pessoa cega adquira pleno valor no aspecto social.

Foi solicitado aos entrevistados que já tiveram experiências com alunos com deficiência visual que relatassem os procedimentos utilizados neste atendimento. Eis alguns relatos dos professores:

P3: *Sim. Durante esses 25 anos de magistério dei aula para 4 alunos com Deficiência visual. As experiências foram bem gratificantes, pois eles sempre se mostraram interessados em participar das atividades, mesmo com adaptações para deficiência e diferente dos outros alunos da turma. E um deles fez a graduação em Educação física e foi meu estagiário e isso me deixou muito feliz por ter feito parte da sua formação.*

P6: *Sim, inúmeras vezes já atendi e atendo alunos com deficiência visual e meu foco é sempre procurar formas de aprendizado em que eles se sintam verdadeiramente inclusos, dentro da dinâmica utilizada em sala de aula. É maravilhoso! Me sinto orgulhosa de seu desempenho.*

P7: *Sim, no 9º ano, eu trabalhava com material em relevo, como exemplo a tabela periódica, oralizava todas as ações e utilizava bastante jogos acessíveis. A mediadora auxiliava bastante nas aulas para o acompanhamento dos alunos.*

P8: *Sim, atendi. Dois alunos meus eram deficientes visuais, mas um deles ainda tinha um outro tipo de deficiência ainda não identificado. Em minhas aulas buscava sempre repetir os sons das palavras e frases para que pudesse ficar na memória deles e tinha a auxiliar que o ajudava a ter a matéria no caderno para que a professora do setor de deficientes visuais pudesse ajudá-lo com o computador.*

P1: *Os alunos assistiam as aulas junto à classe, as informações eram as mesmas recebidas pelos demais. Nos momentos em que era necessário copiar, isso era feito por mim e alguns colegas da turma, que gostavam de auxiliar. Nas avaliações contava sempre com o apoio da sala de recursos."*

Categoria 6: Formação Docente

Em relação à formação de docentes para a Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994, p. 11) expressa preocupações e apela aos governantes para "assegurar que num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas".

A partir de um total de 10 (dez) professores do Ensino Fundamental, segundo segmento, que foram entrevistados nesta pesquisa, apenas 3 (três) professores têm formação bem antiga, nos anos 70; 3 (três) professores concluíram sua formação nos anos 90 e 4 (quatro) entrevistados formaram-se a partir do ano 2000 ou concluíram especialização. Foi observado que 5 (cinco) professores tiveram formação em Letras, 2 (dois) em Ciências Biológicas, 1 (um) em Física, 1 (um) em Educação Física e 1 (um) não informou. Temos também uma professora que possui uma segunda graduação, formação em Direito, mas não

exerce a profissão. Os professores entrevistados, em sua maioria, formaram-se em Universidades privadas. Atuam no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano 7 (sete) professores e 3 (três) também atuam no Ensino Médio. 3 (três) professores lecionam Língua Portuguesa, 3 (três) lecionam Inglês, duas professoras lecionam Ciências e as disciplinas restantes são Educação Física, História, Ensino Religioso e Matemática, aplicadas cada uma por um professor.

Os entrevistados justificaram o fato de ter escolhido a profissão por vontade própria, pois identificavam-se com a mesma. Apenas 2 (dois) professores revelaram que suas escolhas foram influências de seus pais. Todos os entrevistados afirmaram que se sentem realizados com a profissão.

A seguir destacamos a pergunta 3 com as afirmativas de alguns professores:

3 - Por que escolheu esta profissão? Sente-se realizado (a) com a escolha?

P2: Nós, mulheres, somos muito influenciadas pelos nossos pais, foi uma orientação familiar. Economicamente não.

P3: Sempre fui incentivada por meus pais na infância e na adolescência em praticar atividades esportivas. Sinto-me imensamente realizada na minha carreira. Amo o que eu faço.

P6: Escolhi por sempre ter almejado tal profissão. Sim, profundamente realizada. Amo ser professora.

P8: "Gosto de ensinar um novo idioma e estar orientando os meus alunos. Sim, porém não me sinto valorizada."

Em relação aos saberes implícitos na prática docente, Nóvoa afirma que "é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual" (NÓVOA, 1992, p. 27).

No questionário das entrevistas, a pergunta 5 versa sobre a questão da formação em relação ao preparo dos professores para o atendimento dos alunos com deficiência e/ou transtornos. De um total de 10 (dez), 9 (nove) professores afirmaram que não tiveram esse

preparo. Apenas 1 (um) revelou ter recebido preparo para atender alunos com deficiência visual. Vejamos a fala de um dos professores sobre esta questão:

5- Em sua formação houve preparo para o atendimento desses alunos? Em caso negativo, informe os procedimentos que aplica para atendê-los.

P1: *Não, são situações diferentes para cada um, porque as dificuldades não são as mesmas.*

P2: *Não, não tivemos preparo na formação, nem mesmo no início do processo inclusivo pela prefeitura. Foi um impacto muito grande para os profissionais da Educação.*

P3: *Quando cursei a graduação não foi oferecido na nossa grade curricular nenhum tipo de disciplina que nos preparasse para trabalhar com diferentes deficiências.*

P7: *Não. Procuo pesquisar e pedir ajuda aos mediadores e intérpretes. Também uso um aplicativo no celular que me auxilia com os surdos."*

Outra professora relata estar aprendendo com esse novo processo, apesar de ter bastante tempo de formada. Vejamos a sua fala:

P4: *Não tive preparo. Tenho 40 anos de formação e estou aprendendo a lidar com essas deficiências na prática, conforme demanda da escola. Para ajudar os alunos tento ter mais paciência do que o habitual. Para conquistá-los, repito diversas vezes os conteúdos e incentivo ao máximo a participação deles na correção de exercícios.*

A única professora que recebeu formação respondeu o seguinte:

P6: *Sim. Formação voltada para alunos com deficiência visual.*

Os professores demonstraram bastante interesse em participar e aproveitaram para explicar suas dificuldades na atuação pedagógica.

