



Projeto de intervenção:
recursos metodológicos para
melhorar o desempenho
docente e a inclusão de alunos
com baixa visão do ensino
Fundamental II, Escola Estadual
Carlos Drummond de Andrade,
Boa Vista - RR.



Universidad
Europea
del Atlántico

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

TÍTULO DO PROJETO FINAL

Projeto de intervenção: recursos metodológicos para melhorar o desempenho docente e a inclusão de alunos com baixa visão do ensino Fundamental II, Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, Boa Vista – RR

Dissertação para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO COM ESPECIALIZAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentado por:

JONAS DA SILVA PONTIS

BRFPMME1395887

Orientador:

Dra. NIVIA IVETTE NÚÑEZ DE LA PAZ

BOA VISTA-RR-BRASIL

NOVEMBRO/2022

ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestrado em Educação

Especialização matriculada

<input checked="" type="checkbox"/>	Formação de Professores
<input type="checkbox"/>	Organização e Gestão de Centros Educacionais
<input type="checkbox"/>	As TICs na Educação

Universidade matriculada

<input checked="" type="checkbox"/>	UNEATLANTICO
<input type="checkbox"/>	UNINI-MEXICO
<input type="checkbox"/>	UNINI-PORTO RICO
<input type="checkbox"/>	DUPLA TITULAÇÃO UNEATLANTICO-UNINI-MX
<input type="checkbox"/>	DOPLA TITULAÇÃO UNEATLANTICO-UNINI-PR
<input type="checkbox"/>	

Título proposto:

Projeto de intervenção: recursos metodológicos para melhorar o desempenho docente e a inclusão de alunos com baixa visão do ensino Fundamental II, Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, Boa Vista – RR

Autor/a: JONAS DA SILVA PONTIS

Usuário do aluno: BRFPMMME1395887

E-mail: silvapontis@gmail.com

Grupo: 2020/10

Orientador(a) do Projeto Final (PF): Nívia Ivette Núñez de la Paz

Data: novembro de 2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que contribuíram direto e indiretamente com a minha pesquisa, aos colegas da sala de recursos, e em especial a minha querida esposa Adriana Alcântara, que foi a pessoa que mais me incentivou na realização do curso de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado força e sabedoria para enfrentar os obstáculos no decorrer do curso;

A minha esposa que foi a inspiração da minha pesquisa e que esteve todos os momentos ao meu lado apoiando e dando-me força para prosseguir;

Aos meus colegas professores que atuam nas salas de Recursos que contribuíram com informações que me ajudou na realização da minha pesquisa;

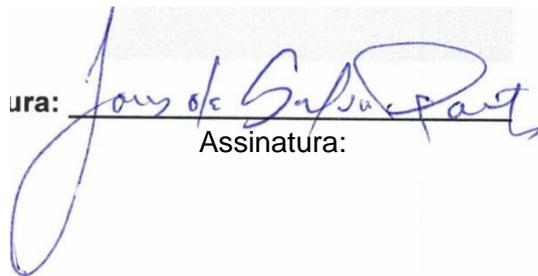
Aos meus colegas de curso, Cerise, Márcia, Regivaldo e Willian, que juntos realizamos trabalhos em grupo;

A minha Orientadora, professora Dra. Nívia Ivette La paz, pelo carinho, pelo auxílio e pela disposição em orientar na construção da minha pesquisa de Dissertação do curso de Mestrado.

COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Jonas da Silva Pontis, **declaro que:**

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

Assinatura: 

Boa Vista-RR, outubro de 2022.

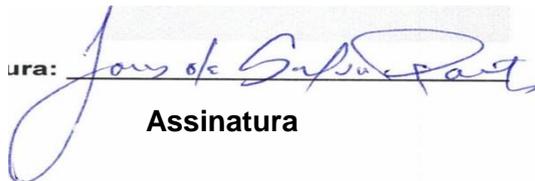
Direção Acadêmica

Pelo presente documento autorizo a publicação eletrônica da versão aprovada do meu Projeto Final sob o título *Projeto de intervenção: recursos metodológicos para melhorar o desempenho docente e a inclusão de alunos com baixa visão do ensino Fundamental II, Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, Boa Vista – RR*, no campus virtual e em outros espaços eletrônicos de divulgação desta Instituição.

Informo os dados para a descrição do trabalho:

Título	Projeto de intervenção: recursos metodológicos para melhorar o desempenho docente e a inclusão de alunos com baixa visão do ensino Fundamental II, Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, Boa Vista – RR.
Autor	Jonas da Silva Pontis
Resumo	O presente trabalho pretende desenvolver um projeto de intervenção para os professores do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, localizada em Boa Vista/RR, abordando os recursos metodológicos para alunos com baixa visão. O mesmo visa melhorar o desempenho dos docentes, daí possibilitando de fato uma educação inclusiva, onde também irá oferecer oportunidade de inclusão social, cultural e mesmo econômica para esse grupo de alunos.
Programa	Mestrado em Educação, com Especialização em Formação de Professores
Palavras-chaves	Projeto de Intervenção, Recursos Metodológicos, Baixa Visão, Inclusão Social.
Contato	silvapontis@gmail.com

Atenciosamente

Assinatura: 
Assinatura

RESUMO

O presente trabalho pretende desenvolver um projeto de intervenção para os professores do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, localizada em Boa Vista/RR, abordando os recursos metodológicos para alunos com baixa visão. É notório que a educação Inclusiva demanda de uma busca de ensino de qualidade para todos, respeitando os limites e as necessidades dos educandos em suas particularidades. Este projeto visa melhorar o desempenho dos docentes, daí possibilitando de fato uma educação inclusiva. Sendo que seu objetivo geral é analisar o processo de integração de alunos com deficiência visual na escola CDA e refletir sobre o processo educacional do indivíduo. Neste estudo, procurou-se detectar a problemática que estava impedindo com que a escola CDA/RR alcançasse o objetivo quanto ao atendimento de alunos com baixa visão. Diante de tal fato, pode-se perceber alguns questionamentos em relação ao problema, entre eles a indagação: Como melhorar o desempenho dos docentes no que se refere a utilização dos recursos metodológicos direcionados a prática dos docentes na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Boa Vista/RR, voltado para ensino Fundamental II? O presente projeto pretende oferecer elementos que desperte interesse para que o professor possa melhorar sua prática docente no que se refere ao acompanhamento do aluno com baixa visão. O que foi constatado é que um dos grandes obstáculos dos docentes em relação ao atendimento ao aluno com baixa visão estar na escola CDA, está relacionado à falta de estrutura, recursos materiais e humanos.

Palavras-chave: Projeto de Intervenção, Recursos Metodológicos, Baixa Visão, Inclusão Social.

RESUME

The present work intends to develop an intervention project for Elementary School II teachers at the Carlos Drummond de Andrade State School, located in Boa Vista/RR, addressing the methodological resources for students with low vision. It is clear that Inclusive education demands a search for quality education for all, respecting the limits and needs of students in their particularities. This project aims to improve the performance of teachers, thus enabling an inclusive education. Since its general objective is to analyze the process of integration of students with visual impairment in the CDA school and reflect on the educational process of the individual. In this study, we sought to detect the problem that was preventing the CDA/RR school from reaching its goal in terms of serving students with low vision. In view of this fact, it is possible to perceive some questions regarding the problem, among them the question: How to improve the performance of teachers with regard to the use of methodological resources directed to the practice of teachers at Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade in Boa Vista/RR, aimed at Elementary Education II? The present project intends to offer elements that arouse interest so that the teacher can improve their teaching practice regarding the monitoring of students with low vision. What was found is that one of the great obstacles of the teachers in relation to the attendance to the student with low vision being in the CDA school, is related to the lack of structure, material and human resources.

Key-words: Intervention Project, Methodological Resources, Low Vision, social inclusion.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Justificativa da investigação	3
Problema	3
Perguntas de Investigação	3
Objetivo Geral	4
Objetivos Específicos	4
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O SISTEMA INCLUSIVO NACIONAL	5
1. 1. Deficiência e a Educação Inclusiva	6
1. 1. 1. <i>Apontamentos Históricos da Deficiência e da Inclusão</i>	8
1. 1. 2. <i>As Mudanças da Nomenclatura e da Legislação</i>	12
1. 2. Educação Inclusiva	19
1. 2. 1. <i>O Preconceito e a Educação Inclusiva</i>	21
1. 3. A Educação Inclusiva e as Políticas Nacionais	24
1. 3. 1. <i>Legislação e o Processo Histórico</i>	27
1. 4. Legislação e as Políticas Públicas	30
1. 5. Processo de Ensino-Aprendizagem do Aluno com Deficiência Visual	32
1. 6. A Afetividade no Processo de Inclusão	34
2. 1. Enfoque Metodológico	40
2. 2. Tipo de Estudo	41
2. 3. Descrição do Contexto, dos Participantes ou População e o Período em que a Pesquisa foi realizada	42
2. 4. Estudo	42
2. 5. Análise dos Dados	43
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
3. 1. Perfil do Professor	45
3. 2. Análise das Discussões	51
3. 3. Projeto de Intervenção: Metodologia e Estratégia de Ação Pedagógica	69
3.3.1. Fases do Projeto de Intervenção	70
3.3.2. Planejamento Estratégias	71

3. 3. 3. <i>Projeto de Intervenção</i>	71
3. 4. Plano de Ação	74
3. 4. 1. Atividades	75
3. 4. 1. Parecerias	75
3. 4. 2. Avaliação	75
3.4.3. Resultado esperado	75
CONCLUSÕES	76
Recomendações	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES	92

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- Art. – Artigo
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BPC – Programa Benefício de Prestação Continuada
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e Adolescentes
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB – Lei de Diretrizes Básicas
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PNE – Plano Nacional de Educação
- RR – Roraima

INTRODUÇÃO

É notório que a educação Inclusiva demanda de uma busca de ensino de qualidade para todos, respeitando os limites e as necessidades dos educandos em suas particularidades. Diante dessa premissa, a Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade (CDA), localizada em Boa Vista/RR, tem andado no sentido de buscar caminhos para modificar sua concepção, seguindo de acordo com às transformações que demanda com a implementação de políticas, educacional, cultural e mesmo econômica, todas voltadas para uma educação inclusiva com o intuito de emancipar esse público com baixa visão.

Diante desta perspectiva, e com o propósito de melhorar o atendimento ao aluno com baixa visão no contexto escolar, a referida unidade de ensino vem se organizando na sua estrutura funcional, ajustando seus princípios no que se refere o planejamento de atividades, adequando os seus recursos de trabalho, entre outros elementos que podem ser utilizados como apoio ao professor e ao aluno na tarefa de ensinar e aprender.

Neste sentido faz-se necessário embarcar nesse rol a necessidade da formação complementar dos profissionais em educação, sobretudo os que atuam no atendimento das necessidades educativas dos respectivos alunos. Essa formação no atendimento da Educação Inclusiva pode-se dizer que faz toda a diferença na evolução e avanço do público atendido.

O Currículo inclusivo implementado no ambiente escolar mudou significativamente a compreensão e aceitação dos professores em relação ao tratamento de alunos com deficiência visual.

O objetivo geral do trabalho é analisar o processo de integração de alunos com deficiência visual na escola CDA e refletir sobre o processo educacional do indivíduo.

A sustentabilidade do programa de inclusão desenvolvido nesta escola é, portanto, importante porque o planejamento pode garantir a inclusão educacional do aluno. Portanto, como o tema da inclusão é discutido no contexto escolar, ele deve ser entendido primeiro e também entre as pessoas participantes do estudo.

Neste estudo, procurou-se detectar a problemática que estava impedindo com que a escola CDA/RR alcançasse o objetivo quanto ao atendimento de alunos com baixa visão. Diante de tal fato, pode-se perceber alguns questionamentos em relação ao problema, entre eles a indagação: Como melhorar o desempenho dos docentes no que se refere a utilização

dos recursos metodológicos direcionados a prática dos docentes na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Boa Vista/RR, voltado para ensino Fundamental II?

Nessa direção, foi delimitado o estudo com objetivo de elaborar um projeto de intervenção que utiliza recursos metodológicos visando melhorar o desempenho dos docentes em relação aos de alunos de baixa visão na referida escola em Boa Vista – RR.

O presente projeto pretende oferecer elementos que desperte interesse para que o professor possa melhorar sua prática docente no que se refere ao acompanhamento do aluno com baixa visão.

A partir deste contexto, apresentar os recursos ópticos, pedagógicos e as adequações que ampliem as condições para que o aluno com baixa visão tenha uma aprendizagem de qualidade, daí logrando êxito em todos os aspectos educacional, cultural e mesmo econômico no processo do seu desenvolvimento.

O que foi constatado é que um dos grandes obstáculos dos docentes em relação ao atendimento ao aluno com baixa visão estar na escola CDA, está relacionado à falta de estrutura, recursos materiais e humanos.

Diante dessa situação, a escola deixa de cumprir de maneira integral o seu papel social, cultural e mesmo econômica, pois é preciso garantir a todos o direito ao ensino de qualidade, respeitando a forma e o estilo de cada indivíduo na sua caminhada escolar.

Partindo desse princípio, a escola dará ao aluno com baixa visão, acesso e igualdade de condições, tal como recursos acessíveis e atendimento digno para que o mesmo consiga desenvolver-se e alcance a sua formação. De posse dessas premissas norteadoras, na inclusão escolar, os professores atuarão como mediadores e incentivadores da construção do conhecimento por meio de ações que interagem com todos os alunos.

Vale dizer que, de fato, somos indivíduos múltiplos e nossa convivência no ambiente são igualmente diversas, por isso a escolarização não pode diferir, nem pode ser pensada ou implementada de outra forma, a não ser a partir de um pensamento formado na totalidade.

Visto desta forma, a escola terá a condição de oferecer aos alunos com baixa visão, atendimento de qualidades para desenvolver seus talentos e capacidades, de forma que se sintam integrantes e participativos do processo de ensino aprendizagem.

Justificativa da investigação

O ato de incluir é romper preconceitos, discriminações, respeitando as diferenças, como garantir espaços, ampliar horizontes, saber respeitar o diferente. Incluir é “pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na possibilidade de conviver juntos, mesmo que no grupo possa haver a diferença” (Costa, 2012, p. 125).

No ambiente escolar o aluno passará a conviver com a diferença, a diversidade, assim perceberá que todos têm a capacidade de aprender e desenvolver-se dentro de suas especificidades, mediante os métodos e práticas utilizados no ambiente escolar.

Com base nos dados do Censo Escolar, em 2020, foram registradas 81.091 matrículas de estudantes com baixa visão em classes regulares das diferentes etapas de escolarização da Educação Básica no país. Entretanto, é necessário reforçar a importância da realização das adaptações pertinentes para atendimento das especificidades individuais dos referidos educandos desse alunado.

Problema

- Como melhorar o desempenho do docente no atendimento com recursos metodológicos à alunos com baixa visão, na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade voltado ao ensino Fundamental II, cidade de Boa Vista - RR?

Perguntas de Investigação

- Quais as necessidades educacionais do aluno com baixa visão?
- Como desenvolver a sistematização de protocolos e procedimentos de avaliação diagnóstica de aprendizado voltada para o aluno com baixa visão?
- Quais as estratégias e recursos pedagógicos têm sido utilizados pelos professores, quando há um aluno com baixa visão em sua turma?
- O professor possui qualificação para ministrar seus conteúdos ao aluno com baixa visão?

Objetivo Geral

- Elaborar um projeto de intervenção para os professores, sobre recursos metodológicos para alunos com baixa visão, na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, voltado ao ensino Fundamental II, cidade de Boa Vista - RR, de forma a melhorar o desempenho docente.

Objetivos Específicos

- Descrever quais os principais pontos da avaliação diagnóstica de aprendizagem aplicada ao aluno de baixa visão no ambiente escolar;
- Identificar as necessidades educacionais do aluno com baixa visão;
- Caracterizar os métodos de ensino e aprendizagem adotados pelo professor na sua prática docente com alunos de baixa visão;
- Criar um projeto de intervenção para os professores, sobre recursos metodológicos para alunos com baixa visão na escola, de forma a melhorar o desempenho docente;
- Avaliar a pertinência e viabilidade do projeto de intervenção.

Na Classificação Internacional de Doenças CID -10 da OMS a “visão baixa” é definida como acuidade visual inferior a 6/18, mas igual ou superior a 3/60, ou uma perda de campo visual correspondente a menos de 20, no melhor olho com a melhor correção possível. Já, cegueira é definida como acuidade visual inferior a 3/60, ou uma perda de campo visual correspondente a menos do que 10, no melhor olho com a melhor correção possível (World Health Organization, 2007, p. 01).

Gil (2000) explica que a baixa visão, ou visão subnormal, corresponde a alteração da capacidade funcional devido a fatores como o declínio da acuidade visual e campo visual e sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.

Entre os dois extremos da capacidade visual, na maioria dos casos, astigmatismo, ambliópe, hipermetropia, que necessariamente não se referem a deficiência visual, mas na infância, devem ser identificadas e tratadas o mais rápido possível, uma vez que podem interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O SISTEMA INCLUSIVO NACIONAL

Superadas as pontuações legislativas, necessário asseverar que a educação inclusiva depende, na maioria da construção coletiva em cada uma das unidades educacionais. Significa, dizer, exige mobilização e ação da comunidade escolar.

Envolve, sobretudo, mudanças na concepção de sociedade, de educação, de escola, de professor. É construída por todos, é verdadeira construção coletiva. Por isso, requer discussão, movimento e permanente, ação de todos profissionais envolvidos no processo escolar.

O suporte legislativo é necessário, como diretriz a ser seguida para a transformação na estrutura escolar. Como exemplo, o Ministério da Educação instituiu a educação inclusiva como política pública a ser disseminada pelo programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, que começou no ano de 2003.

Neste contexto, em 2011, o Ministério da Educação criou também o Programa Benefício de Prestação Continuada - BPC na Escola, visando garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência de até 18 anos, nas escolas.

Este programa foi criado após a constatação de que, segundo o Censo Escolar de 2006, apenas 29,53% dos beneficiários do BPC pessoas com deficiência, de zero a dezoito anos, estavam matriculados, ao passo que 70,47% não tinham registro no sistema regular de ensino.

As ações deste programa conduziram um amplo processo de reflexão no âmbito dos sistemas educacionais, rumo à inclusão escolar total. A inclusão escolar total, incondicional em sua acepção mais profunda, como consequência desta transformação do sistema educacional é natural:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo de suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares (Mantoan, 1998, p. 3).

Ocorre que a verdadeira transformação somente poderá ocorrer quando forem criadas condições para que, de fato, todos educandos possam efetivamente atuar neste espaço educativo.

Para Mittler (2001, p. 12) a escola inclusiva “só começa com radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo”, que alcance as necessidades de todos alunos. Não basta a mera transferência do aluno da escola especial para a escola regular. Isso não é inclusão.

Essa mudança diz respeito, sobretudo, à estrutura da comunidade em que se insere, do sistema de ensino adotado, as práticas pedagógicas e, principalmente, aos aspectos rotineiros da unidade escolar.

Neste sentido, Gadoti (2007) ensina:

A escola não pode mudar tudo e não pode mudar a si mesma. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é simultaneamente, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (Gadoti, 2007, p. 12).

Contudo, concretizar a inclusão torna-se um desafio ainda mais significativo diante das concepções solidificadas na sociedade, mormente a sociedade brasileira.

1. 1. Deficiência e a Educação Inclusiva

As deficiências visuais variam de cegueira a baixa visão. Existem várias classificações dessa deficiência e, segundo Crós (2006), uma pessoa cega é aquela que perdeu ou mesmo muito pouca visão, portanto, precisa usar o Braille para ler e escrever. Segundo Gil (2000), pessoas com baixa visão são aquelas que conseguem ler textos impressos em tinta e precisam adaptar materiais didáticos.

A deficiência visual, seja ela qual for, nem sempre mantém a pessoa em um espaço seguro e autônomo. Mesmo que o sujeito tenha recursos para fazer seu movimento, ele pode encontrar obstáculos que devem ser superados com a ajuda do professor. O impulso para promover a independência deve começar em casa, e os pais iniciam o processo com a ajuda e orientação de pessoas treinadas e profissionais. Por outro lado, as escolas têm a

responsabilidade de proporcionar essa continuidade por meio de professores formados na área da Educação Inclusiva (MEC, 2000).

A educação inclusiva é hoje uma proposta importante para construir e desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças sejam consideradas e respeitadas. A inclusão não é apenas colocar ou reter alunos com deficiência em classes regulares, paralelamente ao movimento de inclusão, há a necessidade de desenvolver/decretar um programa político de ensino que acomode as diferenças individuais.

Para Damasio e Bridi (2016, p. 7) a Educação Inclusiva é conceituada como:

Um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiências que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver. Sendo assim, a Educação Inclusiva um processo educativo que proporciona ferramentas ao aluno para que ele desenvolva suas habilidades de acordo com suas necessidades. Logo, a sua função é abraçar o aluno que enfrenta algum tipo de barreira para estar no ambiente escolar.