Após a minuciosa análise dos dados partimos para os resultados obtidos e encerramos com a conclusão na expectativa de que nosso estudo tenha sido útil tanto para os professores como para os pesquisadores que se interessarem pelo tema.

Na categoria alunos com deficiência, os professores entrevistados afirmaram possuir em suas turmas alunos com diversas deficiências: visual, auditiva, motora, intelectual, mental e múltiplas. As características são muito específicas de determinada deficiência. Por vezes, a aula preparada pelo professor não contempla a todos os alunos, pois ele precisa estudar as limitações dos mesmos, suas possibilidades, a fim de que prepare material que seja aplicável a todos os alunos.

Na categoria profissional de apoio houve concordância entre os docentes entrevistados a respeito da atuação de mediadores, intérpretes, letores e outros que complementam a atuação dos professores, orientando os alunos e dando-lhes a possibilidade de participarem ativamente das práticas aplicadas. Percebemos inclusive na fala dos mestres, que embora eles tenham apoio destes profissionais, eles não se acomodam e procuram interagir com os mesmos, a fim de aprender mais sobre as deficiências específicas de seus alunos.

A fala dos professores na categoria aprendizado dos alunos demonstrou que a maior parte deles não acredita conhecer bem seu aluno com deficiência e não tem a certeza de que contribui para o seu aprendizado. Poucos deles reconhecem o aprendizado dos PcDs e acreditam contribuir bastante para a sua evolução educacional. Constatamos que alguns professores estão satisfeitos com os resultados de seus atendimentos a estes alunos, mas são poucos, a maioria reconhece que o domínio deles sobre as necessidades muito peculiares de cada deficiência é essencial para se obter resultados satisfatórios para ambos os lados.

Nesta fala destacamos a questão da equidade citada por uma das professoras, pois esta admite a importância de ser justo para ambos os lados: o lado dos alunos e o lado dos professores, todos precisam ter suas necessidades atendidas e suas dificuldades sanadas.

De acordo com a análise da categoria Atendimento Educacional Especializado identificamos que a maioria dos docentes utiliza o serviço do AEE, que auxilia nas adaptações de material específico, inclusive material concreto tátil para a percepção dos alunos com deficiência visual. Alguns professores que não solicitam este atendimento perdem uma colaboração imprescindível para o avanço dos alunos, a partir de material totalmente acessível, que são disponibilizados por este serviço.

Conforme explanado na categoria práticas inclusivas, os docentes entrevistados relataram suas preocupações em incluir sempre os alunos com deficiência nas práticas que aplicavam, sempre reconhecendo o desejo de participação dos mesmos nas atividades. É indispensável que o professor estimule seu alunado a participar das atividades, correções de exercícios, apresentação de trabalhos, atuação em grupos, dando-lhes acessibilidade ao conteúdo aplicado, em coerência com o decreto 5296, citado anteriormente nesta pesquisa.

A categoria formação docente nos revela que apenas uma professora teve preparo para o atendimento de alunos com deficiência visual, todos os outros afirmaram que não tiveram formação específica para cada deficiência, nem mesmo na época de transição que visava incluir os alunos deficientes nas salas comuns, sem o trabalho de formação específica para o grupo de professores que não tiveram esta formação em suas graduações. Vale destacar que alguns professores buscaram ajuda nas ferramentas tecnológicas a fim de promover mais acesso aos alunos com cegueira ou baixa visão e, até mesmo uma possibilidade de comunicação com os surdos. Destacamos também que a formação continuada deve ser aplicada continuamente como já citamos em capítulos anteriores, as diversas possibilidades de formação, continuada, em serviço ou autoformação.

A preocupação inicial com o planejamento e o conhecimento prévio do seu alunado demonstra uma preocupação real em atender as necessidades dos alunos que irá receber. Este pensamento já contribui para um direcionamento de sua prática de acordo com o grupo de alunos que formam a sua turma. Os professores do segundo segmento apresentam mais dificuldade neste sentido, pois eles recebem várias turmas sem informações sobre alunos com deficiências, transtornos ou síndromes, a fim de que busquem maior conhecimento sobre as especificidades de seu alunado.

A maioria dos participantes demonstrou alguma dificuldade na atuação de sua profissão, sentindo a necessidade de uma orientação mais específica, de acordo com cada problemática enfrentada por eles. Tanto profissionais da equipe técnico-pedagógica como do Atendimento Educacional Especializado podem contribuir, orientando os professores com maiores esclarecimentos sobre a Educação Inclusiva.

A partir de um olhar mais ampliado conseguimos perceber a fragilidade do corpo docente em relação às suas práticas. Demonstrem insegurança, falta de preparo e falta de tempo para aprofundarem seus conhecimentos sobre práticas inclusivas.

Analisando os resultados obtidos, explanaremos a seguir nossas considerações a partir dos mesmos.

A maior parte dos entrevistados afirmou não haver recebido formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares.

Alguns registros se destacaram: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade. Os dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva.

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, esporádicos. Há uma urgência em se oferecer necessariamente programas de capacitação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação necessita ser um processo contínuo.

Ao analisarmos as falas docentes identificamos uma autoavaliação prévia bastante negativa mediante o quadro que encontram nos enfrentamentos do dia-a-dia. Eles próprios não estão satisfeitos com suas atuações, reconhecem ações que não contemplam a toda a turma e sentem-se despreparados para realizarem suas escolhas, nem sempre acertadas.

O despreparo do professor para atender alunos com características muito específicas, as quais não fizeram parte de sua formação, se tornou evidente. Não houve um planejamento que oportunizasse aos professores o conhecimento básico das especificidades de cada deficiência, cada transtorno, cada síndrome, então obviamente houve um impacto geral no corpo docente causando temor por parte dos professores em relação aos alunos da Educação Especial.

Constatamos também a aprovação pela maioria ao trabalho dos mediadores e intérpretes que contribuem demasiadamente para que as práticas fluam naturalmente.

Alguns professores que possuem alunos com deficiência em suas turmas e não têm mediadores para acompanhá-los, sentem-se prejudicados em razão de que suas práticas não atingem ao todo, mas apenas a uma parte da turma.

Aprofundando um pouco mais a nossa análise identificamos uma proximidade do pensamento de Vigotski com a fala dos professores entrevistados, principalmente quando afirmam a importância de priorizar em seus alunos, as suas capacidades, suas habilidades, sempre destacando mais suas potencialidades do que suas limitações.

Articulando com Freire as respostas dos professores, percebemos que o aprendizado para os PcDs exige uma participação mais efetiva de seus professores e estes demonstram-se impotentes em encaminhá-los para uma educação libertadora, pois até mesmo os mestres se sentem aprisionados à formação incompleta que tiveram, à dificuldade de participação em formação continuada e à dependência do apoio dos mediadores.

Freire também destaca a incompletude do ser humano e o desejo e a necessidade de aprender incessantemente, que se aproxima com os relatos dos professores que demonstram anseio de compreender melhor as necessidades específicas dos alunos e aprender as possibilidades de inseri-los verdadeiramente no processo de aprendizagem.

Em concordância com Bobbio, que nos apresenta um panorama dos Direitos Universais do Homem e suas mudanças através do tempo, podemos criar uma ponte com a situação da Educação inclusiva que, embora implementada há mais de uma década, não se apropria de sua função de maneira integral. A fala dos docentes reflete o reconhecimento dos mesmos em relação á questão legal, os direitos das pessoas com deficiência em serem educados igualmente a todos, pois a educação é para todos. Certamente, o tempo nos mostrará o alcance deste ideal.

Observemos que a Educação Inclusiva é a última a ser criada, estamos vivenciando, e, por ser a última, não conseguimos perceber seus avanços, com o tempo, novas propostas surgirão e teremos condições melhores de avaliar sua evolução.

Este estudo nos permitiu concluir que a profissão de professor remete a uma responsabilidade imensa, pois ele encaminhará vários seres humanos para a vida funcional, evidenciando suas habilidades e potencialidades. Partindo desta premissa e mediante a transformação social com a inclusão de todos no processo educacional, torna-se evidente a necessidade de buscar caminhos alternativos para o sucesso de seus alunos, a partir de uma avaliação de si mesmo, promovendo expectativa de mudanças em suas práticas diárias em sala de aula, inclusive em relação ao público atual do ensino regular que apresenta uma diversidade ampla e requer uma imersão profunda nas especificidades deste alunado.

UM DESFECHO INCONCLUSIVO E PERSPECTIVAS

Essa pesquisa não teve a intenção de trazer receitas que solucionassem toda a problemática que permeia a efetivação da Educação Inclusiva, ao contrário, apresenta uma explanação detalhada das teorias e práticas que fundamentam a Educação Especial, os avanços alcançados por meio da legislação referente a este segmento, sem esquecer de privilegiar a fala dos professores envolvidos no processo inclusivo, pois estes atuam diretamente com os alunos inseridos nesta modalidade.

Delineando o que foi exposto até aqui com a nossa proposta inicial de alcançar mudanças de pensamentos, ações e até mesmo pessoas, pudemos perceber que alguns profissionais da educação já estão apresentando mudanças de pensamentos, buscando aprimoramento de suas ações, priorizando práticas que contemplem todo o seu alunado e vemos a perspectiva de mudanças nos próprios professores como pessoas que são, vislumbrando uma transformação interior que pode acarretar em um futuro bem próximo transformações significativas no sistema educacional inclusivo. Para tal, faz-se necessário que haja conscientização e envolvimento de todos os profissionais da educação, inclusive os gestores. Nossos governantes também precisam transformar suas ações, direcionando o modelo inclusivo ao pleno atendimento às necessidades específicas do alunado especial. Verificando inclusive se houve o preparo dos recursos humanos necessários, recursos materiais, envolvimento de toda a comunidade escolar, pesquisas que direcionassem as ações dos governantes, participação efetiva dos gestores para o conhecimento e entendimento de todo o processo, possibilitando o repasse às equipes técnico-pedagógicas.

É evidente que tratamos especificamente dos alunos com deficiência visual, pois mediante à diversidade das deficiências, não conseguiríamos detalhar as especificidades de cada uma delas.