O professor, como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, deve estar preparado para atuar de modo menos preconceituoso na sua fala e postura perante os diversos atores envolvidos nesse processo, como: pais e funcionários da escola.

Destacando que a formação docente também precisa ser reavaliada. Entretanto, este movimento de educação inclusiva já demonstra o quanto a educação, de forma geral, pode ser excludente, uma vez que precisamos de leis para garantir o direito de alguém que é “diferente” poder estudar com os “iguais”.

Assim, pode-se dizer que uma escola inclusiva defende uma escola que recebe educação regular, independentemente de sua condição física, sensorial, intelectual, emocional, social, linguística ou cultural. Identificando que a aprendizagem da pessoa com deficiência requer um olhar diferenciado, o ensino tem como foco a singularidade e potencialidade da pessoa, dessa forma buscando a formação global e integral desse grupo social e sua efetiva participação na sociedade.

A educação inclusiva garante a todos a plena observância das oportunidades educacionais fundamentais e dos direitos perpétuos conferidos pela Constituição, pois

promove e exige a organização do ensino nas escolas e o tratamento justo das práticas instrucionais que atendem às diferenças entre os alunos, a não discriminação, a convivência que beneficia todos e o crescimento da diversidade.

Como tal, a escola desempenha um papel importante na luta pela igualdade de oportunidades e espaço democratizado para todos os cidadãos, não apenas as pessoas com deficiência, mas todos aqueles que não podem ser ouvidos por si mesmos devido à raça, credo, cultura, questões econômicas e outros motivos. Assim, na busca pelo desenvolvimento integral e acesso a todos os recursos da sociedade, a escola torna-se precursora da dignidade e do respeito humano.

As necessidades educacionais, no entanto, requerem recursos e apoios mais especializados dos órgãos escolares, que possibilitem a esse grupo acessar o currículo, condicionar os alunos, respeitar suas particularidades e facilitar seu progresso acadêmico.

1. 1. 1. Apontamentos Históricos da Deficiência e da Inclusão

A exclusão do diferente tem origens remotas. Estudar os caminhos percorridos nos auxilia a avaliar o processo da humanização do homem, assim como as mudanças ocorridas e o seu reflexo nas nossas vidas.

É possível afirmar que o ser humano tem dificuldades de aceitar o “diferente”, e ao longo da história da humanidade, no campo da Educação Escolar, a relação, que era considerado algo impossível entre alunos deficientes e os ditos “normais” está acontecendo.

Mesmo que a passos lentos e não muito certos, a inclusão por força da lei está no dia a dia das escolas, entretanto, nem sempre as coisas aconteceram assim. A visão da deficiência é construída socialmente e seus reflexos foram emoldurando as vidas dos seres com e sem deficiência ao longo dos tempos.

Segundo Oliveira (2010), na Antiguidade, as pessoas com deficiência não eram consideradas seres humanos, é correto afirmar que as crianças eram rejeitadas, abandonadas ao relento até a morte.

Na Grécia Antiga, o corpo era muito valorizado. No século IV A.C., em Esparta, crianças com deficiência física ou mental eram abandonadas, ou lançadas num precipício e na capital, o pai sacrificava o próprio filho deficiente. Na Itália, conforme a mesma autora, nem todas as crianças eram mortas. Algumas eram colocadas em cestas de flores e deixadas às

margens do rio Tibre e escravos ou pessoas pobres criavam essas crianças, para quando maiores pedirem esmolas.

Alguns chegaram a raptar e mutilar crianças “saudáveis” para que depois elas praticassem tais atos. Os romanos, na Era Cristã, asfixiavam ou afogavam os recém-nascidos anormais e os que não eram exterminados acabavam como os bobos ou palhaços para diversão dos senhores, dos hóspedes ou nos circos.

O período Medieval, com seus castelos e constante crescimento urbano, sem infraestrutura, sem recursos de saneamento, trouxe grande medo e as epidemias como peste bubônica, difteria, influenza, hanseníase.

Sendo um período em que tudo era voltado para Deus, as incapacidades físicas e as más formações congênitas eram entendidas como sinais da ira divina. Mas, como agora, como todos os seres eram declarados possuidores de uma alma divina, as pessoas com deficiência não podiam ser exterminadas. Entretanto, continuavam a viver ignoradas à própria sorte.

Existia um caráter ambíguo de proteção/segregação, caridade/castigo, uma vez que dando abrigo e alimentação, os confinados ajudavam a salvar as almas dos “protetores”, do demônio, de atitudes antissociais. A custódia da família passa assim também, mesmo que sem muita organização, a ser da igreja (Oliveira, 2010).

A igreja, na Idade Média, marca um dos períodos mais excludentes da história da humanidade, onde pessoas dissidentes, os inimigos do clero, os “endemoniados” como muitas vezes eram denominadas as pessoas com deficiência, foram alvo de práticas de tortura, morte na fogueira, punições severas, tudo em nome de um Deus, através da igreja num movimento totalitário e repressor.

Novamente, os já excluídos pela deficiência, eram excluídos com a morte, não no momento do nascimento, como na Idade Antiga, mas na juventude e na idade adulta, mesmo nem sabendo o porquê de estarem sendo mortos. Eram excluídos por nascerem diferentes, por serem “bodes expiatórios” da busca pelo poder a qualquer preço.

A ascensão da burguesia trouxe uma nova ordem econômica, acabou com a monarquia, destruiu a hegemonia religiosa e introduziu uma nova forma de produção: o capitalismo comercial e a formação do Estado moderno. Como resultado, essas pessoas passaram a cooperar com uma nova divisão social do trabalho, em que os proprietários dos

meios de produção e os trabalhadores passaram a vender mão de obra para viver (Aranha, 2005).

No século XVII, surgiu uma nova perspectiva sobre os defeitos: o “organismo”, que sustentava que os defeitos eram causados por fatores naturais e não por fatores espirituais “transcendentais” (Aranha, 2005). Assim, déficits que antes eram entendidos como fatores teológicos e espirituais passaram a ser entendidos como fatores orgânicos e habilidades médicas.

Surgem as ideias de John Locke, que ao nascer o ser humano, é uma “tábula rasa” que vai gradualmente sendo preenchida com os ensinamentos de uma geração mais velha sobre as gerações mais novas, cabendo ao ensino suprir essas carências.

Os Conceitos científicos começam a modificar as concepções das pessoas. Entretanto, a deficiência, vista como incapacitante, sem chances de avanço, fez com que a sociedade continuasse deixando os deficientes sem atendimento (Oliveira, 2010).

Segundo Aranha (2005), o argumento orgânico sustenta o surgimento da ação médica para pessoas com deficiência: a ação docente se sustenta de forma lenta pelo argumento de estímulo ao desenvolvimento, que deve ter se desenvolvido apenas a partir do século XVIII. As medidas e ações para o acolhimento dos deficientes têm início na Europa, depois nos Estados Unidos, Canadá e outros países.

No Brasil, assim como na Europa, os deficientes foram considerados por vários séculos como miseráveis. Os deficientes que nasciam em famílias abastadas ficavam enclausurados por trás das cercas vivas das mansões ou escondidos nas casas de campo, ou nas fazendas de suas famílias. Não tinham nenhum valor social e acabavam sendo “um peso morto para suas famílias”. Os mais pobres ficavam à mercê de curandeiros, ou quem se habilitasse a ajudar (Aranha, 2005).

O primeiro instituto fundado no Brasil foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro. Foi fundado pelo Imperador D. Pedro II, pelo Decreto Imperial nº 1. 428, de 12/09/1854.

O segundo, foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro, instalado em 26/09/1857. Dada a amizade que o imperador mantinha com eles, ambos os institutos foram criados por intercessão de amigos ou pessoas próximas ao imperador, que atenderam aos pedidos (Aranha, 2005).

Esse tipo de favor e caridade era muito comum no país naquela época, e estabeleceu o caráter assistencialista que permeou desde o início, ou seja, a preocupação com os deficientes, principalmente a educação especial. Em 1884, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo estabeleceu novos padrões de saúde pública ao controlar a propagação de doenças e epidemias.

Também funciona como abrigo, abrigo e creche. Até 1950, 4.696 crianças foram abandonadas na famigerada roda dos expostos nas paredes da Rua Dona Viridiana, deixando os pais com filhos indesejados (Xavier & Rossetto, 2014).

Pontua-se, aqui, que algumas instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1961 por Jô Clemente, formou-se graças a iniciativas privadas: dela e de mais quatro casais, pais de crianças com Síndrome de Down, segundo a Revista Época, em artigo de Paloma Cotes (2004).

Historicamente no país, as Instituições foram se tornando asilos para abrigar e acolher pessoas inválidas. Em 1889, com a República, de acordo com Carvalho e Bighetti (2016) veio a esperança de um país mais progressista, que rompesse com as tradições conservadoras e que estivesse inserido em novo contexto.

A educação era tema considerado prioritário, uma vez que se pensava que só ela poderia promover o alinhamento do Brasil entre os países mais adiantados economicamente. Os profissionais que haviam estudado na Europa voltaram para o Brasil com a ideia de modernizar o país.

De acordo com Aranha (2005), em 1906 as escolas públicas do Rio de Janeiro começaram a atender alunos com deficiência mental, seguidas pelas Escolas de São Paulo em 1911. Ainda conforme a mesma autora, em 1912, criou-se na Escola Normal de São Paulo (atual Caetano de Campos), o Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental.

Em 1917, época em que prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo da degenerescência e taras, foi elaborado um conjunto de normas para seleção de anormais. A partir dos anos 20, teve início a expansão das instituições de Educação Especial, caracterizada pela proliferação de entidades de natureza privada, assistencialista, mas que objetivavam a cura e não a aprendizagem com construção de conhecimento.

Na rede pública de ensino teve início o atendimento somente de deficiência mental, e os deficientes eram encaminhados para a educadora sanitária que assegurava que seriam

aceitos na escola com o “cuidado” de que esses alunos não iriam atrapalhar o andamento da classe (Aranha, 2005).

Os Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar orienta-se a criação de turmas especiais com número reduzido de alunos para atendimento dos alunos em questão, pois a deficiência intelectual é uma séria barreira para a redução do número de repetências. Por outro lado, em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro serviço de educação profissional para superdotados na Sociedade Pestalozzi.

A década de 1950 assistiu ao aumento do número de entidades privadas de ajuda e ao aumento do número de pessoas atendidas pelas redes públicas. O sistema público passou a oferecer serviços de educação especial no setor de educação nacional e lançou uma campanha nacional de educação sobre deficiência vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

A partir da década de 1960, surgiram no Brasil diversos centros de reabilitação de pessoas com deficiência, visando integrar as pessoas com deficiência à sociedade e suas diversas situações (Aranha, 2005).

Sasaki (2014), ilustra, no paradigma da integração, que o processo é seletivo, pois separa as pessoas com deficiência em super-heróis e coitadinhos. Através de uma triagem diagnóstica, as pessoas com deficiência são selecionadas e separadas para entrar nos sistemas comuns ou permanecer em sistemas separados. Já no paradigma da inclusão, todas as barreiras são reduzidas ou eliminadas, para que todas as pessoas com ou sem deficiência possam participar plenamente em todos os sistemas sociais comuns.

1. 1. 2. As Mudanças da Nomenclatura e da Legislação

Ao longo da história da humanidade, segundo Sasaki (2003) muitas denominações foram utilizadas para caracterizar a pessoa deficiente.

Começamos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto está evoluindo em seu relacionamento com as

peças que possuem este ou aquele tipo de deficiência (Sasaki, 2003, atualizado 2013, p. 8).

No início da história humana, as pessoas com deficiência foram chamadas de “deficientes” durante séculos porque representam um fardo pesado para a sociedade (Sasaki, 2013). Durante o século 20 até por volta de 1960, a denominação tornou-se “deficiente”. Uma vez reconhecido que as pessoas com deficiência podem ter capacidade residual, mesmo que reduzida, há progresso.

Entre 1960 e 1980, as pessoas com deficiência que eram deficientes físicos eram chamadas de “deficientes”, “deficientes” que tinham algum tipo de deficiência, mas desempenhavam funções básicas de “maneira diferente”. Os autores observam que na década de 1950, com a formação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a palavra “especial” também passou a ser utilizada e aceita.

Entre as décadas de 1980 e 1987, o nome foi alterado para “deficiente” e pela primeira vez no mundo o substantivo “deficiente” foi usado como adjetivo, com o substantivo “pessoa”. O impacto da terminologia é profundo e ajuda a melhorar o perfil desses indivíduos.

De 1988 a 1993, o termo foi alterado para “deficiente” porque alguns líderes mundiais acreditavam que o termo deficiente era característico da pessoa na totalidade, e as pessoas com deficiência tratavam a deficiência como detalhes humanos em vez de detalhes humanos. tudo como uma pessoa.

De 1990 até hoje, o nome foi alterado para “Pessoas com Necessidades Especiais”. A expressão inicialmente apareceu para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. Ao mesmo tempo, a “população especial” acima mencionada é uma forma abreviada de “pessoas com necessidades especiais”. Sasaki (2013) destacou que “especial” não é um qualificador exclusivo para pessoas com deficiência, pois se aplica a qualquer pessoa.

A palavra “deficiente” tornou-se a expressão preferida por um número crescente de torcedores, muitos dos quais compareceram ao evento “Encontrão” da organização dos deficientes em Recife em 2000. Eles pediram ao público que adote o termo, pois traz o valor agregado de empoderamento e responsabilidade para as pessoas usarem seus talentos.

A expressão atualmente adotada mundialmente, assim como no Brasil, passa a ser: “deficiente”, mas segundo o mesmo autor, o termo pode ser ajustado a cada vez com os valores predominantes da sociedade.

O processo de inclusão implica uma mudança na direção da perspectiva educacional. Segundo Mantoan (2006), ela atinge não só os alunos com deficiência e os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas os demais para que possam ter sucesso na cadeia geral da educação.

Segundo os autores, os alunos com deficiência é uma grande preocupação para os educadores inclusivos. No entanto, este tem sido um longo processo que não foi concluído e concluído até hoje, pois o Conselho Legislativo continua se atualizando com vários ajustes necessários.

A inclusão tem um enorme impacto em serviços de educação especial totalmente desagregados, salas de aceleração de programas intensivos e classes especiais, pois os alunos são incluídos em todos os níveis de ensino: jardim de infância, ensino fundamental, médio e pós-secundário. Até certo ponto, a legislação incentiva a inclusão porque, como mencionado anteriormente, são necessárias leis, portarias e regulamentos para implementar esse sistema inclusivo.

A inclusão é uma provocação cujo objetivo é melhorar a qualidade da escolarização de todos os alunos que reprovam em sala de aula (Mantoan, 2006, p. 20). Diante dessa situação, questiona-se: mesmo com tantas leis, é possível que a inclusão aconteça como esperado e desejado? Por que precisamos de tantas leis?

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a cooperação da sociedade para o pleno desenvolvimento das pessoas, sua preparação para o seu trabalho. A Seção 208 da Constituição também garante assistência educacional especializada.

O cumprimento desses dispositivos da Constituição Federal envolve diversos aspectos de natureza política, econômica, administrativa e social. Muitos outros fatores entram em jogo quando essa educação envolve pessoas com deficiência. Atualmente, as instituições públicas e privadas que se recusam a matricular alunos com deficiência estão sujeitas a multas (Lei Federal nº 13.146/2015).

A Declaração de Salamanca (1994) recomenda que governos e organizações sejam orientados, e aqui destacamos os seguintes itens:

Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Adotem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. A estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer a pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração (Salamanca, 1994, p. 50).

A Declaração de Salamanca é um guia para mudanças em outras legislações educacionais, sendo cada vez mais alteradas e atualizadas. Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação, Lei nº 9.394/1996, Capítulo V Educação Especial, Art. 58: Na redação da Lei nº 12.796 de 2013, para os fins desta Lei, entende-se por educação especial, ser o melhor modelo de ensino para alunos com deficiências, deficiências globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotados em uma rede de educação formal. A Lei nº 12.796 de 2013 também alterou a redação de um parágrafo único para afastar os alunos com necessidades especiais.

Preferencialmente, o poder público ampliará o atendimento aos alunos com deficiência, deficiência global do desenvolvimento e alunos de alta capacidade ou superdotados na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Lei nº 12.796/2013).

A Convenção da Guatemala de 1999, promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, dispõe que as pessoas com deficiência gozam dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo discriminação com base na deficiência como qualquer distinção ou exclusão de direitos humanos e gratuitamente.

Preferencialmente, o poder público ampliará o atendimento aos alunos com deficiência, deficiência global do desenvolvimento e alunos de alta capacidade ou superdotados na própria rede pública regular de ensino, sem contar com o apoio das instituições de que trata este artigo (Lei nº 12.796/2013).

A Convenção da Guatemala de 1999, promulgada pelo Decreto brasileiro nº 3.956/2001, dispõe que as pessoas com deficiência gozam dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo a discriminação com base na deficiência como aquela que pode impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Essa legislação apresenta uma série de situações contenciosas e desafiadoras para os alunos dos cursos de pedagogia e também motiva este estudo, pois os estagiários tornam-se professores dos alunos incluídos e, segundo Sasaki (1997, p. 123) separados não são os mesmos, mas isso é uma ocorrência frequente, quando os professores regentes pedem aos estagiários para cuidar dos autistas em sala de aula, a exclusão torna-se aparente, a rotulagem e a discriminação contra os alunos que deveriam ser acolhidos e incluídos.

O mesmo professor, ao contar os alunos, “esqueceu-se” dos alunos incluídos, mas acabou sendo lembrado pelo estagiário por ser aluno e pertencer à turma exigidos por lei, mas nem sempre cumpridos satisfatoriamente.

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial da Educação Básica - Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de julho de 2001, nº 4, construindo a Inclusão no Setor Educacional, estabelece que a política de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular online não é só sobre as qualidades físicas desses alunos também representam a coragem de examinar ideias e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses indivíduos, respeitar suas diferenças e atender suas necessidades.

Também determina o papel que as escolas propõem nos programas de ensino e deve assumir o papel de proporcionar ações em seu currículo que facilitem determinados tipos de interação social, uma escolha de prática heterogênea e inclusiva.

Por isso, alerta que não são os alunos que moldam ou se adaptam à escola, mas sim que a escola tem consciência de sua função, permitindo que os alunos se utilizem como um espaço inclusivo. No mesmo comentário, no projeto referente ao âmbito técnico-científico, foram discutidas a formação de professores para ensinar a diversidade e a importância do desenvolvimento do trabalho em equipe para a efetividade inclusiva.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, estabeleceu as Diretrizes para os Cursos Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, que estabelece que as instituições de ensino superior devem oferecer formação docente orientada para a diversidade em sua organização curricular, considerando o conhecimento dos alunos com necessidades, ou seja, a inclusão escolar da disciplina deve fazer parte do programa de graduação de um professor.

A resolução também estabeleceu o Guia Curricular Nacional de Formação de Professores na Educação Básica Nacional, que contém licenciatura e um currículo completo de graduação. Portanto, as instituições de ensino superior devem proporcionar uma formação docente voltada para a atenção e a diversidade em sua organização curricular para que incluir

o conhecimento sobre as particularidades dos alunos com deficiência. Prevê ainda no artigo 15/2002 que os cursos de formação de professores do ensino básico em implementação devem adaptar-se a esta resolução no prazo de dois anos.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 estabeleceu diretrizes operacionais para a assistência educacional profissional na educação básica, que deve ser prestada durante os turnos escolares, principalmente na sala de recursos polivalentes da própria escola ou em outra escola de ensino.

A AEE também pode ser realizada em centros públicos de atendimento educacional especializado e instituições comunitárias, religiosas ou beneficentes sem fins lucrativos que tenham convênio com o Ministério da Educação conforme o artigo 5.

A Lei nº 8.035 de 2010 instituiu o Plano Nacional de Educação para a Década 2011-2020 - PNE. Entre as metas propostas, destaca-se a Meta 4: Assistência universal escola-aluno para a população de 4 a 17 anos com deficiência, deficiência global de desenvolvimento e alta capacidade ou superdotação no próprio sistema escolar geral.

Referência de estratégia recomendada:

- 4.1) Contabilizar para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;
- 4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais;
- 4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular;
- 4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em Língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (Portal MEC, 2010).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabeleceu a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (“Lei das Pessoas com Deficiência”), abreviada como LBI. Entrou em vigor em janeiro de 2016, 180 dias após a sanção.

O capítulo IV descreve o direito à educação e o artigo 27 enfatiza que a educação é um direito das pessoas com deficiência, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida para o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Talentos e habilidades, conforme as próprias características, interesses e necessidades de aprendizagem. É responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir educação de qualidade às pessoas com deficiência e protegê-las de todas as formas de violência, negligência e discriminação.