As pesquisas publicadas até o momento atual, que abordam o tema da Educação Inclusiva, a realidade observada em todos os aspectos, com a finalidade de estimular reflexões que conscientizem a todo o corpo docente da urgência em se executar ações implementadoras e fiscalizadoras que eliminem as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de ter uma educação digna, em igualdade de condições com todos os seres humanos.

Repensar os paradigmas da inclusão educacional em nosso país nos remete a uma visão crítica acentuada em relação ao tratamento que as políticas públicas aplicam sobre a proposição de uma educação para todos. Sendo este um tema bastante debatido na

contemporaneidade, buscamos através de um estudo científico, o entendimento das ações e omissões das políticas públicas referentes ao assunto aqui sugerido.

As pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, síndromes diversas precisam de uma educação apropriada às suas necessidades, tanto em relação aos recursos materiais quanto humanos.

A partir de várias leituras minuciosas dos artigos, teses e dissertações encontrados, chegamos à conclusão de que existem muitos aspectos específicos que precisam ser percebidos pelos governantes, gestores das secretarias, das Unidades Escolares, as equipes técnico-pedagógicas, os próprios professores e inclusive os pais, com a finalidade de assumirem a responsabilidade de seus papéis na educação de seus alunos, filhos ou público das pessoas com deficiência.

Torna-se imprescindível vislumbrar um olhar diferenciado por parte da sociedade em geral e principalmente dos nossos professores, gestores e equipe técnico-pedagógica, objetivando o reconhecimento das potencialidades, das habilidades, da autonomia deste grupo social. Para tal, é essencial eliminar o assistencialismo, o capacitismo e valorizar as capacidades laborais, as habilidades específicas, respeitando a individualidade de cada um.

Desse modo, para os cegos, os recursos e instrumentos metodológicos devem explorar preferencialmente as sensações auditivas, táteis, cinestésicas, do mesmo modo que ocorre no uso do Braille, da música, no desenvolvimento da oralidade, etc. Enfim, deve-se propiciar ao cego possibilidades de explorar e interagir com os objetos de conhecimento, por meio dos seus sentidos sadios. Não se deve centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

Os pressupostos de Vigotski se assemelham com muitos dos objetivos da escola inclusiva. Enfatizam o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não em uma educação empobrecida, conforme costuma ocorrer em alguns ambientes escolares.

Vigotski considera que a deficiência, defeito ou problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitem o crescimento do indivíduo. Cabe então a todos nós, atores do processo educativo, a busca de aprimoramento

no próprio fazer pedagógico de forma que atenda a todas as necessidades do público diverso que encontramos atualmente em nossa sala de aula. Sendo assim, é interessante considerar a importância dos recursos oferecidos pelo desenvolvimento tecnológico - como o uso do computador e outros recursos multimídia na educação dos sujeitos que apresentam alguma deficiência.

Outro fator fundamental que qualificaria plenamente a atuação dos docentes contemporâneos seria a valorização do processo formativo destes profissionais, através da inserção de disciplinas específicas voltadas para o público com deficiência, em todas as áreas do conhecimento.

A atualização permanente das ações pedagógicas fundamentadas em teorias diversas e práticas aplicadas com êxito, sugeridas pela formação continuada ofertada periodicamente, viabilizando possibilidades participativas de todo o corpo docente, influenciaria certamente para que atingíssemos plenamente a inclusão real dos alunos com deficiência e/ou transtornos no sistema educacional inclusivo.

Enfim, a intencionalidade dessa pesquisa se encontra no fato de que, a partir das observações no ambiente escolar e as falas dos professores em relação às mudanças que se fizeram necessárias para a efetivação da Educação Inclusiva, torna-se indispensável provocar reflexões profundas tanto no corpo docente, como na equipe pedagógica e gestão, nos pesquisadores da área de educação, as coordenações das secretarias envolvidas, os Conselhos de Direitos Humanos, da Educação, da Assistência Social, da Pessoa com Deficiência e outros.

Se todos se comprometerem em realizar a sua parte, teremos em um futuro bem próximo a educação voltada verdadeiramente para todos os educandos, sem distinção! Cabe aqui neste desfecho esclarecer que as transformações que almejamos no início desta pesquisa, atingiram não somente ao público dos professores entrevistados, mas inclusive surpreendentemente a nós pesquisadores, que tivemos ao término da mesma, nossos pensamentos e ações transformados e, certamente seremos pessoas diferentes a partir desta vivência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa, Pt: Edições 70. 2006.

BELO, Maria de Lurdes Carvalho Martins. **Atitudes dos Docentes face à Educação Inclusiva Enquanto Princípio Filosófico**. Orientação: Prof. Doutor Nuno Maria Amado 2011 Unidade Orgânica de Educação. Dissertação (Mestrado Necessidades Educativas Especiais Área de Especialização em Cognição e Motricidade) - Instituto Superior De Educação e Ciências, 2011. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10758/1/Tese%20vers%C3%A3o%20oficial.pdf>.
 Acesso em: 20 de Maio de 2020

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho 7ª Tiragem do original L'età dei Diritti Tradução autorizada do idioma italiano da edição publicada Giulio Einaudi Editore. Elsevier Editora Ltda, © 1992, 2004

BRASIL. Art. 3º da resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, 2001, p.1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. 2001. Acesso em: 20 de Maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146/15, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, no 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Manual De Orientação Do Programa De Implantação De Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Ed.1993.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E.G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, Paraná, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000... Formação De Professores No Brasil: 10 Anos De Embate Entre Projetos De Formação. 2000

COSTA, Dóris Anita Freire. ARTIGO DE REVISÃO Superando limites: a contribuição de Vigotski para a educação especial Overcoming limits: Vigotski's contribution to special education. SciELO - Scientific Electronic Library Online, v. 23, n. 72, Neuropsicologia da aprendizagem. A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vigotski. **Revista Psicopedagogia**, v.23, n.72, São Paulo, 2006. versão impressa ISSN 0103-8486

CROCHIK, Jose Leon et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. Universidade de São Paulo. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05> . Acesso em 10 de Junho de 2021:

DECLARAÇÃO de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na cidade de Salamanca, Espanha, 10 de Junho de 1994.

FERNANDES. Ediclea Mascarenhas. **Metodologia Científica**. 1 ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas, MONTEIRO, Felipe Vieira, OLIVEIRA, Aida Guerreiro de. Acessibilidade Educacional, Comunicacional e Social em Tempos de Pandemia : desafios e perspectivas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6 – N. Especial, p. 245-263 (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51912> Artes de Educar

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Descubra, 2012.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Documento Referência Da Conae 2014: Avanço, Retrocesso Ou Negação Da Educação Especial?** UERJ, 2014.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **"Estratégias Pedagógicas Tutoriais para Acompanhamento de Alunos com Deficiência Visual do Consórcio Cederj"**. UERJ / Comissão Cederj1, 2012.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. Unesp. São Paulo. 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, F. de; GALVÃO, C.. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**; ano 4, v.12, 2007.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, M.D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> . Acesso em 25 de Maio de 2021

GONÇALVES, Fábio Peres et al. A Educação Inclusiva na Formação de Professores e no Ensino de Química: A Deficiência Visual em Debate. **Quím. nova esc.**, São Paulo, v. 35, n 4, p. 264-271, nov 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2 /v10n2a09.pdf> Acesso em: 25 Maio 2020.

IBGE. Censo 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em: 25 maio 2020.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2020.

KASSAR, Monica C.M. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 25 de Maio de 2020

LEITE, R. S. **Formação de Professores**: aquisição de conceitos ou competências? [2012]. Disponível em: <http://www.corbellini.com.br/Site/Aprendizagem/formacao.htm> Acesso em 02 fev. 2013.

MACHADO, Andrea Carla, ALMEIDA, Maria Amelia. Parceria no contexto escolar: Experiências Ensino colaborativo para a Educação Inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v.27, n.84, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004. Acesso em 18 de Fevereiro de 2021

MARTINS, L. de A. R. A visão dos licenciandos sobre a formação inicial com Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade. **Revista Psicopedagogia**, v.23, n.72, São Paulo, 2006.

MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 73-91.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 04 fev 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 92-122.

MENDES, E. G. Construindo um "lôcus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M.C.S et al. Coleção Temas Sociais. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIRANDA, Cleusa Regina Secco. **Educação inclusiva e escola: saberes construídos**. Londrina, 2010. Orientador: Maria Cristina Marquezine. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20MIRANDA,%20Cleusa%20Regina%20Secco.pdf>. Acesso em 19 de Janeiro de 2021

NÓVOA, A. A Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, p. 155, 1995.

OCHAITA. E.; ROSA.A. **ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EM LA PSICOLOGIA DE LA CEGUERA. REVISTA INFANCIA Y APRENDIZAJE, MADRID, N. 41, 1988.**

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Estudo Em Rede Nacional Sobre As Salas De Recursos Multifuncionais Nas Escolas Comuns Projeto Nº 39/2010 1º Relatório De Atividades Ano Base 2011 Parcial Universidade Federal De São Carlos Coordenador: Enicéia Gonçalves Mendes. Programa Deb Observatório Da Educação Edital 038/2010/Capes/Inep. São Carlos, Jan 2012.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Estudo Em Rede Nacional Sobre As Salas De Recursos Multifuncionais Nas Escolas Comuns Projeto Nº 39/2010 2º

Relatório De Atividades Ano Base 2012 Parcial Universidade Federal De São Carlos
 Coordenador: Enicéia Gonçalves Mendes PROGRAMA DEB Observatório da Educação
 Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, jan. 2013

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Estudo Em Rede Nacional
 Sobre As Salas De Recursos Multifuncionais Nas Escolas Comuns Projeto N° 39/2010 4º
 Relatório De Atividades Ano Base 2014/2015 Parcial Universidade Federal De São Carlos
 Coordenador: Enicéia Gonçalves Mendes PROGRAMA DEB Observatório da Educação
 Edital 038/2010/Capes/Inep. São Carlos, Jul. 2015

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A
 CULTURA. Unesco. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais - NEE.
 Conferência Mundial sobre NEE: acesso em qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

ORRICO, Helio Ferreira. **A inclusão educacional de alunos com necessidades
 educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e
 sextos anos do ensino fundamental**. Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote. Tese (Doutorado
 em Educação - Educação Especial no Brasil). Universidade Estadual Paulista Júlio de
 Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/orrico_hf_do_mar.pdf. Acesso em 20 de Fevereiro de 2020.

PLETSCH, M.D A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes
 políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Paraná, n. 33, p. 143-156,
 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013364010.pdf>. Acesso em 20 de
 Fevereiro de 2021

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Investigação sobre a Educação inclusiva**.
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em 03 ago. 2021.