No artigo 28, inciso III, menciona-se que o programa educacional deve institucionalizar os serviços de educação profissional e outros serviços e fazer ajustes razoáveis para adequar-se às características dos alunos com deficiência e assegurar-lhes o pleno acesso aos cursos em igualdade de condições, para promover a realização e o exercício de sua autonomia. O item X refere-se à adoção de práticas pedagógicas inclusivas em programas de educação básica e continuada para professores em serviços de educação profissional.

No Título II, no que diz respeito às contraordenações penais e administrativas, o artigo 88 informa que quem cometer, induzir ou incitar discriminação contra pessoa por motivo de deficiência é punido com pena de prisão de um a três anos, além de uma multa. A Lei de Educação, LDB, proibiria as instituições educacionais de ir além dos alunos com deficiência e exigiria que o governo promovesse a lei.

Em 1998, havia aproximadamente 200.000 pessoas com deficiência no Brasil na educação básica, das quais apenas 13% ingressaram no ensino regular. Em 2017, dados do Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), indicavam que haver 930.683 alunos com deficiência, deficiência global do desenvolvimento e altas habilidades/dotes docentes. Educação Geral e de Jovens e Adultos (EJA). Os dados listados acima foram construídos historicamente devido a diversos eventos: reuniões, decretos, decretos, leis, muitas leis (Tenente, 2016).

Para que a Inclusão Escolar atenda a todos, não pela mera presença, mas com interação efetiva, sem distinção de etnia, credo ou deficiência, é dever que a inclusão social também aconteça. Enquanto a saúde não seja um bem para todos, e de qualidade, na educação não aconteça o mesmo, o debate filosófico recomenda troca de designações para ficar imune às cobranças naturais das pessoas que sofrem as consequências: os deficientes e suas famílias (Araóz, 2009, p. 16).

1. 2. Educação Inclusiva

A educação inclusiva propõe que todas as pessoas, independentemente de cor, etnia, ser migrante ou imigrante, ser deficiente ou não ou portar-se de modo diverso de seu gênero, devem estar em sala de aula regular e poder conviver com todos.

Diante desta afirmação, busquemos quais os fundamentos que embasam a inclusão escolar. Na nossa história escolar brasileira, a exclusão sempre esteve presente, antes mesmo de abordar-se a inclusão com direito de todos.

Benevides (2011, p. 248) destaca que “no que diz respeito às políticas de integração social, essas políticas muitas vezes funcionam ocultando mecanismos que mantêm as características sistêmicas da desigualdade social”, ideia que também Sant’Ana (2005) defende:

Os principais resultados apontaram que a educação inclusiva foi vista pelos participantes sob diferentes enfoques, desde definições mais próximas dos princípios de integração até definições mais relativas à educação inclusiva. O discurso da maioria dos participantes evidencia uma posição favorável à inclusão dos alunos com necessidades na educação comum, talvez pelo fato do tema ser muito discutido e valorizado atualmente no meio acadêmico e social. Docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas

transformações na política e no sistema de ensino vigente (Sant'Ana, 2005, p. 233).

Um ponto central a ser considerado neste contexto é a necessidade de impedir a perpetuação e o crescimento da violência e da exclusão social. Dessa forma, políticas públicas podem ser desenvolvidas, mas, se o professor, o agente mais imediato perante o aluno, agir preconceituosamente, toda a proposta estará prejudicada. Diante disto, questiona-se: Quem educa o educador? Como orientá-lo sobre preconceitos? Como desenvolver uma postura mais humanizada?

Há professores que ficam presos nos chamados períodos de idealização em que os alunos são outras pessoas. Essa posição se refere à quando apenas crianças brancas de famílias ricas frequentam a escola. Hoje, com a democratização da educação, além dos alunos com deficiência, nossos alunos são racial e socialmente diversos.

Segundo Vilela, Ribeiro e Benite (2010), essa diversidade aterroriza os professores, que, na maioria das vezes, não são capacitados para lidar com uma nova clientela estudantil. Assim, o mesmo autor comentou:

Constata-se a existência de argumentos de que a Universidade não prepara esses profissionais para a inclusão porque os próprios formadores não tiveram contato com esse assunto - o que não é caracterizado como pejorativo, mas como uma realidade dos profissionais formados em anos anteriores às políticas de incentivo à inclusão. E o que acontece é que a questão não é resolvida e a culpa é sempre de outro, e não de nós mesmos (Vilela, Ribeiro & Benite, 2010, p. 592).

Não podemos negligenciar que o professor não foi educado para identificar seus próprios preconceitos. Lidar com o diferente pode reavivar seus desconfortos e o afastamento do aluno idealizado, o que pode ser evidenciado pela colocação de apelidos, transferir os alunos inclusos para estagiários de Pedagogia, o que, com certeza, é prejudicial para o processo de inclusão.

As ações dos indivíduos mobilizam seus discursos e práticas ao longo da história social, de modo que, "Quando se trata da inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular, as atitudes dos professores em relação ao ensino desse aluno estarão diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão na juntas" (Monteiro e Manzini, 2008, p. 35).

Neste contexto, existem atualmente muitas pesquisas sobre a relação professor-aluno e seu impacto em suas vidas. Um estudo sobre diversidade apontou que as interações entre educadores e alunos com deficiência em salas de aula regulares são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional dessas crianças (Barbosa, 2011).

Eles convivem com seus pares e professores, aprendendo por meio de experiências e diferenças individuais, ampliando suas oportunidades de adquirir conhecimentos, habilidades, habilidades e valores. Este é um dos objetivos da inclusão escolar estabelecidos na Declaração de Salamanca (1994).

As evidências sugerem que as interações entre alunos com deficiência, colegas e professores estabelecidas em sala de aula são extremamente importantes para o desenvolvimento de habilidades comportamentais, de comunicação e sociais e desempenho acadêmico (Katz e Mirenda, 2002).

Esse é um dos benefícios sociais da inclusão escolar. Dito isso, ressalta a importância da interação para todos. O isolamento, e mesmo a precariedade das oportunidades, só torna inviável o seu processo de humanização. Assim, Rossato e Leonardo (2011, p. 74) declaram que a educação inclusiva pode trazer muitos benefícios sociais.

Na educação inclusiva, como na educação convencional, é importante considerar “as diferenças entre as habilidades funcionais de um indivíduo e as necessidades funcionais das atividades que fazem parte do contexto da ação, e identificar pontos que possam impedir sua participação”. Ou seja, cabe à formação do professor capacitá-lo a descobrir as habilidades dos alunos, bem como suas limitações, para configurar o espaço subjetivo que a aprendizagem pode constituir (Abe & Araújo, 2010, p. 284).

1. 2. 1. O Preconceito e a Educação Inclusiva

O preconceito se caracteriza por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade (Crochik, 1996, p. 49).

A relação entre preconceito e inclusão desperta o interesse de pesquisadores e entre eles destaca-se Crochik (2011a), que ressalta em seu artigo:

A primeira relação a ser feita entre os dois termos preconceito e inclusão é a de oposição: o preconceito é contrário à inclusão. Numa sociedade

contraditória como a nossa, no entanto, o preconceito pode favorecer determinado tipo de inclusão e a inclusão pode favorecer o preconceito. O preconceito arraigado e oculto à própria pessoa que o desenvolveu pode levar à ambiguidade de sentimentos frente a seu alvo, que deveria ser aceito, respeitado, mas que o íntimo sabe que não o é. Assim, como uma maneira de ocultar ainda mais de si mesmo essa não aceitação do outro, exagera-se a defesa do que é hostilizado, forçando a sua inclusão em um grupo do qual o preconceituoso julga, sem poder afirmar manifestamente, que não deveria tomar parte (Crochik, 2011a, p. 33).

Inicia-se o subtítulo com a afirmação do referido autor, justamente por ir diretamente no alvo da questão aqui analisada. Outros questionamentos nos ocorrem: As pessoas já nascem preconceituosas? Crianças têm preconceito?

Crochik (2011b, p. 11) demonstra que o preconceito não é inato, mas um produto das relações entre conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento e o estereótipo. Acrescenta ainda que o preconceito de um indivíduo a um objeto tende a apresentá-lo em relação a outros objetos. A pessoa com deficiência ao nascer, ou se tornar deficiente, já tem a marca de um estigma, ou seja, um atributo social carregado de valor, no caso, negativo (Goffman, 2004, p. 6).

O estigma revela, que a sociedade tem dificuldades de lidar com o diferente. Assim, de acordo com Braghirolli, Pereira e Rizzon (1994, p. 35), as características atribuídas aos indivíduos, podem ser compartilhadas por uma mesma cultura e que vão se constituir nos estereótipos.

Segundo Crochik (2011b, p. 13), um estereótipo consiste em uma série de predicados fixos atribuídos a um objeto, mas com um predicado primário do qual derivam outros predicados. Por exemplo, poderíamos citar a situação vivenciada por estagiários de cursos de educação que receberam informações sobre alunos com síndrome de Down, classificando-os como muito agressivos ou muito carinhosos.

Ao conviverem, descobrem que, como todas as crianças, têm ambientes agressivos e amorosos, e o que é passado sobre essas crianças é falso, mas uma generalização distorcida dessa realidade.

As relações pessoais do preconceituoso ocorrem por meio de categorias, que classificam os indivíduos e os impede de perceber que a experiência individual possa se

contrapor ao estereótipo. Assim, não se pode tocar na baba do epilético, pois nos transmitirá a “doença”.

Os preconceituosos veem nos indivíduos alvo de seu preconceito, aquilo que eles têm de negar, ou seja, em si mesmo, a fragilidade e o desamparo. Assim, a pessoa com deficiência, o que se apresenta, não é o indivíduo, mas a patologia em que é avaliada como possuidora de valor negativo.

No caso da escola, o aluno com deficiência representa a fragilidade, o que pode ser motivo de chacotas, pois não poderá muitas vezes revidar, ele representa o colega sem valor para ser parceiro, numa sociedade extremamente competitiva.

Para os professores, representar assim, o aluno que demanda trabalho, dificuldades para seus ensinamentos e logo na primeira impressão se deixa orientar por um estereótipo, podendo deduzir coisas sobre o aluno de maneira seletiva ou imprecisa, perpetuando o estereótipo inicial, que compõe o preconceito.

Segundo Crochik (2011a, p. 34), desde cedo as crianças são ensinadas e aprendem que devem obedecer aos pais e as outras autoridades. E aprendem também que a não obediência pode ter consequências, como o medo da perda do amor dos pais, e a defesa contra essa violência é agir, conforme os modelos propostos.

Muitos estudos foram e estão sendo realizados para melhor compreensão do preconceito, suas origens, sua permanência e seus desdobramentos. Diante do exposto, sendo o professor figura de autoridade, a sua atitude é um fator importante para nossa reflexão, uma vez que os alunos tomam o mestre como modelo e procuram segui-lo.

A pesquisa de Casco (2007, p. 242) reafirma a colocação anterior, assim como os elogios, críticas, a organização dos grupos e a atuação dos professores junto aos alunos com deficiência, não são indiferentes a todos os seus alunos. Até aqui pode-se apresentar documentos, estudos, leis, teorias, pesquisas recentes que apontam a Educação Inclusiva e a importância de o tema chegar até os responsáveis em todos os níveis pela educação.

O interesse reflete a importância do atendimento ao novo paradigma mundial de direitos para todos sem discriminação de qualquer ordem. Assim, a Educação Inclusiva, uma construção coletiva em diversas esferas, têm seu cerne nas Representações Sociais dos professores, que atuam diretamente com os alunos com deficiência.

O sentido humanitário de aceitação e respeito desenvolvido nas díades professor, aluno e aluno, aluno é importante passo para a construção de uma comunidade de paz.

1. 3. A Educação Inclusiva e as Políticas Nacionais

No que se refere à educação especial, estabelece, em seu artigo 208, inciso III, obrigação do Estado: “proporcionar às pessoas com deficiência atendimento educacional especializado, preferencialmente em rede formal de ensino” (Brasil, 1988, p. 96).

Segundo Nozu (2013), o uso de advérbios contribuiu preferencialmente para a construção de um leque de interpretações dentro da política de educação especial, abrindo brechas para diferentes grupos de interesse defenderem diferentes posições sobre escolarização para o PAEE. Demonstrar o uso de termos que estão sujeitos a diferentes interpretações no texto da política.

Para Kassar (2013, p. 56), a Constituição de 1988 prioriza a assistência educacional profissional a alunos com deficiência na rede formal de ensino e especifica o envolvimento da iniciativa privada no setor. O direito à assistência educacional profissional (AEE) nas escolas gerais pode ou não ser válido, dependendo da interpretação do texto pelos agentes sociais, que podem recriar e reinterpretar as políticas (Pavezi & Mainardes, 2019).

Ainda conforme destacam Nozu e Bruno (2015, p. 7), A partir da década de 1990, na reforma do aparelho de Estado, o discurso da inclusão passou a ser veiculado como solução para o problema da educação no Brasil, visando adequar a economia nacional às necessidades do mundo reestruturação. economia.

Neste período, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo definida pela Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com os autores Lima, Aranda e Lima (2012, p. 54), a LDB de 1996 é considerada a legislação educacional mais democrática do Brasil, o estreitamento legal reúne as necessidades educacionais por meio de discussões políticas relacionadas às políticas e estratégias do Banco Mundial.

Influenciada por organismos internacionais, principalmente pelos pressupostos da Declaração de Salamanca, a lei estabeleceu a reorganização das instituições escolares para receber adequadamente todas as crianças. Propõe um capítulo dedicado à educação especial, que descreve em seu artigo 58 como uma modalidade de ensino que é melhor oferecida nas redes regulares de ensino, e inclui alunos com deficiência, alunos com deficiência global de desenvolvimento e alunos de alta capacidade como tal (Brasil, 1996a).

Segundo França e Prieto (2017), a LDB garante a oferta de dois serviços, matrícula em escolas comuns e matrícula em salas de aula, serviços escolares e profissionais, abrindo assim a possibilidade de oferta de ensino apenas em escolas especiais. Mainardes (2006, p. 53) afirmou que devido ao grande número de leitores, os textos de política terão múltiplas leituras.

No entanto, Pavezi (2018, p. 51) ressalta que a política como discurso pode ter limitações interpretativas porque a credibilidade de alguns agentes sociais permite que seu discurso seja acordado como verdade entre outros agentes do campo.

Em consoante Rocha, Mendes e Lacerda (2021), a política de 2008 prevê o acesso ao AEE condicionado à disponibilidade de profissionais da área e à alocação de tempo, espaço necessário para o processo de aprendizagem de cada aluno atendido pelo serviço e recursos.

Para Vilaronga (2014, p. 34), a política de 2008 incentivou alguns aspectos, como o investimento na formação de profissionais para “trabalhar em salas de recursos multifuncionais para fornecer ao AEE serviços de tamanho único”. as salas de recursos são realizadas, ao contrário das salas de aula regulares, há fragilidades na promoção da expressão pedagógica na escolarização do PAEE (NOZU, 2013).

Sobre o impacto dos documentos internacionais, Pavezi (2018) afirma que pelo menos quatro documentos orientaram a construção do PNEEPEI em 2008, a saber: a Declaração de Jomtien em 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 e a Convenção de 2006 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 2015, o Brasil ratificou a Lei de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI), Lei nº 1, que visa alcançar a integração social e a cidadania das pessoas com deficiência (Brasil, 2015, p. 1).

Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional, não só no Brasil, mas no mundo, é urgente enfrentar as práticas discriminatórias que vêm sendo implementadas, simultaneamente, em que se oferece alternativas para superar essas ações e colocar a educação inclusiva no centro do debate sobre o papel da escola na superação da lógica cotidiana da exclusão.

A educação inclusiva requer ação política, cultural, social e principalmente pedagógica. Proporcionar educação a todos sem qualquer discriminação é fortalecer os direitos humanos básicos.

Segundo Stainback (1999):

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir um ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em esforço unificado e consistente (Stainback, 1999, p. 21).

A paz social e o desenvolvimento social são interesses públicos, e seus meios necessários devem ser garantidos por meio de políticas públicas. Portanto, é necessário intervir por meio de políticas públicas mandatadas por lei para garantir o direito básico à educação em todos os níveis das escolas, não apenas o direito de matrícula, mas o direito de ser permanente.

Infelizmente, percebe-se que em alguns lugares os alunos com deficiência podem até frequentar a escola, mas não participar satisfatoriamente do processo de aprendizagem por não haver os recursos necessários para interagir com professores, colegas e demais funcionários da escola. O conteúdo não é absorvido e a aprendizagem não é permitida, sendo uma das finalidades do ambiente escolar.

O poder executivo não pode delegar tarefas a poucas instituições privadas de ensino, porque a tarefa educativa é de responsabilidade pública. Devido à falta de investimento público na prestação de serviços educacionais profissionais, não há como privar aqueles que não podem pagar por tal educação. Não se deve esquecer que o direito a uma educação inclusiva pertence ao aluno, não ao governo, à sociedade ou à família.

Sobre o assunto, Stainback (1999) esclarece que:

A razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são

aceitas e respeitadas. Devido ao fato de nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação (Stainback, 1999, p. 27).

Além disso, administração brasileira tem a responsabilidade de proporcionar oportunidades educacionais efetivas para que toda sociedade possa desfrutar da formação intelectual e profissional de todos os seus cidadãos.

1. 3. 1. Legislação e o Processo Histórico

A segregação atualmente observada dos deficientes ocorreu no início da raça humana. Na antiga Esparta grega, registros históricos relatam que crianças consideradas deficientes eram abandonadas em áreas desoladas, como montanhas. Em Roma, eles foram jogados no rio. Nos tempos modernos, na Europa continental, algumas pessoas sofrem de algum tipo de deficiência devido à feitiçaria, portanto, são perseguidas (Stobaus & Mosquera, 2006).

No Brasil, as pessoas com deficiência começaram a ganhar reconhecimento nacional durante o período imperial, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje Colégio Benjamin Constance (IBC) e o Instituto Surdos Mudos (ISM) em 1857) é conhecido no Rio de Janeiro como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em 1954, foi formada a primeira associação especial de pais e amigos, a APAE, cujos objetivos já foram mencionados para promover a atenção integral às pessoas com deficiência. Segundo Stobaus e Mosquera (2006):

Nos últimos cem anos, verificou-se um processo dolorosamente lento de integração e participação das crianças com deficiência. A Educação Especial passa, neste final de século XX e início de século XXI por grandes reformulações, crises e mudanças (Stobaus & Mosquera, 2006, p. 21).

Ou seja, mesmo que haja mudança, não é a medida que a sociedade precisa para tornar as crianças realmente incluídas e incluídas. Em 1961, o atendimento educacional para pessoas com deficiência passou a ser prestado ao abrigo da Lei Nacional de Orientação e Fundamentos da Educação (LDBEN, Lei nº 4.024/61), que estabeleceu o direito à educação “especial”, preferencialmente no campo da educação em geral.

No mesmo ano, a Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961 para dar tratamento especial aos alunos deficientes e superdotados que estavam significativamente atrás da idade escolar normal. No entanto, ainda não considera a organização de um sistema de ensino que possa atender alunos com deficiência e, em última análise, fortalecer o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para gerir a educação especial no Brasil, responsável por promover ações educativas para deficientes e superdotados por meio de operações de ajuda e segregação. Governo federal.

A Constituição Federal de 1988 trouxe um novo paradigma social ao Estado brasileiro, definindo-o como princípio fundamental que promove o bem-estar de todos, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação”. Art. 3º, inciso IV) Autoridades públicas prestadoras de serviços de educação profissional, preferencialmente na rede formal de ensino (Art. 208).

O artigo 55 da Lei da Criança e do Adolescente nº 8.069/90 obriga o texto constitucional por meio dos pais ou responsáveis a matricular seus filhos, ou tutelados na rede regular de ensino. Também nesse período, documentos como a Declaração Universal de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram o desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva.

Em 1994, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial para orientar o processo de integração de professores, que podem participar de programas de educação formal, supervisionando e desenvolvendo atividades curriculares planejadas.

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Fundamentos Nacionais da Educação (Lei nº 9.394/96) estabelece que o sistema educacional deve fornecer aos alunos programas, métodos, recursos e organizações específicos que atendam às suas necessidades.

Garante também a possibilidade de melhorar o currículo e o desempenho por meio de aprendizagem verificada (artigo 24, inciso V) e oportunidades educacionais adequadas, levando em consideração as características, interesses, condições de vida e trabalho dos alunos, e trabalho por de cursos e exames (artigo 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, definiu a educação especial como modelo horizontal ao tratar da política nacional de inclusão de pessoas com deficiência. Em todos os tipos de educação em todos os níveis, destaca-se que a educação especial e a educação geral se complementam.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Decisão CNE/CEB nº 2/2001) estabelece em seu artigo 2º que o sistema de ensino deve matricular todos os alunos na educação especial organizada pela própria escola. É preciso garantir as condições necessárias para uma educação de qualidade para todo o povo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001) destaca que “o grande avanço a ser alcançado na Década da Educação será a construção de uma escola inclusiva que garanta a diversidade humana”.

A Convenção da Guatemala (1999), em seu Decreto Brasileiro nº 3.956/2001, estipula que as pessoas com deficiência gozam dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo qualquer distinção ou exclusão que possa impedir ou anular os direitos das pessoas com deficiência. Deficiência e Discriminação Baseada na Deficiência e seus Direitos Fundamentais, gratuitamente.

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, que estipula que as instituições de ensino superior devem oferecer formação de professores em sua organização curricular, visando focar na diversidade. Conhecimento sobre as particularidades dos alunos com deficiência, deficiências globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotados.

Em 2003, o MEC implementou o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade para apoiar a transformação do sistema educacional para um sistema de educação inclusivo e promover ampla formação de gestores e educadores das cidades brasileiras para garantir o direito à escola para todos, proporcionando serviços educacionais e garantir a acessibilidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelas Nações Unidas como emenda constitucional através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009 em 2006, estipula que os Estados Partes devem visar, tomar medidas para assegurar a aquisição de um Diploma Legislativo nos termos do referido Decreto:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino

fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

O Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (Brasil, 2009).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabeleceu as Diretrizes de Funcionamento dos Serviços de Educação Profissional (AEE) Ensino Fundamental. O documento identifica o público-alvo da educação especial, define a complementaridade ou complementaridade do AEE e prevê sua institucionalização no programa de instrução política da escola.

A Lei nº 12.764/2012 estabelece uma política nacional para proteger os direitos das pessoas com transtornos do espectro autista. Além de consolidar uma série de direitos, o artigo 7 da Lei proíbe a negação de matrícula para pessoas com deficiência de qualquer natureza e penaliza os administradores ou autoridades escolares que cometerem tais práticas discriminatórias.

De acordo com a avaliação da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), a Lei nº 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 8º nº III nº 1 os estados, distritos federais e municípios garantem a satisfação das necessidades específicas de educação especial para garantir um sistema de educação inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

1. 4. Legislação e as Políticas Públicas

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (“Lei da Pessoa com Deficiência”), esse grupo deve ter a garantia de igualdade de condições para exercer seus direitos para alcançar a inclusão social e a

cidadania, pois além de diversos o direito à educação inclusiva em todos os níveis (Brasil, 2015).

Garantir que o disposto no artigo 205, Capítulo II, Seção I, da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é direito de todos e obrigação do Estado e da família de garantir a educação, seja promovido e incentivado em cooperação com toda a sociedade.

Esses direitos são reforçados no artigo 208 III da Constituição, que visa garantir “atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede formal de ensino”, portanto, a escola deve garantir ao aluno a matrícula e o estudo de longa duração.

Nesse sentido, a inclusão é considerada um processo que engloba dimensões humanas, socioculturais, ideológicas, políticas e econômicas, visando evidenciar diferentes formas de interação, possibilidades e apoiar as dificuldades e necessidades individuais (Brasil, 2006a).

Essa escola inclusiva teve início no Congresso Mundial de Educação Especial de 1994, com a promulgação da Declaração de Salamanca, e ganhou força com a ratificação da Constituição Federal de 1988 e da lei nº 9.394 da Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação.

A Declaração é um compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de oferecer educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em um sistema educacional comum (Santos, 2011).

Portanto, além da Lei da Pessoa com Deficiência, do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Comum do Currículo Nacional (BNCC), existem estatutos, regulamentos, resoluções e leis que tratam de questões relacionadas às escolas inclusivas.

A Lei nº 8.069 de 1990, mais conhecida como Lei da Criança e do Adolescente, garante, entre outras disposições específicas, atendimento educacional especializado a crianças com deficiência, preferencialmente na rede formal de ensino; trabalho protegido por atendimento prioritário em ações e políticas preventivas e protetivas para famílias de crianças e adolescentes com essa condição (Brasil, 1990).

A Lei nº 3.298, de 1999, prevê a Lei nº 7.853/89, que institui a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção, entre outras medidas, cujo objetivo principal é garantir a plena integração “Pessoas socioeconômicas e deficientes em contextos culturais” (Brasil, 1999).

No ambiente escolar, portanto, a inclusão é um movimento pelo direito ao atendimento educacional para todas as crianças com algum tipo de deficiência, a partir da escuta não só dos alunos, mas também dos pais e da comunidade escolar (Brasil, 2006a).

A educação inclusiva começa com a educação infantil, primeira etapa da educação básica, onde são criadas as condições necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças menores de cinco anos (Brasil, 2008a).

1. 5. Processo de Ensino-Aprendizagem do Aluno com Deficiência Visual

A sociedade está passando por muitos momentos transformadores que impulsionam a mudança escolar. Nesse sentido, a inclusão escolar tem uma perspectiva ampla, pois as escolas precisam lidar com as diferenças. Portanto, o papel do professor torna-se crucial no desenvolvimento dos alunos. Assim vemos que a emoção pode ser um fator fundamental no ambiente escolar, pois segundo Wallon:

Entre indivíduos, são o acordo ou a reciprocidade das atitudes os primeiros a poder realizar uma espécie de contato e de entendimento mútuos, mas ainda totalmente absorvidos pelos apetites ou pela impulsividade do instante presente. Uma imagem que sirva para a comparação e para a previsão só poderá nascer dessas relações pragmáticas e concretas reduzindo gradualmente a parte que cabe às reações posturais, ou seja, às emoções e à afetividade. Inversamente, cada vez que voltarem a prevalecer atitudes afetivas e a emoção correspondente, a imagem perderá sua polivalência, se obscurecerá, será abolida (Wallon, 2010, p. 74).

Vale destacar que o contato com o professor é benéfico para o processo de ensino, pois é uma relação mútua. Portanto, os professores devem conquistar a confiança dos alunos e das famílias para realizar o processo de integração. O conceito de inclusão está relacionado ao fato de que todas as crianças participam de lugares sociais e escolas

Os Estados devem fornecer meios de facilitação para garantir seu acesso a longo prazo à educação formal. O ensino é multicultural, gerando muitos medos e emoções no processo, tornando a inclusão escolar um elemento muito valioso, pois precisa incluir os chamados alunos normais além dos deficientes.

O processo de inclusão é um pouco complicado, e as escolas precisam descobrir como envolver todos no processo. Neste caso, um fator muito importante é a emoção. As emoções dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar perpassam todos os aspectos da escola.

Como afirma Oliveira (2011), para aprender melhor, os alunos precisam se sentir amados, acolhidos e respeitados em grupo:

Através da construção de sua identidade ela aprende a se aceitar como é com suas capacidades e limitações. As atividades coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito do grupo. Além disso, ao expressar-se em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorealização.

Sentimentos e emoções são termos centrais da teoria de Henry Wallon e são essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Segundo a teoria de Wallon (1995), não há dúvida de que as emoções podem ser consideradas a origem da consciência, pois expressam para o próprio sujeito e determinam para ele algumas tendências específicas de suas sensibilidades através do jogo de determinadas atitudes. Isso nos diz que o aluno expressa seus desejos e vontades através da emoção.

Essas relações são trazidas para o ambiente escolar, e as emoções atuam diretamente nas relações professor-aluno em todos os níveis escolares. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual se efetiva por meio das relações emocionais que os professores utilizam atualmente, como afirma Santos (2011):

O docente contemporâneo tem que enxergar o processo de ensino com uma nova visão em relação a inclusão. É preciso dosar com muito afeto, pois não são apenas os deficientes, mas todos aqueles segregados, fracassados na escola, humilhados para a vida, todos aqueles que a escola finge em não ver, e que, na verdade, necessitam de muita atenção. Portanto, somente através do carinho, do toque, do amor, da confiança e de muito estudo de educadores envolvidos no processo de construção do conhecimento é que poderemos dizer que estamos caminhando para uma sociedade inclusiva, menos desigual, mais acolhedora, principalmente com nossas crianças para que essas, inseridas na escola, possam enriquecer os processos de aprendizagem de todos através da união de suas diferenças (Santos, 2011, p. 23).

Portanto, percebe-se na fala de Santos que as emoções têm muitas conexões com o ambiente escolar, principalmente com os professores, sendo necessário conquistar a confiança dos alunos e fazer da relação professor-aluno um elo importante no processo de ensino, para que as escolas possam se comunicar com os alunos construir relacionamentos emocionais e tornar os espaços da sala de aula um ponto de vantagem para a inclusão.

1. 6. A Afetividade no Processo de Inclusão

Todas as emoções que um aluno com deficiência visual sente estão diretamente relacionadas ao local onde ele está. Ele está na escola a maior parte do tempo, então a emoção afeta todo o seu processo educativo na relação professor-aluno e é uma poderosa aliada no processo de inclusão.

Para Wallon (1995), “as emoções são respostas ao ambiente humano em que as pessoas se encontram, ao invés de respostas do ambiente físico, além de serem consideradas a primeira e mais forte forma de conexão entre os indivíduos”.

Vale ressaltar que o processo de integração do aluno com deficiência visual depende do apoio e adequação da equipe pedagógica da escola, a equipe pedagógica da escola deve estar totalmente preparada para acolher esse aluno, e um dos fatores que mais dificultam a sua aprendizagem é a família, mais especificamente são os pais que não têm amor pelos filhos.

Para os alunos com deficiência visual, a relação família-aluno deve existir na escola para garantir o desenvolvimento do aluno e sua integração no processo educacional. Portanto, a emoção torna-se um elemento importante no processo de integração dos alunos com deficiência visual.

A família tem um papel na preparação do estado emocional da criança, principalmente nos primeiros anos escolares, pois o ambiente doméstico da criança é seu primeiro ambiente de aprendizagem. Wallon identificou a importância da família para o processo de ensino do aluno.

Por meio desses argumentos, podemos perceber que existe uma ligação direta entre emoção e aprendizado. No ensino regular, essa relação fica mais evidente quando ele começa a se relacionar com outros alunos de diferentes níveis cognitivos. Os alunos que têm um bom relacionamento com a sala de aula desenvolverão seus conhecimentos com mais facilidade e aprenderão com mais facilidade.

Ormelezi (2000) reforça essa ideia, dizendo:

A afetividade é responsável, por meio da mediação sociocultural, pela passagem que o ser humano vive da vida orgânica à organização da vida racional, ou seja, no início da vida há uma supremacia do modo de existir afetivo, que vai passar a alternar-se com a atividade cognitiva no consumo da energia psicogenética, uma influenciando a outra, a partir das aquisições sensório-motoras no conhecimento do mundo. Seguindo na linha da constituição do sujeito e do objeto, ao adquirir a função simbólica e a linguagem, a comunicação afetiva se fortalece e retroalimenta a cognição (Ormelezi, 2000, p. 57).

Na opinião do autor, concluímos que os alunos passam por várias etapas de exploração na teoria para que possamos compreender os alunos em todos os aspectos. Portanto, é necessário que o processo compreenda cada etapa do desenvolvimento do aluno para que ele possa criar um ambiente bastante agradável para que o processo de ensino possa ser realizado de forma bastante prazerosa.

Cada aluno é um ser único, com um processo de aprendizagem diferente, e precisa e deve ser respeitado pelos demais, reforçando as relações que ocorrem no ambiente escolar. Oliveira (2011) faz ressalvas quanto a esse ponto, afirmando neste trecho: “nas relações interpessoais, principalmente no ambiente doméstico e escolar, professores e colegas, pois muitas vezes não sabem lidar com alunos com baixa visão, favorecendo dificuldades em suas identidades”.

Portanto, em um ambiente escolar totalmente integrado, os professores precisam conhecer e compreender os alunos com deficiência visual. De acordo com Wallon (1995), requer uma compreensão da identificação de fatores responsáveis que podem fornecer possibilidades para melhorar a prática no planejamento do conteúdo instrucional, atitudes do professor, a organização dos espaços da sala de aula ou o tempo das atividades.

1. 7. A Escolha do Aluno Com Baixa Visão

No Brasil, a inclusão escolar é direito de todos os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, levando em consideração suas habilidades intelectuais. Pessoas com baixa visão têm visão residual considerável e podem ver a luz e obter direções a partir dela.

A sua abordagem educativa é conseguida através de meios visuais, utilizando técnicas específicas. Em geral, as pessoas com deficiência visual são protegidas intelectualmente, permitindo que os professores diversifiquem suas práticas de ensino para uma integração efetiva em sala de aula (Laguna, 2012).

Segundo Laguna (2012), As escolas e a sociedade devem criar condições para a inclusão de alunos com deficiência visual na educação formal e proporcionar uma educação de qualidade. Os requisitos básicos para que a educação inclusiva estimule as habilidades dos alunos são: direcionamento da aprendizagem, atendimento às necessidades dos alunos e adequação do currículo.

Portanto, na educação inclusiva para alunos com deficiência visual, é necessário adequar os métodos de ensino para concretizar os conceitos. Dessa forma, a estimulação visual é importante, pois estimula o aluno a utilizar a visão remanescente de forma adequada por meio de recursos ópticos (utilizando lentes ou lupas) quando necessário para potencializar seu aprendizado.

Os alunos com deficiência visual precisam de meios para ajudá-los a construir conceitos, assim como de professores que os inspirem. Portanto, deve-se assumir que os recursos didáticos são essenciais e podem facilitar a aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento intelectual dos alunos de forma autônoma (Laguna, 2012).

Cardinali (2008) destacou que o ensino inclusivo nas escolas é um processo importante para a compatibilização de oportunidades de aprendizagem, e a grave carência de materiais científicos para alunos com deficiência visual constitui a ausência de um modelo anatômico tridimensional para o assunto.

Os educadores atuam nesse contexto específico, tendo como tarefa primordial auxiliar o processo de aprendizagem que envolve as dimensões biológica, cognitiva, social e constituição pessoal, levando em consideração a individualidade de cada indivíduo. Considerando uma perspectiva educacional, cuidar de alunos com deficiência visual visa abordar o potencial de desempenho geral, maximizando a extensão da visão residual e da função visual (Salomon, 2000).

Para Masini (2010), os alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão) estão presentes nas escolas regulares desde a década de 1950, mas raramente são publicados dados sobre a inclusão educacional desses alunos.

Em um estudo que investigou a percepção de inclusão educacional de executivos de redes públicas, os achados revelaram a falta de recursos de tecnologia assistiva e materiais instrucionais projetados para uso por alunos com deficiência visual (Janial & Manzini, 1999).

Considera-se baixa visão quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 20/60 e igual ou maior que 20/400, ou o seu campo de visão é menor que 20 graus com a melhor correção óptica.

A baixa visão subdivide-se em 3 categorias: perda visual moderada, em que o indivíduo apresenta acuidade visual 20/60 e 20/200; perda visual grave 20/200 e 20/400 e profunda 20/400 e 20/1200 (OMS, 2003).

A baixa visão pode ser congênita e causar retinocoroidite macular por toxoplasmose, catarata congênita, amaurose congênita de Leber, glaucoma congênito, etc. A baixa visão adquirida é causada por descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração macular relacionada à idade, diabetes e trauma ocular (Carvalho *et al.*, 2005).

Para melhorar o desempenho visual de alunos com baixa visão, são recomendados recursos de tecnologia assistiva. A tecnologia assistiva é uma área do conhecimento com caráter interdisciplinar que inclui produtos, recursos, métodos, estratégias, práticas e serviços destinados a facilitar as atividades e a participação de pessoas com deficiência, deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Gasparetto *et al.*, 2009).

Qualquer recurso que aprimore a função visual de pessoas com baixa visão nas atividades cotidianas é chamado de recurso de tecnologia assistiva e pode ser dividido em recursos ópticos, não ópticos, eletrônicos e computacionais. Para distância, a classificação de recursos ópticos inclui óculos comuns, lentes de contato, sistemas de telescópio de foco ajustável portátil e sistemas de telescópio de foco fixo montados em rack (Carvalho *et al.*, 2002).

Um telescópio é um sistema óptico que aumenta o tamanho da imagem projetada na retina, permitindo que os alunos vejam a lousa sem sair da mesa, e também pode ser usado para atividades extracurriculares, como ver placas, nomes de ruas, assistir televisão entre outros (Carvalho *et al.*, 2002).

Os recursos ópticos próximos incluem lupas de mão, fixas, de suporte, óculos comuns e óculos profissionais com lentes de alta potência. O uso de auxílios ópticos pode ajudar a

melhorar o desempenho visual e, portanto, melhor desempenho na cópia de lousas, leitura de texto e escrita (Carvalho *et al.*, 2005).

Os recursos ópticos podem ser usados sozinhos ou em conjunto com recursos não ópticos, e são recursos simples e úteis que podem alterar materiais e ambientes para melhorar o desempenho visual (Carvalho *et al.* 2005).

Os recursos não ópticos são alcançados ampliando livros didáticos, guias de cadernos, diários escolares, iluminação adequada e acessórios como suporte para leitura e escrita, aumentando o contraste com o uso de lápis de grafite mais fortes, canetas hidrográficas, usando cores contrastantes (por exemplo, tinta preta), papel branco e giz branco ou amarelo para aumentar o contraste com o fundo da lousa (Gasparetto, 2010; Montilha *et al.*, 2006).

Os recursos computacionais também são uma importante ferramenta, amplamente utilizada em atividades escolares e extraescolares, e funcionam por meio de interfaces visuais, táteis e sonoras, ou uma combinação delas.

O software de ampliação de tela permite que alunos com deficiência visual usem um computador como uma lupa virtual. Outras opções são os leitores de tela, que permanecem ativos na memória após a instalação para acessar outros aplicativos e sistemas operacionais (Mortimer, 2010).

A diminuição da visão e a falta de recursos específicos podem limitar o desempenho da atividade de alunos com baixa visão. Para atender às necessidades individuais ou coletivas, a maior parte da vida é passada em casa, na escola, no trabalho, no lazer e onde são realizadas as atividades da vida diária (Arruda, 2006).

As questões relacionadas à interação social tornam-se ainda mais importantes para os escolares com necessidades especiais, que apresentam algumas limitações de movimento, possibilidades de explorar objetos e, muitas vezes, são considerados incapazes de determinadas atividades, participação e autodeterminação, contribuem em atividades em grupo e brincadeiras livres, mas subestimam o potencial e a capacidade (Bezerra & Pagliuca, 2007). Dessa forma, esses alunos muitas vezes ficam isolados de seus parceiros, e as interações ficam limitadas às relações adultas, limitando suas experiências fora de casa.

Esse isolamento pode ocorrer nas relações dos pais, escola, vizinhança e terapêutica, embora a interação seja um elemento importante da vida social do aluno, pois promove um ambiente propício ao desenvolvimento de suas habilidades sociais. As relações com os pares devem ser consideradas um fator importante a ser considerado na construção,

desenvolvimento e transformação dos indivíduos, culturas e sociedades (Souza & Batista, 2008).

As necessidades visuais de cada indivíduo variam de acordo com cada etapa e momento de sua vida, sejam atividades escolares, lazer, vida diária, trabalho ou vida adulta, e para que esses indivíduos tenham um bom desempenho é necessário parceria com a Saúde, Escola, Família e Educação Profissional (Carvalho *et al.*, 2005).

Os profissionais que atuam na educação, adaptação e reabilitação de alunos com baixa visão precisam compreender essa população, pois quanto mais conhecimento, melhores serão as qualificações e/ou programas de reabilitação da visão que proporcionem desenvolvimento e disseminação do conhecimento com base nas necessidades de cada indivíduo, traduzir em novo conhecimento, aprendizagem e preparação para a inclusão social.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

A principal função da pesquisa científica é gerar conhecimento, gerar ideias e conceitos. Esse conhecimento deve ser conversacional e dinâmico. Para ter essa conversa, tem que haver um caminho, como é mostrado nos Métodos e Construção do Conhecimento: Contribuições para a Pesquisa Inclusiva (Brasília, 2010, p. 79):

O método é, assim, uma forma de pensar a produção intelectual, ou seja, ideias surgindo em permanente confronto e relação com outro sistema de informação, não apenas produzido por cientistas, mas também a partir do assunto em estudo.

Para nortear essa abordagem, optamos pela pesquisa qualitativa, que permite aos pesquisadores se envolverem diretamente com o ambiente e os fatos investigados. Diversidade de ideias de várias fontes de pesquisa.

Assim, é um processo perpétuo de produção de conhecimento, e cada resultado é continuamente combinado com novos problemas, abrindo novos horizontes para a produção de conhecimento. As ferramentas escolhidas para a coleta de dados são descritivas, que permitem um leque mais amplo de elementos e possibilidades, que, confrontados com os referenciais teóricos, permitirão a redefinição contínua dos dados.