SANTOS, J.L.M.P ; OLIVEIRA, A.G. O empoderamento do profissional com deficiência
 em Periferias urbanas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES EDUCATIVAS E AS
 TECNOLOGIAS, 10, 209, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

SCHLÜNZEN. Elisa Tomoe Moriya, SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SANTOS, Danielle
 Aparecida N. dos. Formação De Professores, Uso De Tecnologias Digitais De Informação E
 Comunicação E Escola Inclusiva: Possibilidades De Construção De Uma Abordagem De
 Formação Construcionista, Contextualizada E Significativa. **Revista Pedagógica**,
 UNOCHAPECÓ, ano 14, n. 26, v.1, jan/jun 2011.

SILVA, Jocenir de Oliveira. **Educação inclusiva**: a estranha necessidade de políticas para
 incluir pessoas..191p. Orientadora: Dra. Idilia Fernandes. Tese (Doutorado em Serviço
 Social) - Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
 Sul,. Porto Alegre, RS: PUC, 2015. Disponível em:
<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6335/2/475283%20Texto%20Completo.pdf>. Acesso
 em 15 de Maio de 2021.

VASCONCELOS, Cristina Raquel Melo. **Formação de Professores e Educação Inclusiva**:
 uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Ilha de S. Miguel. Orientado
 por: Prof.ª Doutora Fátima Paiva Coelho. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação:

Educação Especial). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>. Acesso em 12 de Março de 2021

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação de Professores: as fronteiras do atendimento educacional especializado (AEE) no Município de Nova Iguaçu/RJ.** 2007.

VETRONE, Aline Aparecida; MENDES, Eniceia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 9., 2007. São Paulo. **A Formação Docente Na Perspectiva Da Inclusão.** São Paulo: UNESP, 2007.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. Londrina, nov. 2013. ISSN 2175-960X

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia.** Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L.S. **A criança cega.** Tradução livre de Lucia T. Zanato Tureck. jan. 2003, parte do livro: VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia.** Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. p. 74 - 87.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE A - Questionário para professores

O presente questionário busca informações dos professores do ensino fundamental do 2º segmento, para levantamento de dados para pesquisa de mestrado, linha: Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas.

- 1- Em que ano você se formou, em que Instituição e qual a sua formação?
- 2- Qual a disciplina que você leciona e para que nível?
- 3- Por que escolheu esta profissão? Sente-se realizado (a) com a escolha?
- 4- Possui em suas turmas alunos com deficiência? Em caso positivo, informe a deficiência e o número de alunos inclusos.
- 5- Em sua formação houve preparo para o atendimento desses alunos? Informe os procedimentos que aplica para atendê-los.
- 6- Você acredita que os alunos com deficiência Têm o mesmo aprendizado que os outros? O que falta para o avanço do aprendizado dos mesmos?
- 7- Em sua opinião, é relevante a atuação dos profissionais de apoio no atendimento aos alunos com deficiência? Justifique.
- 8- Você conhece bem seu aluno com deficiência? Sabe identificar suas necessidades e compreende suas dificuldades? Acredita estar contribuindo realmente para seu aprendizado?
- 9- Você utiliza o apoio do AEE para adaptações, informações específicas, orientações e sugestões em relação aos seus alunos inclusos?
- 10- Em sua trajetória, você já atendeu alunos com deficiência visual? Em caso positivo, descreva um pouco de sua atuação com o mesmo, caso contrário, descreva como você atuaria se tivesse alunos com essa característica.

Agradeço imensamente sua contribuição. Sua resposta pode ser enviada para o meu email:

aidaguerreiroeduc@gmail.com

Se preferir, pode enviar como documento pelo WhatsApp: 21 983502631.

APENDICE B - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada "A Deficiência Visual: Atuação de professores do ensino regular, Fundamental II e a Educação Inclusiva em São João de Meriti (2008 a 2018)" conduzida por Aida Guerreiro de Oliveira, mestranda em Educação do Curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense UERJ/FEBF, enfocando o desenvolvimento de educandos com Deficiência Visual, incluso no ensino regular (Fundamental II) e a atuação de seus professores, no CIEP 180 Presidente João Goulart, situado à Rua Três s/nº, Parque Juriti, São João de Meriti, RJ.

Esta pesquisa tem como foco o desenvolvimento educacional de discentes com deficiência visual que se encontram no segundo segmento do Ensino Fundamental e necessitam de práticas inclusivas por parte de seus professores que viabilizem o sucesso de seu aprendizado.

O principal objetivo deste estudo se resume em propor reflexões sobre a Educação Inclusiva, sugerir transformações de pensamentos e, quem sabe, de ações, ou até mesmo de pessoas.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) na referida Unidade Escolar, participante no processo inclusivo dos educandos com Deficiência Visual. Sua participação não é obrigatória e não disporá de remuneração, também não implicando gastos para os participantes. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. O risco da pesquisa é mínimo e refere-se a possíveis eventualidades que impeçam a sua participação como greves, licenças médicas ou transferências para outras Unidades, não comprometendo a integridade psíquica, física, cultural, moral, intelectual do participante. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realização de uma entrevista semiestruturada sobre o educando com Deficiência Visual, as atividades desenvolvidas, a interação professor-aluno, sendo a abordagem aplicada, a observação participante ou observação ativa, consistindo na participação real do professor e sua atuação nas práticas inclusivas. O local das entrevistas será na própria escola. Poderá haver registro de áudio para melhor transcrição dos dados.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação, assim como seus nomes.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável /coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Aida Guerreiro de Oliveira
Tel: 998968076 Email: aidaguerreiroeduc@gmail.com

Edicléa Mascarenhas Fernandes (Orientadora)
Tel: 99997-8394 e-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. E-mail da UERJ/FEBF: ppgecc.uerj@gmail.com. Endereço: Rua Gal Manoel Rabelo, s/nº- Vila São Luiz - D.Caxias/RJ- 25065050 Tel:(21)3657-3021.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 202_

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO A- PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4106435

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DEFICIÊNCIA VISUAL: ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR, FUNDAMENTAL II E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SÃO JOÃO DE MERITI (2008 A 2018)

Pesquisador: AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA

ÁREA TEMÁTICA:

Versão: 2

CAAE: 33702920.5.0000.5282

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.158.797

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Segundo a autora, “A pesquisa examina aspectos educacionais, buscando compreender a essência do processo de ensinagem, em se tratando de alunos com deficiência dos anos finais do ensino fundamental que frequentam o ensino regular em escolas que se situam em áreas consideradas periféricas. Neste sentido, torna-se indispensável identificar as dificuldades e inquietações que geralmente costumam ocorrer por parte do corpo docente, em referência ao acompanhamento e aproveitamento de seus alunos com deficiência visual.”

“A motivação pela qual decidi realizar esta pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas nas periferias da Baixada Fluminense, permeando espaços educacionais com propostas inclusivas que privilegiam a diversidade humana, incutindo o respeito às diferenças.”

Metodologia Proposta: “Pesquisa qualitativa, semi-estruturada, exploratória e de natureza investigatória. A pesquisa de campo é descritiva com análise qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são entrevistas a serem aplicadas a dez professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, que possuem em suas turmas alunos com deficiência visual. A observação com registro em diário de campo junto a análise documental estudada nos dará subsídios para investigação proposta. Os dados qualitativos (falas dos sujeitos) serão coletados durante as entrevistas por meio de gravação e registro escrito elaborado pela entrevistadora. A análise e interpretação serão realizadas a partir da articulação da revisão bibliográfica com os dados coletados, com o auxílio de técnicas de análise discursiva, como a análise de conteúdo.

- Coleta de dados: entrevista semi-estruturada

- Análise de dados: Análise de conteúdo

OBJETIVO DA PESQUISA:

Objetivo Primário:

- “Propor reflexões sobre a Educação Inclusiva, sugerir transformações de pensamentos e, quem sabe, de ações, ou até mesmo de pessoas. Senti a necessidade de refletir sobre estas dificuldades e reconhecendo a relevância de uma pesquisa que buscasse caminhos para atingirmos uma inclusão educacional apropriada, que permita aos discentes com deficiência visual evolução equivalente aos alunos que não apresentam nenhuma deficiência”

Objetivo Secundário:

- “Propor reflexões sobre a Educação Inclusiva, sugerir transformações de pensamentos e, quem sabe, de ações, ou até mesmo de pessoas.”

AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

- Benefícios: “apresenta a busca de direcionamentos e perspectivas para o desempenho satisfatório dos alunos com deficiência visual que frequentam as classes regulares, promovendo dessa maneira a permanência dos mesmos na escola.”
- Riscos: “Os riscos são mínimos. No caso, se houver licenças, remanejamentos ou recusas dos docentes a serem entrevistados. Não haverá nenhuma exposição desnecessária. Sigilos serão mantidos”

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Pesquisa com objetivos claros e metodologia compatível que poderá trazer contribuições para a

formação e a assistência na área específica.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Folha de rosto: Assinada, data e carimbada pela coordenadora adjunta do

PPGECC. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Ok.

TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E ÁUDIO (TCIA): Não se aplica.

Termo de Assentimento: Não se aplica.

Carta de anuência: Assinada, datada e carimbada pelo secretário municipal de educação de São João de Meriti.

Instrumentos: Ok.

Cronograma: Claro e condizente com as etapas de pesquisa.

FINANCIAMENTO: Apresenta financiamento próprio e discriminado.

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para julho de 2021. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1523175.pdf	10/07/2020 15:47:13		Aceito
Outros	Carta_documento.docx	10/07/2020 15:43:34	AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	10/07/2020 15:37:45	AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Aida.docx	10/07/2020 15:27:41	AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA	Aceito

Continuação do Parecer: 4.158.797

Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/07/2020 15:24:30	AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisa_inicial_Aida.docx	09/03/2020 15:33:08	AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	questionario_para_professore.docx	09/03/2020 15:29:44	AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Aida.pdf	09/03/2020 15:27:53	AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA	Aceito

SITUAÇÃO DO PARECER:

Aprovado

NECESSITA APRECIÇÃO DA CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Julho de 2020

ASSINADO POR:

ALBA LUCIA CASTELO BRANCO

(Coordenador(a))

ANEXO B - Aprovação Do Trabalho No X Seminário Internacional Redes Educativas e artigo⁶

NORMAS E AVISO SOBRE O ENVIO DO TRABALHO COMPLETO X SEMANÁRIO INTERNACIONAL REDES EDUCATIVAS

Caixa de entrada



Secretaria do X Redes <secretaria@seminarioredes.com.br>

5
de jun.
de 2019
15:06

para mim

[X Seminário Internacional] As Redes Educativas e as Tecnologias

Prezada AIDA GUERREIRO DE OLIVEIRA:

Prezadx(s)

parabéns pelo trabalho aprovado no X Seminário Internacional Redes Educativas e as Tecnologias -Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos.

O resumo expandido de seu texto será publicado nos Anais eletrônicos do evento.

Caso deseje publicar o texto na íntegra, que poderão enviar o arquivo para essa substituição no máximo até 16/06/2019.