2. 1. Enfoque Metodológico

O cuidado com a escolha da metodologia é fundamental, a fim de que o saber e o aprendizado científico produzido em cada investigação possam contribuir com as discussões acadêmicas em cada área do conhecimento, por isso, é indispensável à edificação e preparação de uma metodologia que seja de qualidade e eficácia: ela vai definir gradualmente a trajetória que o pesquisador deverá seguir para alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

André (2011, p. 96) alerta para “a difícil tarefa de conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscar o equilíbrio entre a ação e a investigação, sem deixar em segundo plano a busca pelo rigor que qualquer pesquisa requer”.

Assim, a primeira fase será a pesquisa bibliográfica sobre o tema investigado, onde serão retirados embasamentos teóricos para subsidiar a pesquisa sobre as concepções da avaliação diagnóstica de aprendizagem voltadas para os alunos com baixa visão no ambiente escolar, adquiridas a partir das práticas docentes. Na sequência, haverá a aplicação de um

questionário semiestruturado aos professores. A análise de dados será a última etapa dessa pesquisa.

2. 2. Tipo de Estudo

Segundo Gil (2014, p. 56), as pesquisas descritivas “têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, esta investigação utilizará técnicas padronizadas (questionário semiestruturado) de coleta de dados, descrevendo a Educação Inclusiva aplicada aos alunos de baixa Visão no ambiente escolar.

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com intenção de apresentar o tema numa perspectiva descritiva com base nos fundamentos de Oliveira (2005), a pesquisa qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico segundo sua estruturação.

Ela não invalida a utilização de dados quantitativos, uma vez que é importante que reforce a análise dos dados comparativos por meio também de números que represente clareza a realidade estudada. Seguindo este pensamento, Chizzotti (2008. p. 28-29) destaca que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma tensão sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa.

Para Creswell (2003, p. 18) a pesquisa qualitativa é aquela em que:

(...) O investigador muitas vezes faz reivindicações de conhecimento com base principalmente numa perspectiva construtivista (ou seja, os múltiplos significados das experiências individuais, significados social e historicamente construído. Com a intenção de desenvolvimento de uma teoria ou padrão) ou de defesas/ perspectivas participativas (isto é, política, orientada para o problema, colaborativa, alterada ou orientada) ou ambas. Também usa estratégias de investigação, tais como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos teóricos de base, ou caso estudos. O pesquisador coleta em aberto

dados emergentes, com a intenção primária de desenvolver temas a partir dos dados.

Assim, o modelo adotado será de uma pesquisa transversal descritiva, por as mediações serem feitas num período breve e fixo, ou seja, analisando cada variável apenas uma vez, pois segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 228) “os modelos transversais descritivos visam indagar a incidência e os valores em que se manifestam uma ou mais variáveis, ou situar, categorizar, e proporcionar uma visão de uma comunidade, um evento, um contexto, um fenômeno ou uma situação”.

Ao considerar os objetivos da pesquisa, adotou o enfoque qualitativo que tem como categoria, estudo de caso, baseado na necessidade de privilegiar aspectos qualitativos e descritivos do fenômeno percebido, de maneira a compreender seus detalhes/aspectos particulares.

2. 3. Descrição do Contexto, dos Participantes ou População e o Período em que a Pesquisa foi realizada

Esta pesquisa, será desenvolvida na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade no ensino Fundamental II, com os professores e coordenadores. Sendo que a mesma será classificada como uma investigação descritiva, pois busca analisar, examinar, observar, identificar e correlacionar as variáveis, das concepções da aplicação da avaliação diagnóstica de aprendizagem voltada aos alunos com baixa visão. Assim, a amostra dos professores e coordenadores selecionados dar-se-á pelo fato de serem os profissionais que trabalham diretamente com esta metodologia de ensino.

2. 4. Estudo

Na realização da pesquisa serão utilizadas 04 (quatro) instrumentos, que surgirão com intuito de obter informações desconhecidas fundamentais no deslanchar da investigação, essenciais para a análise dos resultados.

Primeiro, será realizada a observação direta estruturada na instituição escolar escolhida para a investigação. Será utilizado o processo de investigação com o intuito de

comprovação contendo indicadores que propõem analisar dois critérios. Avaliação Diagnóstica, ensino-aprendizagem para alunos com baixa visão.

A observação será realizada quinzenalmente nas terças-feiras, totalizando 08 (oito) visitas; o segundo, será feita uma entrevista estruturada, este instrumento será aplicado aos professores como meio de coletar dados sobre suas experiências, conhecimentos metodológicos e atitudes em sala de aula.

O instrumento aplicado ao coordenador e seus dois auxiliares, trata-se de um questionário semiestruturado, composto por 10 questões, sendo elas de classificação semiaberta, onde os mesmos responderão às questões sobre a temática.

O último instrumento que será abordado durante a pesquisa é o documental, porque ao analisar os registros documentais buscar-se-á perceber como está pautado o ensino para alunos com baixa visão, para poder relacioná-los à prática observada. As atividades acontecerão na sequência aqui apresentadas.

Considerou-se no uso desses instrumentos os requisitos apontados por Alvarenga (2012) como confiabilidade na forma e consistência dos resultados, a validade que se refere, conforme autora, ao grau em que o instrumento consegue medir o que se pretende medir, e, a objetividade, pois os questionários foram elaborados de forma que os resultados não sofram influência ou prejuízos do investigador, bem como a análise e interpretações das informações adquiridas foram realizadas com total imparcialidade, como recomendado pelo autor.

Para Marconi (1986) as vantagens deste instrumento como economizar tempo, dispor-se de um grande número de dados e atingir o maior número de pessoas simultâneas, possibilita maior liberdade nas respostas mais rápidas e precisas, fornecendo mais uniformidade na avaliação devido à natureza impessoal do instrumento. Portanto, o questionário foi dividido em quatro sessões, conforme as seguintes variáveis da pesquisa:

2. 5. Análise dos Dados

Obedecendo às variáveis do estudo, dividiram-se as análises de dados em quatro sessões. Foi adotada uma abordagem metódica e consistente, para cada questão apresentada. Os dados foram analisados a partir das informações adquiridas com instrumentos utilizados e conforme as respostas que mostraram coerência e relevância.

Os resultados foram posteriormente descritos, com uma análise qualitativa. Esta pesquisa atendeu as regras éticas, pois não foi imposta, mas sim realizada com autorização dos responsáveis pelo campo de pesquisa, onde ficaram cientes dos seus envolvimento nesse estudo, bem como das instituições em que atuam. Em virtude da autorização dos participantes, optou-se em revelar seus nomes originais.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio da aplicação de instrumentos de pesquisa, visando serem analisados.

3. 1. Perfil do Professor

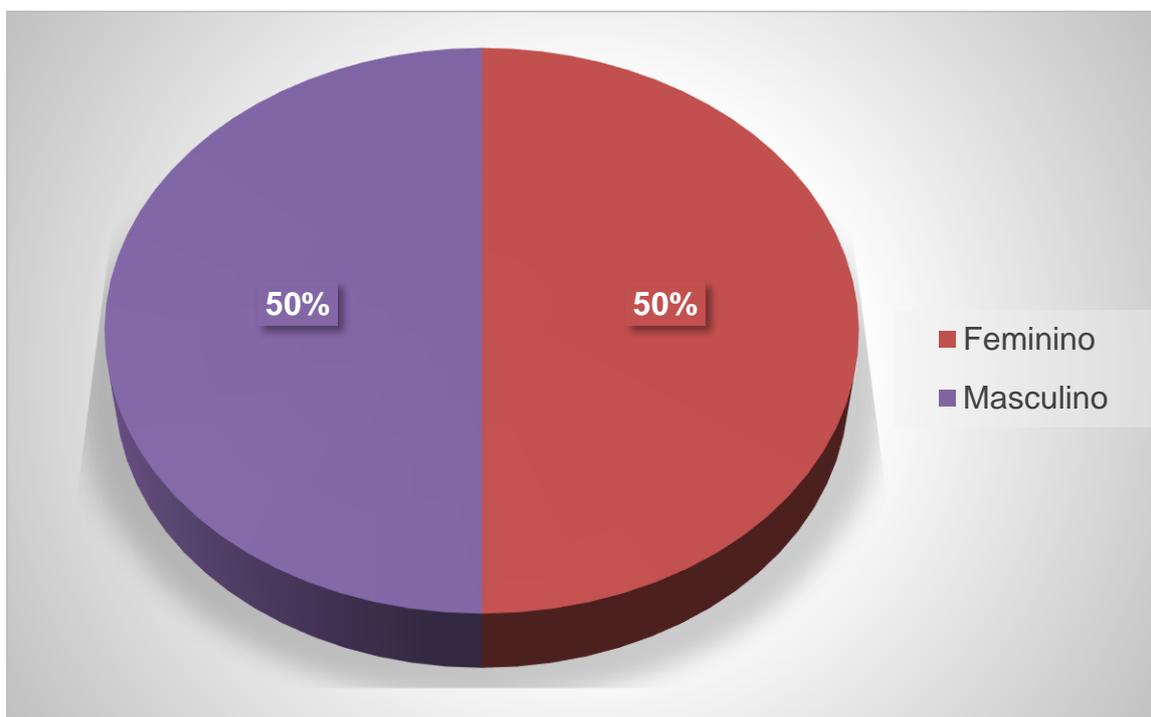
A primeira pergunta destinada ao perfil do professor foi referente ao sexo do profissional, sendo assim obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 1: Sexo

	N	%
Femenino	11	50%
Masculino	11	50%
Total	22	100

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Gráfico 1: Sexo



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

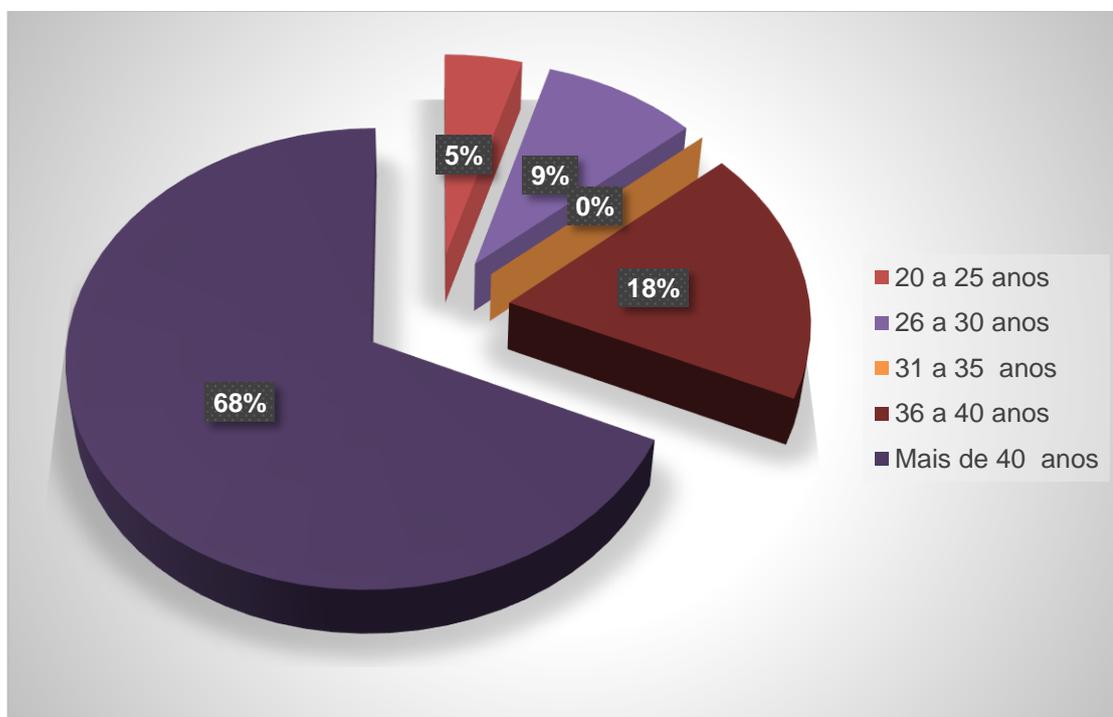
Nota-se através do gráfico acima que os entrevistados participaram de forma igualitária, o que nos possibilita identificar de maneira parcial os resultados obtidos. Assim o segundo questionamento trata-se da faixa etária de cada professor, sendo que os resultados obtidos encontram-se no quadro abaixo:

Tabela 2: Faixa etária

Idade	N	%
20 a 25 anos	1	5
26 a 30 anos	2	9
31 a 35 anos	0	0
36 a 40 anos	4	18
Mais de 40 anos	15	68
Total	22	100

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Gráfico 2: Faixa etária.



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

A análise mostra que a idade dos participantes variou entre 21 e 65 anos, 68% dos entrevistados possuem mais de 40 anos, 5% estar entre 20 a 25 anos, 9% entre 26 e 30 anos

e 18% se encontra em 36 a 40 anos. Com base neste resultado, nota-se que a maioria dos professores são profissionais com mais experiência de vida.

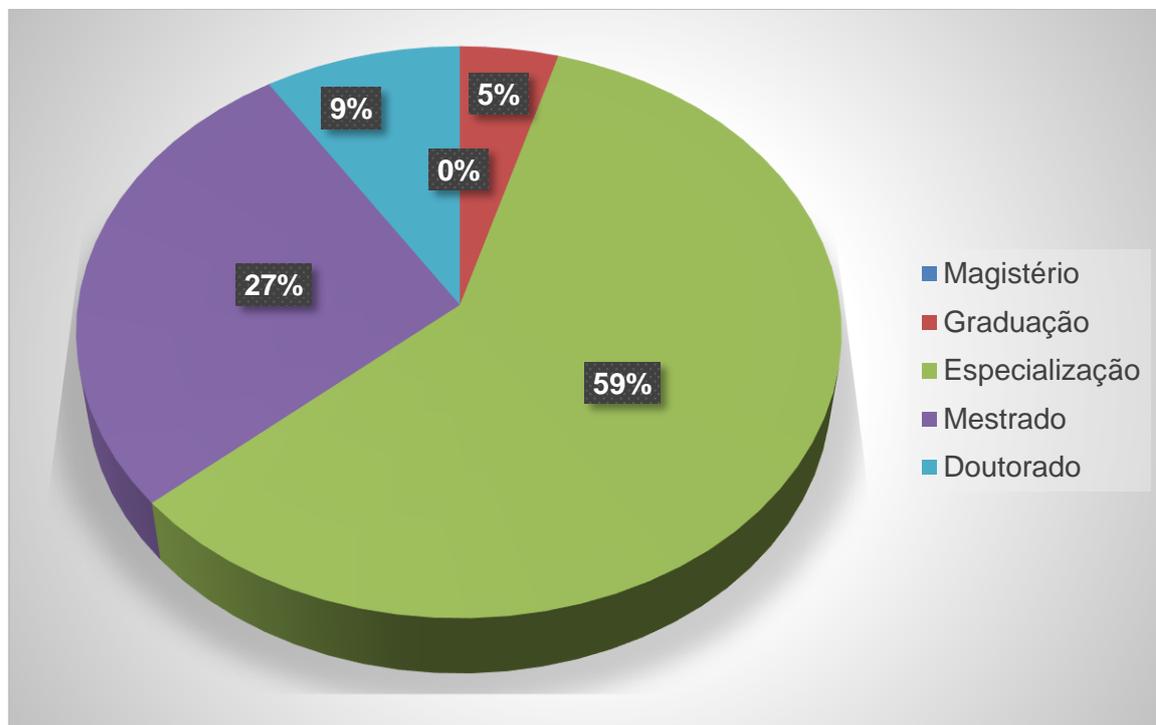
Quando se questionou a formação inicial de cada professor, obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 3: Formação Acadêmica.

Formação	N	%
Magistério	0	0
Graduação	1	5
Especialização	13	59
Mestrado	6	27
Doutorado	2	9
Total	22	100

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Gráfico 3. Formação Acadêmica.



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

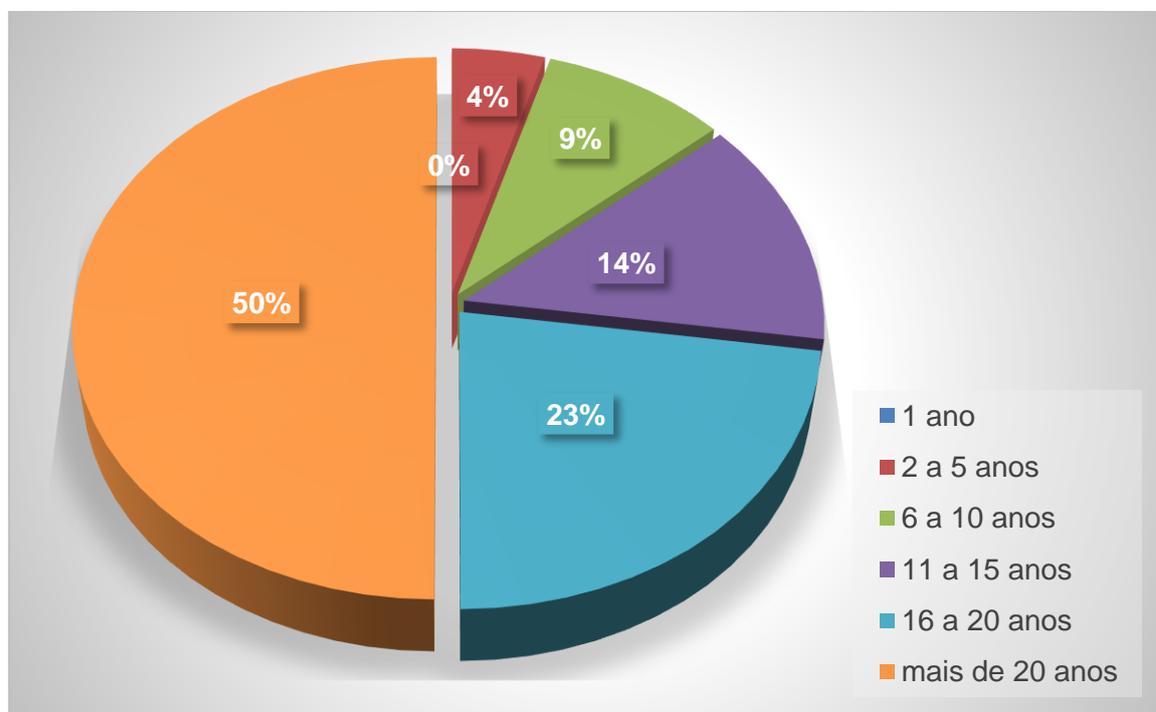
É evidente pelo gráfico acima que 59% dos entrevistados possuem uma especialização em seu currículo, acompanhado por 27% que cursaram ou estão cursando mestrado, por fim, apenas 9% chegaram a cursar de doutorado. Ao abordar o tempo de experiência como professor dos entrevistados obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 4: Tempo de Experiência

Formação	N	%
Magistério	0	0
Graduação	1	5
Especialização	13	59
Mestrado	6	27
Doutorado	2	9
Total	22	100

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Gráfico 4. Tempo de Experiência



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Cerca de 50% dos entrevistados responderam ter mais de 20 anos de experiência como profissional de educação, 23% dos entrevistados disseram ter apenas de 16 a 20 anos

de experiência, 14% disseram ter 11 a 15 anos, 9% responderam de ter de 6 a 10 anos e apenas 4% tem de 2 a 5 anos de serviço.

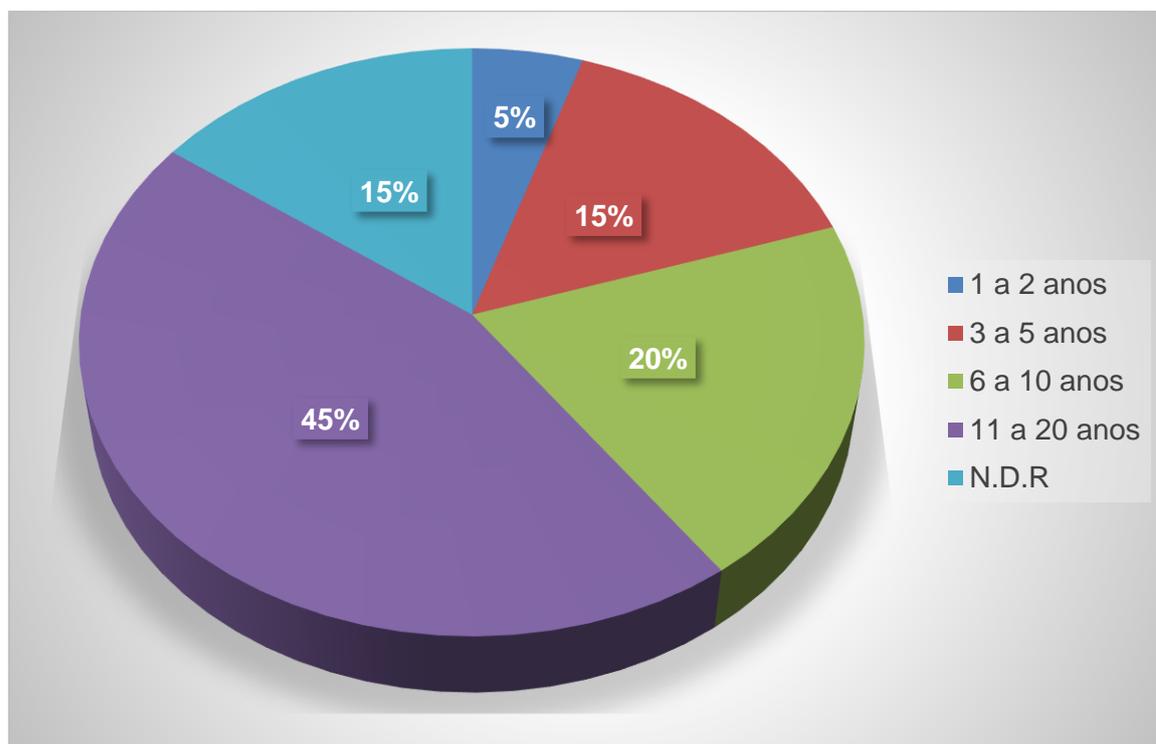
O próximo questionamento estar relacionado ao tempo que o profissional de educação atua na modalidade de ensino inclusivo, as respostas obtidas foram:

Tabela 5: Atuação na Modalidade de Ensino Inclusivo.