Normas para Texto completo:

- Colocar título centralizado
- Colocar nome do autor, sigla da instituição e e-mail, abaixo do título à direita.
- O texto deverá conter um resumo com um mínimo de 500 e máximo de 1.500 caracteres (com espaços) e com 4 palavras-chave.
- O texto poderá ter um mínimo de 20.000 caracteres e máximo 40.000 caracteres com espaços – incluindo tabelas e notas de rodapé e referências.
- O arquivo do texto não poderá exceder o limite de 4mb após descompactação, quando for o caso.

- Formatos de arquivos aceitos para envio: doc, docx, rtf, txt. Formatos compactados (zip, rar) somente serão aceitos se resultarem, após descompactação, nos formatos primeiramente indicados.

Att.: Secretaria do X Redes

⁶ Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR883.pdf>. Acesso em: 14 dez 2021

O EMPODERAMENTO DO PROFISSIONAL COM DEFICIÊNCIA EM PERIFERIAS URBANAS

*Jaqueline Leandra de Menezes Pereira dos Santos
Aida Guerreiro de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Iniciamos essa pesquisa analisando a acessibilidade de pessoas com alguma deficiência (PCDs) e o estigma da periferia. A partir de um levantamento específico, baseado na entrevista de profissionais de diversas áreas, que mesmo diante de tantas dificuldades, não se rendem as barreiras ainda tão significativas em variados setores da sociedade. Apesar de todas as adversidades devolvem a sociedade a excelência de seu trabalho, tendo o mérito do seu desempenho reconhecido, e se tornando bem-sucedido em sua área.

A definição de periferia tem sido amplamente utilizada para denominar os espaços que geograficamente encontra-se distantes e/ou fazem contorno da faixa compreendida como socialmente e economicamente desenvolvida.

As periferias encontram-se a margem do centro, que ao longo dos anos apenas consolida seu predomínio. Fato que torna o distanciamento entre ambos significativo. As dissociações que ocorrem em ambas, são resultados das condições, econômicas, educacionais, culturais e sociais, tamanha divergência não apresenta sinais de valorização da qualidade de vida, principalmente aos profissionais que possuem alguma deficiência (MORAES, 2013).

Segundo o último censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil tinha 45 milhões de PCDs representando cerca de 24% da população. Sendo 0,9% como profissionais. Nos últimos anos, tem expressado significativa melhora, conforme os dados de 2016 do Ministério do Trabalho que retrata um contingente de 418,5 mil PCDs estavam empregados, um número 3,8% maior do que o registrado no ano de 2015. Expressando evolução na contratação destes profissionais.

Vale ressaltar o citado em BAQUERO (2012).

Embora a utilização crescente do termo empowerment tenha se dado a partir dos movimentos emancipatórios relacionados ao exercício de cidadania – movimento dos negros, das mulheres, dos homossexuais, movimentos pelos direitos da pessoa deficiente – nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, a Tradição do Empowerment...tem suas raízes na Reforma Protestante, iniciada por Lutero no séc.

ANEXO C - Artigo Na Revista Artes De Educar⁷

ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL, COMUNICACIONAL E SOCIAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Edicléa Mascarenhas Fernandesⁱ
Felipe Vieira Monteiroⁱⁱ
Aida Guerreiro de Oliveiraⁱⁱⁱ

Resumo: Devido à pandemia pelo Coronavírus (Covid-19), tomaram-se necessárias adequações, especialmente nos setores de trabalho e educação. Entretanto, pessoas que vivem em espaços periféricos subordinados aos grandes centros, além das pessoas com deficiência, percebem-se ainda mais invisibilizadas. Portanto, este artigo tem como objetivo abordar a importância dos recursos de tecnologia assistiva que promovem a autonomia e independência das pessoas com deficiência, especificamente no contexto educacional, formal ou informal. Recursos como audiodescrição, pranchas de comunicação, pictogramas, linguagem simples, bem como a Língua Brasileira de Sinais são oferecidos de forma insuficiente, embora tenhamos a legislação brasileira específica vigente. Fundamentamos este estudo na importância da luta pelo coletivo e na influência dos conselhos de direitos na vida da sociedade.

Palavras-chave: Pandemia; Educação; Pessoas com deficiência; Conselhos de direitos.

EDUCATIONAL, COMMUNICATIONAL AND SOCIAL ACCESSIBILITY IN
TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Abstract: Adaptations have become necessary as a result of the Coronavirus (Covid-19) pandemic, especially in the work and education sectors. However, people who live in peripheral spaces subordinated to large centers, in addition to people with disabilities, find themselves even more invisible. Therefore, this paper aims to address the importance of assistive technology resources, which promote the autonomy and independence of people with disabilities, specifically in the educational, formal or informal context. Resources such as audio description, communication boards, pictograms, simple language, as well as the Brazilian Sign Language are insufficiently offered, although we have the specific Brazilian legislation in force. This study is based on the importance of the struggle for the collective and the influence of rights councils on life in society.

Keywords: Pandemic; Education; Disabled people; Rights councils.

Introdução

A pandemia pelo Coronavírus (Covid-19), decretada pela Organização Mundial de Saúde em 2020 de forma súbita, marcou novas formas de relacionamentos e vivências sociais: restrição de contato social e de deslocamento, produzindo novas formas de relação com o trabalho e a educação. Neste sentido, irrompem os usos da tecnologia como forma de mediação



© 2020, Fernandes, Monteiro, Oliveira. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

⁷Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51912/35599>. Acesso em: 14 dez 2021