Período	N	%
1 a 2 anos	1	5
3 a 5 anos	3	15
6 a 10 anos	4	20
11 a 20 anos	9	45
N.D.R.	3	15
Total	22	100

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Gráfico 5. Atuação na Modalidade de Ensino Inclusivo.



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Com base nestas respostas identificou-se que 45% dos entrevistados possuem de 11 a 20 anos de atuação na modalidade de Ensino Inclusivo, sendo que 20% tem apenas de 6 a 10 anos, de maneira empatada mostra-se os entrevistados que responderam ter de 3 a 5 anos para aqueles que não tem experiência nesta modalidade, sendo que a minoria afirma que possui apenas de 1 a 2 anos de experiência.

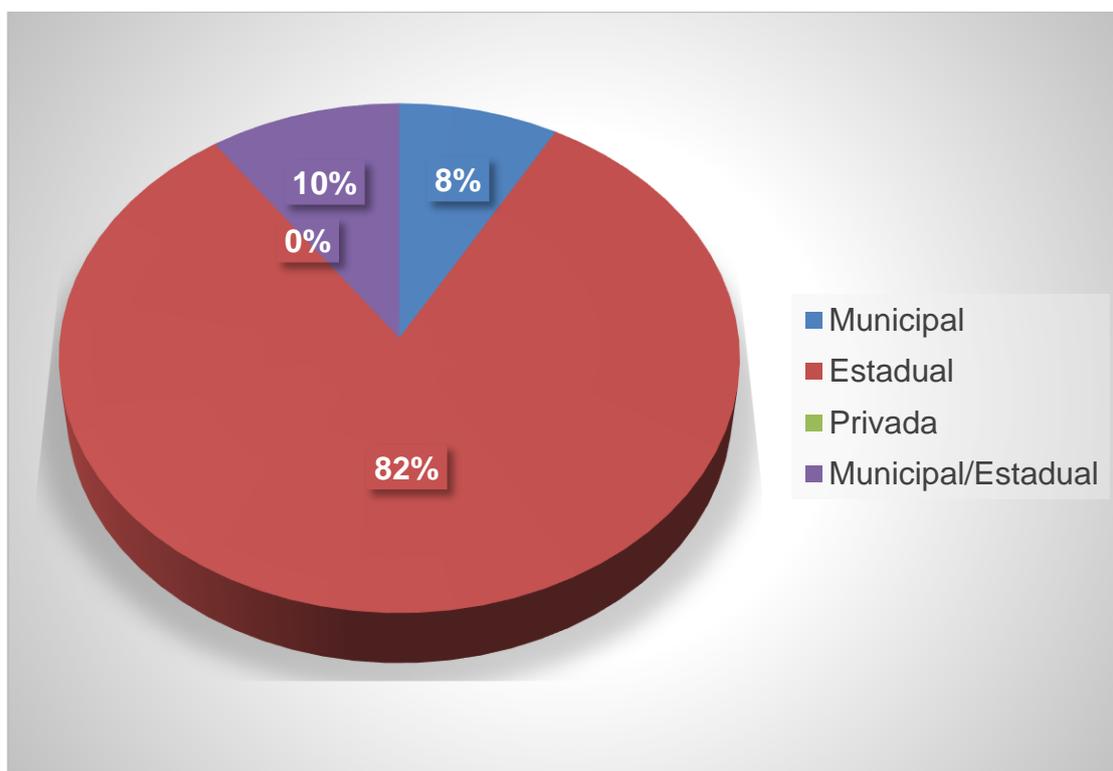
O último questionamento sobre o perfil dos professores entrevistados estar no vínculo empregatício que eles possuem, as respostas coletadas foram:

Tabela 6: Vínculo Empregatício

Vínculo Empregatício	N	%
Municipal	1	5
Estadual	10	9
Privada	0	0
Municipal/Estadual	1	18
Total	22	100

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Gráfico 6. Vínculo Empregatício



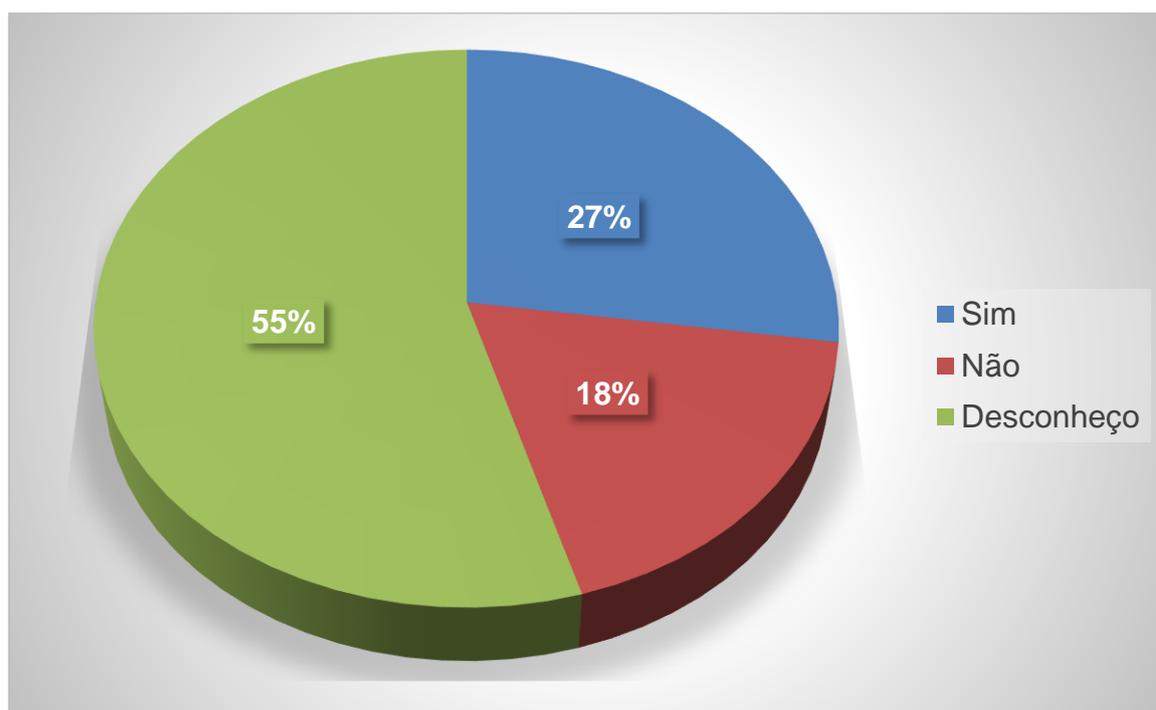
Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Conforme o gráfico 6, fica evidente que 82% dos entrevistados fazem parte do quadro estadual, sendo que 8% fazem parte do quadro municipal, agora notou-se que todos os professores pertencem ao quadro de funcionário do Estado.

3. 2. Análise das Discussões

Outra fase deste estudo se dá na coleta de dados sobre a formação continuada dos profissionais, neste ponto, perguntou-se aos professores se a Secretaria de Educação do Estado desenvolve cursos ou Programas de Formação Continuada para atender as especificidades da modalidade de ensino inclusivo aos portadores de baixa visão?

Gráfico 7. Programas de Formação Continuada para atender as especificidades da modalidade de Ensino Inclusivo.

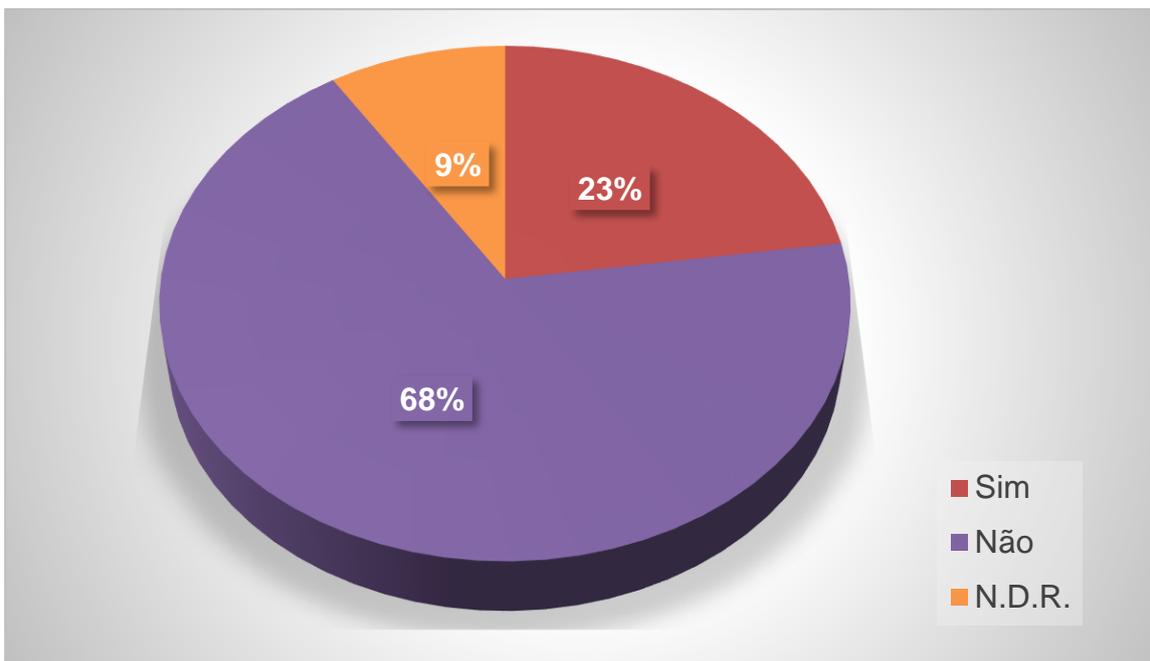


Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Conforme os entrevistados, 55% dos entrevistados afirmaram que desconhecem a oferta de cursos e formações continuadas na modalidade de ensino inclusivo ofertados pelos órgãos ao qual pertence do quadro de funcionários, sendo que 27% afirmaram que a instituição oferta capacitações e 18% dizem que não.

O segundo questionamento surge quando se perguntou aos professores se a Escola promove discussão sobre a inclusão de alunos com baixa visão?

Gráfico 8. Promoção de Discussões Sobre a Inclusão de Alunos com Baixa Visão.



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Conforme o gráfico acima, 68% dos entrevistados alegam não haver discussões sobre a inclusão de alunos com baixa visão, em contrapartida, 23% dizem haver abordagem do assunto nas reuniões pedagógicas e apenas 9% responderam que nenhuma das respostas se aplicavam ao assunto.

Sánchez (2005) apontou que a educação inclusiva pode ser entendida como mais uma vez tenta resolver as dificuldades de aprendizagem de qualquer pessoa, é uma forma de garantir que os alunos deficientes, gozam dos mesmos direitos que os demais, ou seja, os mesmos Direitos dos pares educados em escolas regulares.

Os professores que responderam, sim, para abordagens da inclusão dos alunos com baixa visão nas temáticas nas reuniões pedagógicas, ressaltam que a instituição oferece palestras, acompanhamento de professor auxiliar ao aluno, adoção de textos dinâmicos e reflexivos para aborda a inclusão em sala de aula.

Assim, conforme afirmativa de Freire (2008, p. 5):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos

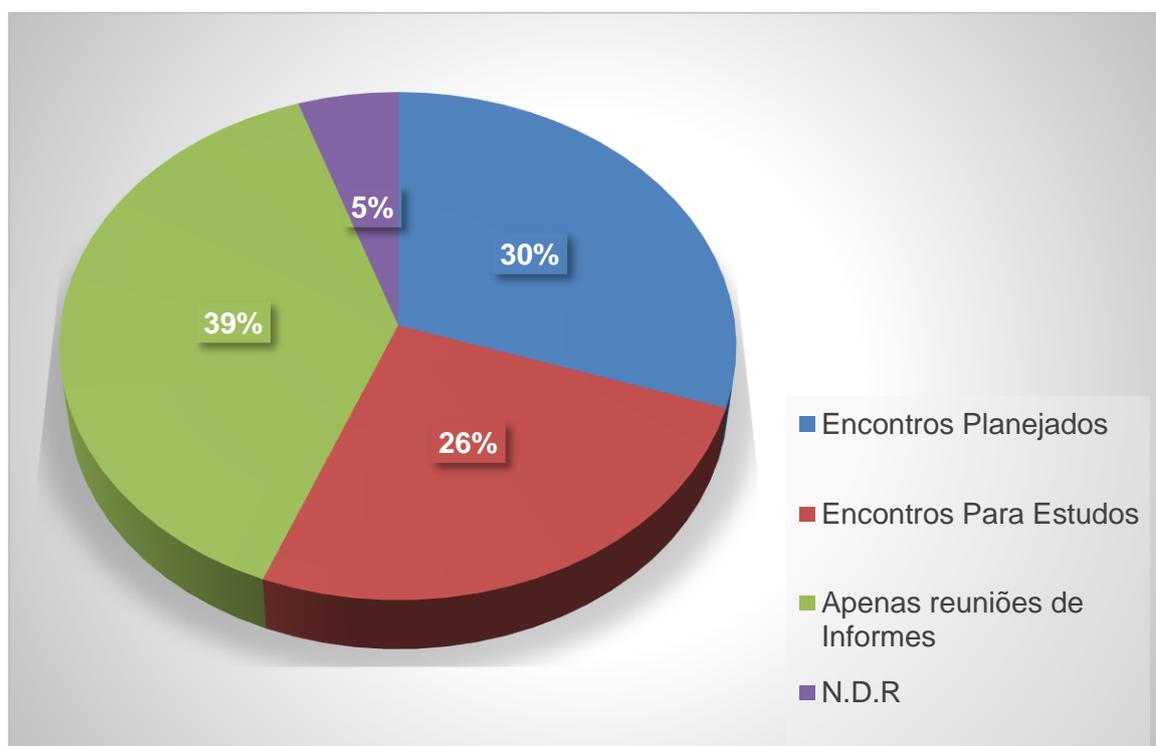
desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, por uma educação de qualidade, talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Assim, quando se percebe a dificuldade de docentes em saber como incluir estudantes com alguma necessidade especial, a exemplo a deficiência visual.

Entender que uma das barreiras se deve ao fato desses educadores não saberem como trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, demonstrando certo “medo” de ter alunos cegos na turma por não saberem trabalhar, afetando os objetivos primários da escola.

O questionamento seguinte, perguntou-se aos professores de que maneira ocorre a formação continuada em sua escola? As respostas obtidas encontram-se no gráfico abaixo:

Gráfico 9. Informativo sobre a formação continuada em sua escola



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Conforme o gráfico 9, cerca de 39% dos entrevistados afirmam que a temática é trabalhado por informes de reuniões, sendo que, 26% declaram abordar o assunto em

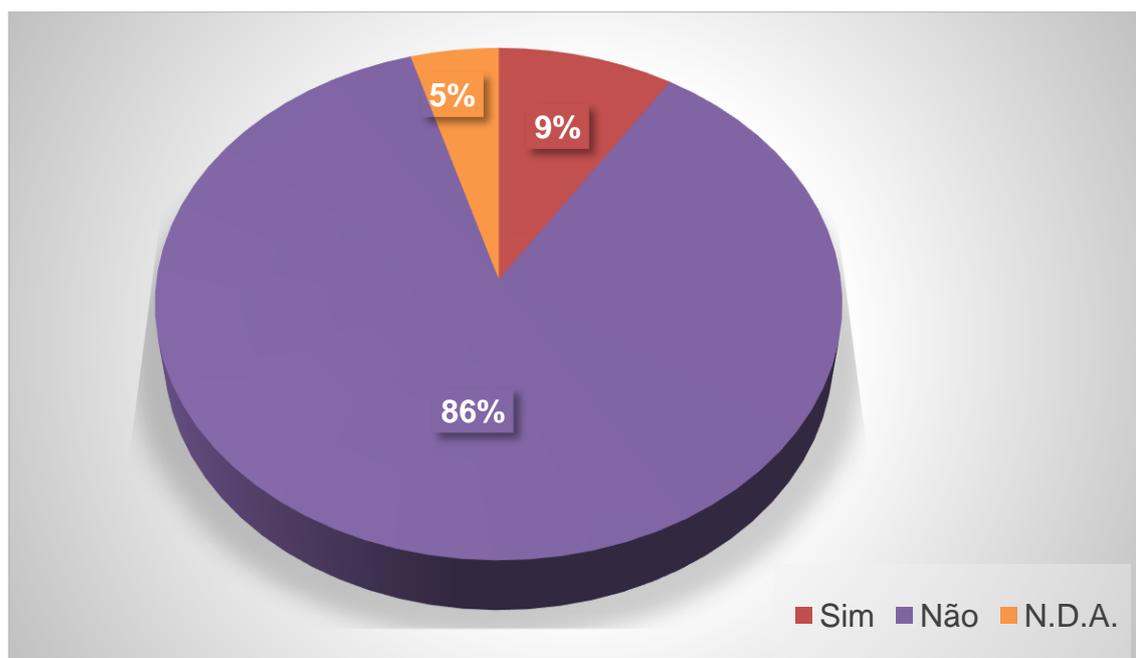
encontros de estudos, assim 30% ressalta que o tema é tratado em encontros planejados e apenas 5% decidiram não opinar.

Considerando o exposto, é importante discutir as seguintes questões sobre inclusão, um tema de interesse geral, especialmente profissionais do ensino, uma vez que uma parcela significativa da sociedade tem algum tipo de deficiência. Além disso, há atualmente um grande número de sujeitos inseridos no cenário escolar, gerando inquietações e desafios para educadores e educadores para educação.

A escola inclusiva permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isso se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às necessidades dos alunos. Em outras palavras, visa acomodar estilos e ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Baumel, 1998, p. 35).

No quarto questionamento, se perguntou se os entrevistados já participaram de outros cursos ou programas de formação continuada para a atender alunos com baixa visão em sala de aula, as respostas obtidas encontram-se no gráfico abaixo:

Gráfico 10. Participação de cursos ou programas de formação continuada para a atender alunos com baixa visão em sala de aula.



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

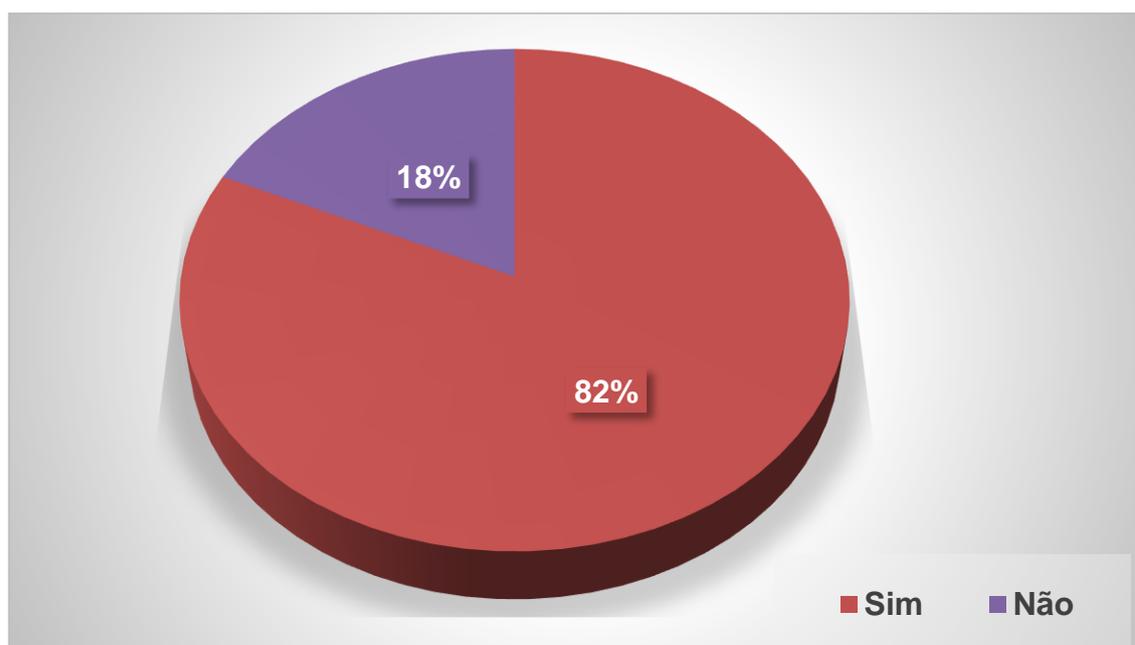
Nota-se que 86% dos professores entrevistados não participaram de cursos ou programas que complementassem a sua formação continuada, visando atender os alunos com baixa visão presentes em sala de aula, entretanto, 9% dos entrevistados disseram ter feito cursos voltados para o atendimento ao aluno com baixa visão e apenas 5% preferiram não opinar.

A atitude do professor é um dos fatores mais importantes para uma integração bem-sucedida, é uma das variáveis que afeta essa atitude, é a experiência do professor e a formação que deve ser feita com ele.

A formação de profissionais e seu aprimoramento, seja por meio de palestras ou cursos, não só para os professores dirigentes, mas também para os professores que possuam alunos com deficiência de baixa visão.

O último questionamento realizado sobre a formação continuada aos entrevistados, foi se a Modalidade de Ensino Inclusivo possui especificidades e se é considerado necessário adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos portadores de baixa visão, as respostas obtidas neste questionamento foram:

Gráfico 11. Necessidade de adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos portadores de baixa visão.



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Identifica-se que 82% dos respondentes disseram que sim, considerando que apenas 18% responderam que não, assim alguns dos professores que responderam haver

necessidade de adquirir novos conhecimentos para trabalhar com os alunos com baixa visão, fizeram algumas observações que podem ser vistas na tabela abaixo:

Tabela 7. Necessidade de adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos portadores de baixa visão.

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTAS
Professor 1	Adoção de práticas pedagógicas para essa demanda. Conhecimento sobre os aspectos emocionais do profissional da educação que trabalha com a educação especial e, conseqüentemente, com os alunos com baixa visão.
Professor 2	Preferiu não opinar.
Professor 3	Preferiu não opinar.
Professor 4	Preferiu não opinar.
Professor 5	Atividades didáticas pedagógicas.
Professor 6	Computador com sintetizador de voz.
Professor 7	Preferiu não opinar.
Professor 8	Preferiu não opinar.
Professor 9	Preferiu não opinar.
Professor 10	Ao trabalhar com este aluno, quais os materiais seriam necessários utilizar.
Professor 11	Braille.
Professor 12	Elaboração de material de estudo apropriado para os alunos portadores de baixa visão.
Professor 13	Prefiro receber indicações.
Professor 14	Conhecer a deficiência para ministrar uma aula com propriedade no assunto a ser adaptado.
Professor 15	Treinamentos para aprender a lidar com este tipo de clientela.
Professor 16	Quais as metodologias para o acompanhamento na docência compartilhada.
Professor 17	Preferiu não opinar.
Professor 18	Sobre a comunicação e a leitura, alfabetização.
Professor 19	Eu indico como saber lidar com eles na sala de aula. Isso é muito importante.
Professor 20	A discussão em curso.
Professor 21	Uso de lupa, grau de visão para fazer as atividades do aluno.
Professor 22	Acredito que a partir de cursos ensinando a trabalhar com as dificuldades que estes alunos sentem.

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

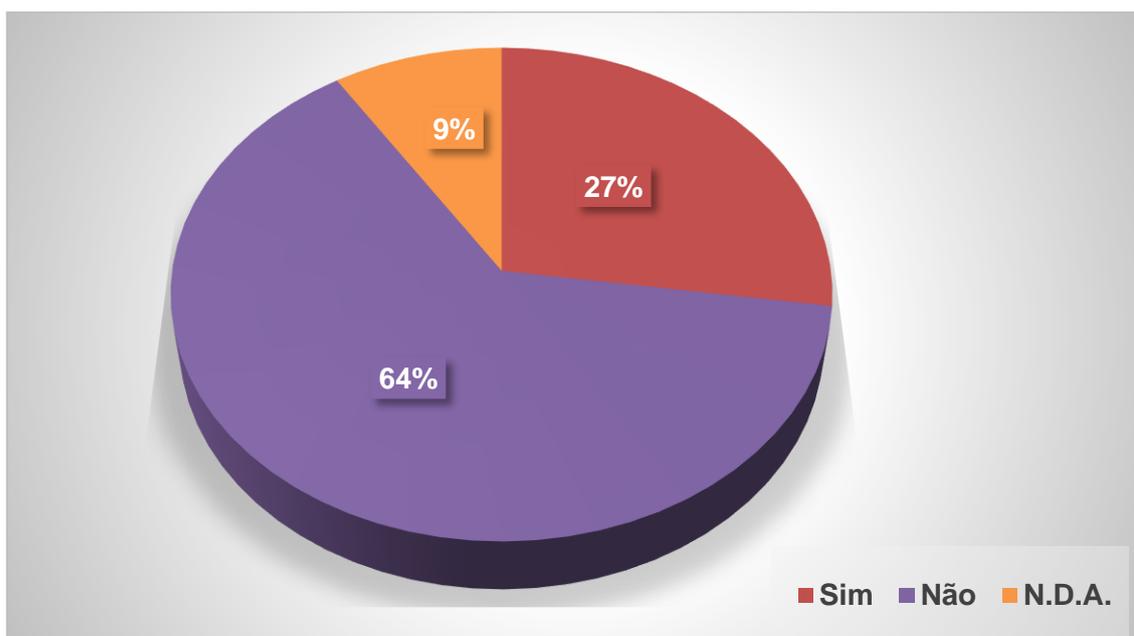
Portanto, conclui-se que os recursos ópticos são ferramentas que facilitam o dia a dia dos alunos, essas ferramentas são: lupas manuais ou de apoio, óculos bifocais que auxiliem na divulgação de objetos e imagens, sendo benéficas para alunos com baixa visão quando utilizados corretamente, o professor também tem um papel importante neste processo, pois explicará o uso desses instrumentos no seu dia a dia, considerando as reais necessidades visuais de seu aluno.

Os recursos não ópticos, por outro lado, são modificações no ambiente, para os móveis são extensões não físicas para fins instrucionais de leitura e escrita, iluminação, ou seja, coisas que desejam complementar os recursos ópticos, como: suficiente no ambiente.

A iluminação comumente usada é de característica neutra e pessoal, pois se não for preciso utilizar um notebook com núcleo de cores contrastantes para arte como vermelho e preto, texto ampliado, canetas de ponta grossa, uso de lápis 6B e placa de mesa inclinada, que vise deixar os alunos parar para melhor visualização Pare de ler e escrever (Domingues, Carvalho & Arruda 2010, p. 12).

Assim, através do questionário aplicado aos entrevistados considerando as aprendizagens profissionais que os professores possuem, o primeiro questionamento abordou, você já trabalhou com alunos com baixa visão? As respostas obtidas foram:

Gráfico 12. Contato em lecionar para alunos com baixa visão



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Cerca de 64% dos professores afirmam não ter trabalhado com alunos portadores de baixa visão, já 27% dos entrevistados disseram ter trabalhado com esta clientela num período de 01 a 04 anos e 9% não opinaram. Quando se perguntou aos entrevistados, na sua opinião, o que precisa ser feito para que a inclusão do aluno com baixa visão seja mais eficiente? As respostas obtidas foram:

Tabela 8. Inclusão do aluno com baixa visão em sala de aula.

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTAS
Professor 1	Não possuo conhecimentos específicos para opinar. Independente de qual deficiência o aluno possuía, este deve ser acolhido pela escola, acima de qualquer coisa.
Professor 2	Políticas Públicas eficientes voltadas para o tema.
Professor 3	Preferiu não opinar.
Professor 4	Respeitar as diferenças, não confundir sua real necessidade, ou seja, estar sempre atento ao seu desenvolvimento.
Professor 5	Preferiu não opinar.
Professor 6	Mais cursos profissionalizantes na área.
Professor 7	Preferiu não opinar.
Professor 8	Recursos materiais.
Professor 9	Preferiu não opinar.
Professor 10	Formação continuada do professor.
Professor 11	Ter cursos específicos voltados para os alunos com baixa visão.
Professor 12	Aceitação das diferenças que cada ser humano possui. Aprender a conviver com as diferenças.
Professor 13	Conhecimento da deficiência.
Professor 14	Capacitar o professor. Disponibilizar as ferramentas pedagógicas para manuseio dos conteúdos.
Professor 15	Oferecimento de cursos de capacitação para que o trabalho com essa clientela tenha êxito efetivo.
Professor 16	Capacitação para toda comunidade escolar.
Professor 17	Preferiu não opinar.
Professor 18	Preferiu não opinar.
Professor 19	Ter um bom acompanhamento especializado para que aqueles que trabalham com estes alunos possam estar preparados, para motivá-lo a estudar e aprender ainda mais.
Professor 20	Implantação de projetos políticos escolares visando atender as necessidades.
Professor 21	Precisa de material específico, cursos na área, no caso de aprender braile, lupa, melhoria para os alunos que se encontram em sala de aula.
Professor 22	Cursos de capacitação.

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Nota-se que a mudança necessária e a criação de serviços de educação especializada se faz importante, pois é através dela que é possível garantir que as particularidades de cada aluno com deficiência sejam identificadas e atendidas.

É válido dizer que todos os alunos, independentemente de sua condição física, sensorial, econômica, emocional, cultural, social, étnica, intelectual ou fisiológica, podem apresentar alguma necessidade educacional em algum momento de sua vida acadêmica e, em geral, os professores podem adotar diferentes estratégias para que pode ajudar esses alunos problemáticos.

No entanto, há uma necessidade educacional que requer recursos e suporte mais especializado do órgão escolar, possibilitando a esse grupo acessar o currículo, as condições dos alunos, respeitar suas particularidades e facilitar seu progresso acadêmico.

Quando abordou sobre qual seria a opinião dos professores sobre os benefícios que a inclusão trouxe ao seu aluno com baixa visão? Obtiveram-se opiniões com contextos parecidos, estas afirmativas dadas se encontram na tabela abaixo.

Tabela 9. Benefícios que a inclusão trouxe ao seu aluno com baixa visão.

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTAS
Professor 1	Não tenho experiência com a educação especial, por esse motivo não posso opinar.
Professor 2	Nunca trabalhei com alunos com essa deficiência.
Professor 3	Preferiu não opinar.
Professor 4	Participação em sala de aula como ser e reconhecer sua importância na sociedade.
Professor 5	Preferiu não opinar.
Professor 6	Motivação.
Professor 7	Preferiu não opinar.
Professor 8	Não trabalhei com aluno com baixa visão.
Professor 9	Preferiu não opinar.
Professor 10	Socialização com os demais alunos, mudança de ambiente, percepção de um novo ambiente.
Professor 11	Somente socialização.
Professor 12	Não tenho e nem tive ainda alunos com baixa visão.

Professor 13	O aluno se sentiu incluído no processo de ensino aprendizagem.
Professor 14	Preferiu não opinar.
Professor 15	Preferiu não opinar.
Professor 16	Aumentar a autoestima do aluno.
Professor 17	Preferiu não opinar.
Professor 18	Preferiu não opinar.
Professor 19	Os alunos que já vi de perto, outras colegas cuidam com certeza elas estão sendo bastante beneficiadas com a inclusão.
Professor 20	Não tenho.
Professor 21	A socialização com os demais alunos, o PNE sente-se acolhido e parte da turma, melhora sua autoestima e aprendizagem.
Professor 22	Preferiu não opinar.

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Como pode ser visto na Tabela 3, alguns professores entrevistados não opinaram sobre a temática devido à falta de contato com os alunos ou por não possuírem capacitação para trabalhar com esta clientela. Assim é possível citar Laplane e Batista (2008, p. 3) que nos remete:

“[...] o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no espaço privilegiado constituído pelas relações sociais, no espaço em que os seres humanos interagem entre si e com os objetos do mundo.” Tendo como base o exposto acima, podemos então dizer que o atraso na escolaridade evidenciado neste aluno, que segundo relatório psicopedagógico, também apresenta atraso no desenvolvimento cognitivo, também pode ser justificado pela falta de convívio e entrosamento com seus pares, dentro do contexto escolar.

Conforme os autores Grosz e Almeida (2017), as formas usuais de métodos de ensino, como aulas expositivas com livros didáticos e anotações na lousa, ainda estão presentes no cotidiano escolar de muitos professores e alunos da educação básica no Brasil. Esse método de ensino limita-se a transmitir o conhecimento do professor e o conteúdo do livro didático aos alunos de forma mecanizada.

Portanto, é muito importante que os professores, responsáveis por dirigir a sala de aula e transmitir o conhecimento científico, precisem encontrar novos métodos de ensino e recursos didáticos para estimular o interesse e a participação dos alunos.

Dessa forma, jogos divertidos, aulas com recursos instrucionais, como o uso de materiais tridimensionais ou modelos para explicar o conteúdo, parecem ser bons aliados, pois podem facilitar significativamente o ensino-aprendizagem, promover a compreensão, a contextualização e o aprendizado.

Quando se perguntou aos entrevistados se os alunos com baixa visão deveriam ter uma escola só para eles? Por quê? As respostas dos professores foram:

Tabela 4. Considerações sobre o aluno com baixa visão ter uma instituição de ensino destinada só para estes casos.

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTAS
Professor 1	Não. Porque a política educacional é justamente a de inclusão. Uma escola somente para eles não condiz com a inclusão. O que na verdade estes necessitam é de que as escolas sejam preparadas para incluí-los. Existe a necessidade de políticas de inclusão eficientes e eficazes.
Professor 2	Com certeza não. Isso descontinuará a ideia de inclusão.
Professor 3	Preferiu não opinar.
Professor 4	Acredito que se tiver uma escola específica para eles, aí não é mais inclusão.
Professor 5	Preferiu não opinar.
Professor 6	Não, porque o papel da Educação é incluir.
Professor 7	Preferiu não opinar.
Professor 8	Não.
Professor 9	Preferiu não opinar.
Professor 10	Não. A escola só precisa está adequada com professores capacitados, ter recurso material disponível, número de alunos na sala menor, etc.
Professor 11	Não. Devem se socializar.
Professor 12	Não, pois a sociedade escola precisa aprender a se socializar com os alunos com baixa visão. Todos nós precisamos aprender a conviver com as diferenças.
Professor 13	Não. Porque desta forma o aluno não seria incluso, mas estaria em processo de exclusão.

Professor 14	Não. A convivência com outros alunos sem deficiência visual ajuda no processo de ensino aprendizagem.
Professor 15	Não. Assim não seria inclusão. Precisa é de pessoal treinado para trabalhar com essa clientela.
Professor 16	Não, porque o aluno tem que se adaptar ao cotidiano.
Professor 17	Preferiu não opinar.
Professor 18	Preferiu não opinar.
Professor 19	Eles vão se desenvolvendo melhor com os outros alunos. A interação é fundamental.
Professor 20	Sim, para melhoria em todos os aspectos.
Professor 21	Não, já é época da segregação e afastamento, mais sem atendimento em horário optou-se por salas multifuncionais para esse aluno aprender cada vez mais.
Professor 22	Acredito que não. Eles são capazes igual aos demais alunos.

Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Com base nas respostas do quadro acima, o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve procurar diminuir a distância existida entre ele e o aluno cego e manter um diálogo frequente e não discriminatório. Além disso, o papel do professor é intervir, sugerindo atividades em grupo, quando os mais avançados puderem colaborar com os demais.

Dessa forma, a interação professor-classe é importante, pois todos os alunos se desenvolvem de uma zona real para uma zona potencial, passando pela zona proximal, e o professor será o principal intermediário nesse processo.

Assim, a mediação do professor, com a atuação em atividades em grupo, facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio da zona de desenvolvimento proximal. É importante ressaltar que a dinâmica de construção do conhecimento de alunos com deficiência visual não é diferente.

Portanto, a baixa visão comprometendo a visão central ou periférica, gerando grande sensibilidade visual, respeito da iluminação e de sua posição não ambientes, contudo, é imprescindível realizar a estimulação do visual, porém o ambiente deve se organizar de maneira confortável visualmente, para isso poder ser diversos materiais e recursos utilizados. Inicialmente temos que manter o controle da iluminação adequando mediante a preferência do aluno, pois deve-se evitar o reflexo solar ou luz artificial que pode incidir ou não no quadro.

Além disso, enquanto o professor escreve no quadro ele pode ler em voz alta, também ao copiar no quadro é pertinente usando núcleos fortes nos pilotos como vermelho ou preto e

quando o professor usar outros recursos como slides, vídeos, mapas ou figuras ele precisa descrever ou ampliar.

Também podemos melhorar o contraste através da realização de pautas ampliadas nos cadernos com pilotos nas cores preto ou vermelho, bem como oferecer ao aluno o uso de lápis ou canetas com pontas grossas e que se diferencie da cor usado para fazer pautas no seu caderno, pois normalmente os alunos com baixa visão não conseguem ler o que escreve, assim facilita a utilização dos acessórios escolares de uso rotineiro é preciso sinalizar com algum tipo de relevo para melhor visualização.

Outra ferramenta útil para é o estímulo visual, ainda para que esta seja realizada é preciso considerar do tamanho da letra, o tipo de letra e o espaçamento, para melhorar o posicionamento e a postura adequada nos momentos de leitura e escrita, é necessária a utilização de uma mesa mais alta que a convencional, que contribui para o significativo desempenho das atividades escolares (Domingues, Carvalho & Arruda, 2010, p. 13 - 14).

Além disso, o uso de programas e como tecnologias assistivas potencializa o ensino para todos os alunos com doçura, pois o computador é uma tecnologia que possibilita mais autonomia, já que os alunos podem ampliar textos de acordo com suas necessidades, baixar o contraste, editando textos através dá, ouvindo textos com facilidade e obtendo a oferta de ferramentas que auxiliem na realização de tarefas como nos afirma Lima (2006, p. 93):

A educação de pessoas com deficiência visual exigência alguns recursos específicos que viabilizam seu acesso ao mundo cultural e científico. Estes recursos podem estar associados uma educação que ocorre na escola comum, e envolvimento desde os aspectos cotidianos das relações interpessoais com o uso de computadores como ferramenta indispensável.

É pertinente ressaltar o esforço deste aluno ao aproximar a tela para enxergar que está escrito, este recurso pode não prejudicar a visão, mais o que pode acontecer é o cansaço e a fadiga. Vale a pena ressaltar que os professores precisam entender seus próprios alunos, considerando suas deficiências (Orrico, Canejo & Fogli, 2013, pág. 135).

No entanto, esse compromisso deve ser articulado em relação às questões relacionadas à inclusão e organizado de forma contextualizada e pensando a partir das realidades locais da escola, tendo como parâmetros os princípios da inclusão, por exemplo, espaço de formação de professores e tempo para preparar materiais, pesquisar e refletir sobre o desenvolvimento de práticas.

Conforme Prais *et al.* (2018, p. 322):

Transformar o currículo em um documento baseado em ideias oriundas de modelos que, aparentemente, são declarados como casos de sucesso em outras realidades não é suficiente para garantir que tal modelo traga resultados positivos. O fato de considerar a realidade cultural do espaço onde determinada escola está, verificando quem são os alunos e professores que ali estão, quais as suas condições socioeconômicas, qual a influência da comunidade no âmbito escolar, entre outras ações, revela a construção de um currículo voltado à inclusão.

Diante do que passei na escola, como professor em formação, o fracasso da EFA ainda é palpável. Portanto, deve a comunidade escolar considere um programa justo para todos, justo e não igual, pois os indivíduos são diferentes. Prais *et al.* (2018, p. 322) ressaltam que “a questão central é saber o que ensinar e pensar o currículo a partir de uma perspectiva inclusiva”.

Nesse sentido, pensar nos objetivos pedagógicos e na intenção pedagógica é fundamental para alcançar um currículo inclusivo, e a reforma pedagógica também é importante, portanto, a educação é um direito de todos. Nesse sentido, a atuação docente desempenha um papel fundamental.

Como já alertado, esse currículo não tem padrões, nem regras, e diversas ações para pensar e refletir para que o ensino e a aprendizagem seja acessível a toda a comunidade escolar, um currículo sem exclusão. De acordo com Prais *et al.* (2018, p. 341), o currículo inclusivo possui a seguinte base:

O currículo, em uma perspectiva inclusiva, deve ser construído de maneira clara e coesa com os pressupostos que visam assegurar o direito de todos à educação. Dessa maneira, entende-se que quando as intenções inclusivas são sistematizadas pelo currículo, as ações docentes propiciam, por meio da organização do ensino, a mediação qualitativa para promover a aprendizagem dos alunos.

O importante papel que desempenha no ensino para todos pode ser visto na discussão do autor sobre inclusão e currículo. Afinal, a consideração da inclusão educacional reflete a necessidade de programas sociais e educacionais que atendam às necessidades de formação de todos os seres humanos.

Além disso, não existe um modelo, um conceito único de currículo, mas escolas e professores são essenciais como executores responsáveis por pensar e implementar práticas inclusivas.

Fernandes, Magalhães e Bernardo (2009) ressaltam que, indiscutivelmente, embora existam novas formas de organização curricular para inclusão, novos conhecimentos e habilidades ainda são importantes para os educadores que precisam ser versáteis na escolha de estratégias para possibilitar o ensino e a aprendizagem. Uma aula diferente. Assim, reforça-se a ideia de escolas inclusivas que vão além de incorporar os alunos em espaços físicos.

O ideal é “fazer” um programa que atenda a todos, pois só assim poderemos ter uma educação inclusiva de verdade. Nesse processo, para ocorrer a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência, é necessário realizar intervenções instrucionais que atendam às necessidades coletivas e individuais de cada aluno.

Os requisitos para escolas e professores são consistentes com o entendimento de Dounis (2013) e Duarte (2019) sobre as preocupações expressas pelos educadores. Conforme sugerem as leis e diretrizes nacionais, minimizar o potencial desse problema uma das características é a necessidade de credenciamento de professores na educação básica e continuada e a inserção de elementos que tratem do tema da inclusão (Brasil, 1996; 2015).

Da natureza do poder público, entre a promoção da autonomia das pessoas com deficiência e a melhoria do sistema educativo, entende-se a importância da formação inicial e continuada dos profissionais para poderem de facto assegurar e/ou (re)criar as condições que acompanham os alunos com deficiência no sistema educacional.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pressupõe também que o planejamento, as decisões curriculares instrucionais e as rotinas da agência escolar sejam articuladas para serem reconhecidas as reais necessidades dos alunos, não só com vistas à promoção da igualdade, mas também da equidade, para que as reais necessidades dos alunos sejam atendidas e reconhecidas que a demanda difere (Brasil, 2016).

Portanto, no objetivo das escolas inclusivas, há heterogeneidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, considerando todos. Santos e Balbino (2015, p. 3) afirmam:

O aprendizado de habilidades, ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado em que permite o convívio e a participação. Então, os alunos com deficiência requerem recursos pedagógicos e metodológicos específicos para ter o domínio da aprendizagem, uma vez que a inclusão escolar é a oportunidade para que de fato elas não estejam à parte, isoladas, realizando atividades sem acompanhamento e sem sentido.

Dessa forma, a formação de professores inclui pensar em processos interativos, recursos didáticos e metodológicos, pois interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, é igualmente importante que o professor entenda seus alunos, a história de vida de cada aluno, e suas características pessoais, sensoriais, motoras e psicológicas para poder dar a atenção e atender cada um da melhor forma possível (Amiralian, 2009; Mansini, 2015)

A formação inicial e continuada dos educadores varia entre as instituições de ensino superior (IES), e esta formação é um pré-requisito relevante para o sucesso da nossa instituição escolar e a implementação de leis inclusivas.

Nesse espaço de formação, entender a lei, ter oportunidade e tempo para aprender e planejar recursos e métodos, torna-se uma necessidade premente para construir uma educação mais justa, verdadeiramente inclusiva, que respeite a diversidade e as diferenças dos alunos.

Para Gomes e Gonzalez (2007), a melhoria contínua dos educadores significa positivamente educação inclusiva. Essa preparação adequada dos professores baseia-se no refinamento profissional de palestras, formação específica, metodologias relevantes e recursos profissionais que orientam e propiciam o desenvolvimento de habilidades e competências para explorar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade do ensino.

Além disso, a escola deve ser vista como um espaço de formação permanente, promovendo a reflexão sobre o seu comportamento inclusivo, como um espaço que acolhe a dúvida, a ansiedade, o medo e a troca de saberes, sobretudo teoria e prática inclusiva (Sangiogo & Marques, 2016).

Assim, com base em Lopes (1997, p.42), as escolas deixam de ser vistas como meras disseminadoras do conhecimento produzido pelas universidades e centros de pesquisa, mas assumem um novo caráter de produtoras de conhecimento inerentes ao seu contexto: as

escolas do conhecimento, por meio do processo de mediação didática e a didatização do conhecimento científico.

Afinal, todos têm o direito de adquirir conhecimento, mesmo que seja necessário criar métodos acessíveis baseados em ferramentas e estratégias para facilitar o aprendizado, processo que se baseia no conhecimento ensinado nas escolas (Raposo & Mól, 2015).

Portanto, para que a inclusão aconteça, primeiramente o educador deve conhecer a limitação proveniente das pessoas com deficiência visual, para entender a especificidade de ação e contribuição que cabe à sua área de estudos, além do respeito com estes sujeitos estudantes.

No entanto, essa prática ainda se mostra desafiadora para os educadores, pois uma das dificuldades enfrentadas pelos educandos cegos e de baixa visão diz respeito à oferta e ao uso de recursos didáticos adaptados, imprescindíveis na escolarização e inclusão desses alunos no sistema regular de ensino.

Reconhecendo os desafios e dificuldades da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, algumas tensões foram identificadas. Assim, ao defender a inclusão em vez de segregar alunos com necessidades específicas, a sala de aula cria algumas tensões identificáveis sobre a inclusão.

No entanto, é notório que os alunos têm o direito de fazer com que todas as disciplinas escolares façam parte do ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão. Assim, embora o conteúdo seja tradicionalmente suportado por uma linguagem de acesso visual, com representações de entidades que ajudam os alunos a aprender, também dependerá dos esforços dos professores para ensinar métodos e abordagens tradicionais.

Nas escolas, o papel de seus profissionais docentes é proporcionar uma educação de qualidade relacionada à vida cívica, possibilitando o exercício da cidadania (Santos, 2012).

Segundo Paula, Guimarães e Silva (2017), outro fator a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão é se esses alunos possuem memória visual, pois quando não possuem memória visual, o processo de ensino e aprendizagem deve fazer a colocação no idioma apropriado para esse aluno.

Portanto, um dos primeiros passos que os educadores devem dar ao lidar com alunos com baixa visão é compreender as características da deficiência visual e o histórico visual do aluno para que o professor possa definir suas necessidades e assim buscar formas de ensinar o estudante.

Portanto, recursos ópticos para baixa visão são aqueles prescritos por oftalmologistas e melhoram a visão por meio da ampliação da imagem, seja ampliando, reposicionando ou filtrando a imagem na retina (Haddad, Siaulys, & Sampaio, 2011).

Para auxiliar a visualização de perto, eles podem ser montados em armações de óculos (monóculos ou binóculos), lupas manuais ou de suporte e, para sistemas de telescópios de longa distância, Galileo ou Kepler, podem ser monoculares ou binoculares, manuais ou montados na armação (Pontes, 2018, p. 4).

Segundo Fernandes e Pontes (2018), alguns exemplos de recursos não óticos incluem: guias de escrita, cadernos com pautas espaçadas e ampliadas, pontas porosas, cores contrastantes (preto e branco, azul e amarelo, preto e amarelo). Ou lápis 6B e o uso de caracteres ampliados para aumentar o contraste ajudam a melhorar a resolução e a eficiência visual; por isso, são recursos para auxiliar na escrita e na leitura. Ativos eletrônicos são ativos de ampliação de vídeo (RVA) que controlam o tamanho, brilho, cor e nitidez da imagem (Aleixo *et al.*, 2010).

Estes ainda podem ser não-portáteis e portáteis, categorizados como: *desktop*, *handheld*, *pocket*, *headset* ou *all-in-one*. Um dos recursos importantes para a comunicação textual e aquisição da linguagem é o sistema Braille, que consiste em uma combinação de 63 símbolos a partir dos quais podem ser representadas todas as palavras, matemática, música, física, química e computadores.

Pode ser produzido por instrumentos manuais (como lousas e punções), máquinas de escrever Perkins Braille (Oka & Nassif, 2010) e técnicas computadorizadas (como impressoras e monitores Braille). Além disso, outro recurso é a descrição de áudio (AD).

Franco e Silva (2010) Ressalte sua importância, pois visa proporcionar melhor acesso ao meio, visto que converte imagens em texto. A prática formal da audiodescrição apareceu pela primeira vez na pesquisa do americano Gregory Frazier, desenvolvida na Universidade de San Francisco e apresentada em sua tese de pós-graduação de 1975, "*Master of Arts*". No Brasil, a AD começou com o Festival Internacional de Cinema sobre Deficiência de 2003 Assim Vivemos (Fernandes & Pontes, 2018, p. 11).

O tema da inclusão ainda pode ser considerado recente nas discussões que envolvem as escolas, o que exige formação, pesquisa e investimento para enfrentar os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual na rede regular de ensino (Marcelino & Bragança, 2017).

Atualmente, os programas de educação política nos cursos de graduação devem abordar a inclusão de forma mais ampla ao longo do processo de formação inicial por meio das diretrizes e leis que regem seu funcionamento (Brasil, 1996; 2015), sugerindo que os docentes em formação tematizem.

Ao mesmo tempo, sabemos que a formação inicial não considera a diversidade das necessidades escolares, e que é fundamental mobilizar o saber pedagógico por meio da pesquisa, aprendizagem e formação continuada (Tardif, 2005).

Então, embora a mudança do currículo escolar seja um processo urgente, é claro que a verdadeira inclusão ainda requer pesquisa e discussão, leva tempo para ser efetiva, é preciso paciência, porque leva tempo para ser efetiva, e inclui fortalecer a relação entre os pais, alunos e professores, debater e sensibilizar (Costa, 2012).

3. 3. Projeto de Intervenção: Metodologia e Estratégia de Ação Pedagógica

Com base nos serviços educacionais garantidos por lei, os alunos com baixa visão são incluídos no ensino regular, para que os alunos possam receber uma educação de qualidade com dignidade.

Buscamos compreender que por meio do atendimento profissional e inclusivo, os alunos terão a oportunidade de ingressar no mundo escolar, e também proporcionarão uma prática docente humanizada para sua inserção no mundo social.

Compreensivelmente, nesta perspectiva, os ajustes metodológicos e pedagógicos são fundamentais para a implementação de um processo de educação inclusiva, configurado como um ambiente de atendimento inclusivo adaptado às circunstâncias específicas de cada aluno com necessidades especiais.

Portanto, é importante destacar que a inclusão escolar é uma questão controversa, dadas as condições que permeiam a educação, uma questão de responsabilidade e aprendizagem significativa por meio do processo escolar.

Portanto, as escolas precisam se mobilizar, investir na formação profissional dos que atuam nas salas de inclusão, adequar materiais e métodos, organizar e utilizar plenamente os espaços físicos e sociais, apoiar e construir parcerias com profissionais da área terapêutica, além de políticas públicas, família, administradores, estudantes e profissionais da educação, há a necessidade de um novo olhar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse novo olhar não significa tratá-los de forma diferente, mas sim compreender e respeitar, valorizando o potencial de cada pessoa e o tempo de aprendizado. Onde há trabalho coletivo, a tendência de mudança social é ainda maior.

A participação dos alunos em sala de aula e sua aprendizagem de qualidade é um desafio, para que exerçam seu direito de adquirir conhecimentos importantes e tenham oportunidades condicionadas e iguais, o que exige da escola uma postura de prática da flexibilização curricular, que se reflete na adequação dos objetivos analíticos, natureza, uso de métodos alternativos, uso de recursos humanos, tecnológicos e materiais específicos e adaptados (Bayer, 2010).

Espera-se que nas escolas, como espaços de convívio, seja alcançada uma relação de respeito, identidade e dignidade. Respeitar e valorizar a diversidade dos alunos exige que as escolas esclareçam suas responsabilidades e construam relações que criem espaços inclusivos. Ao estabelecer a inclusão escolar em seus objetivos, a escola desencadeia um processo de inclusão progressivo e dinâmico que assume diferentes formas, dependendo das necessidades e habilidades dos alunos.

Para tanto, foi desenvolvido um projeto de intervenção com recursos metodológicos para melhorar o desempenho docente e a inclusão de alunos com baixa visão do ensino fundamental II na escola CDA.

O Projeto mostrou a dimensão de toda a problemática que enfrenta a escola, e apesar de fazer o seu papel em receber o aluno com baixa visão, não possui o básico para atendê-lo de maneira a oferecer um ensino aprendizagem de qualidade.

Segundo os professor, não tinham capacitação para desenvolver suas atividades de maneira que atenda as especificidades do aluno com baixa visão. Diante do problema, procurou-se estabelecer algo que viabilizasse a situação que enfrentara os professores que acompanha o aluno com baixa visão.

3.3.1. Fases do Projeto de Intervenção

Realizar um projeto de intervenção sobre Educação Inclusiva das pessoas com baixa Visão dentro do ambiente Escolar, como descrito no o projeto, a ser desenvolvido na Escola Carlos Drummond de Andrade, pertencente a rede pública de ensino de Boa Vista-RR. Tendo a por meio da Secretaria de Estado de Educação, como responsável pela a oferta de cursos de formação continuada,

Será desenvolvido a partir de palestras e seminários, de forma que envolva a participação de todos integrantes da escola e dos pais responsáveis pelos alunos. Vale dizer que desta forma pode fazer com que todos tenham noção da necessidade do uso dos recursos ópticos disponíveis na escola para auxiliar o aluno com baixa visão no seu ensino aprendizagem.

3.3.2. Planejamento Estratégias

Será desenvolvido um plano de ação com que inclui recomendações para incorporar a estrutura da sala de recursos, instalação de cortinas nas janelas, iluminação adequada, pintura colorida com luz suave, carteiras dispostas de acordo com a necessidade dos alunos.

Criar um espaço, sala de recursos multifuncional estruturada, que permita aos professores o subsídio necessário para trabalhar com o aluno com baixa visão.

Nesse espaço, os professores terão a oportunidade de trocar experiências por meio de um programa de ensino, pois, deve incluir a construção de materiais educativos de entretenimento, participação em aulas, seminários e conferências. Oportunidades de estar junto, realizando o planejamento estratégico, de forma a oferecer um ensino aprendizagem de qualidade.

Vale dizer que neste sentido os professores adquiram habilidades para acompanhar o aluno com baixa visão e que saiba utilizar os recursos para o auxílio do ensino aprendizagem. Serão realizadas nos encontros pedagógicos dinâmicas relacionadas a atividades desenvolvidas pelos professores no atendimento ao aluno com baixa visão, como também troca de experiências vivenciadas.

3. 3. 3. Projeto de Intervenção

A presente proposta de trabalho será desenvolvida com os alunos de baixa visão do no ensino fundamental II na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Boa Vista - RR. A proposta destaca aos profissionais da educação a reflexão da inclusão de alunos com baixa visão no Ensino Fundamental II, após o que a ação se dará por meio de um processo de mediação entre alunos e professores e a organização do trabalho docente para adequar a aprendizagem desses alunos por meio de diálogo entre as disciplinas do ensino fundamental.

Além disso, os professores do ensino fundamental II, serão contatados para validar o conteúdo em sala de aula para desenvolvimento pós-evento de material adaptado para servir de recurso didático para os professores em sala de aula.

A proposta visa produzir materiais como métodos de adaptação e orientação para alunos com baixa visão se engajarem efetivamente no interesse e no aprendizado.

Para isso, serão feitas observações diretas e indiretas em sala de aula, análises de sala de aula, distribuição de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolvimento de padrões analíticos para atividades escritas, leitura, socialização e exploração do ambiente escolar.

A partir desse processo observacional, as propostas de trabalho realizadas através das intervenções de pesquisa para atingir objetivos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão, com os seguintes caminhos:

O primeiro caminho percorrido é a interação com a comunidade escolar, professores e alunos em sala de aula. As interações com a comunidade escolar e professores ocorrerão durante a semana letiva e com os alunos ao longo do ano letivo, principalmente durante a implementação do projeto.

Na segunda etapa, a observação e a mediação do aluno serão realizadas na posição de mesa em que ele fica diariamente, com alguns critérios analíticos para verificar se esse procedimento é eficaz para o aprendizado do aluno.

Em uma terceira abordagem, investigou-se a iluminação das salas e a divisão dos corredores e possíveis reparos a fim de facilitar o processo de aprendizagem de alunos com baixa visão ou baixa visão. Porém, no quarto caminho, os alunos (com baixa visão) são direcionados a preencher um questionário que orientará a próxima estratégia e fazer as seguintes perguntas:

- a) Você sabe o que é acuidade visual?
- b) Frequenta a sala multifuncional?
- c) As atividades realizadas na sala multifuncional são semelhantes ao do Ensino Fundamental II?
- d) Que atividades são iguais?
- e) Caso sejam diferentes, descreva as atividades realizadas em cada um dos lugares.
- f) Qual a melhor posição na sala de aula que facilita sua visualização do quadro e do professor?

g) Você utiliza materiais ópticos (lupas, barra de leitura) e não ópticos (cadernos com linhas largas, lápis 6B, luminária) na sala de aula? Caso a resposta seja negativa explique por quê.

h) Que tipo de aula facilita sua aprendizagem, quando o professor expõe as informações ou quando você tem acesso a materiais concretos e adaptados?

E o quinto e último caminho será realizado uma exposição dos materiais adaptados para os demais alunos do colégio.

Cronograma:

2h – Reúna-se com o pai ou responsável para explicar o objetivo do programa e capacitar a criança a participar da implementação do programa. A reunião será à noite.

2h – Informar os professores do Ensino Fundamental II sobre a importância do trabalho coletivo, entre as disciplinas, e incentivá-los a produzir materiais adequados para alunos com baixa visão ou baixa visão. Terá início durante a semana letiva, pois é o momento em que todos os professores estão presentes e continuará como um reforço do tempo de atividade.

1h – Observar alunos com baixa visão durante os intervalos (pausas). Essa observação incluiu analisar a socialização de alunos com baixa visão ou baixa visão.

15h – Preparação de material adaptado. Preparar material extenso, cores fortes, texturas e produção de material de intervenção para outros professores.

12h – Exposição de materiais adaptados utilizados por alunos de língua estrangeira 4 e professores que aderem às recomendações do projeto.

32h – O projeto implementa o curso de português. (Observar engajamento, social, localização da carteira e uso de material adaptado)

Também vale considerar a relação do aluno com a comunidade escolar, acessibilidade, recursos didáticos, apoio familiar (desempenhando um papel envolvente e efetivo na escola), acompanhamento clínico como fatores de integração bem-sucedida e espaço de convivência, realização acadêmica e pessoal.

Concentra-se na análise das necessidades de adaptação, inferindo que a prática docente precisa ser desenvolvida por meio de processos educativos baseados no diálogo permanente, com foco na determinação de como os alunos se desenvolvem e na disponibilidade de situações de aprendizagem modificadas ou reorganizadas. necessidades educativas especiais, entretanto, alguns elementos de fusão, que são função da escola e do processo de ensino da escola.

Apontou-se, no entanto, que as reformas pedagógicas nas escolas por si só não garantiram a efetiva integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, porém, se uma escola estava comprometida com a humanização do sujeito, seu papel social era garantir a educação e educar os alunos, o conhecimento para o seu realmente efetivamente proporcionar condições no processo de ensino.

No entanto, a própria sociedade deve adotar políticas públicas inclusivas que garantam aos alunos com necessidades educacionais especiais uma vida escolar digna e gratuita.

3. 4. Plano de Ação

Baseado na necessidade de oferecer condições de um acolhimento digno, desenvolve-se um plano de ação com objetivos e diretrizes voltadas para o atendimento das especificidades do aluno com baixa visão,

Objetivos:

- Trabalhar a autoestima do aluno com baixa visão e incentiva-lo para o interesse pelas atividades;
- Promover a participação efetiva da família através das informações sobre educação inclusiva;
- Estimular o aluno com baixa visão para que desenvolva o interesse e a participação nas atividades escolares;
- Conscientizar a família sobre a necessidade de promover parcerias e apoio para atender no desenvolvimento do aluno;
- Realizar relatórios com maiores detalhamentos do caso do aluno em questão para assim, atuar pontualmente no desenvolvimento de ensino aprendizagem.

3. 4. 1. Atividades

Demonstrar estratégias utilizadas no desenvolvimento de atividades como: jogos, atividades interativas e vídeos, para aluno com baixa visão. A apresentação será realizada pelo professor de forma informal, expressando amor e preocupação com o desenvolvimento do aluno, e desta forma fortalecer o vínculo, levando a necessidade de intervenção do aluno, além de mostrar o interesse da escola em atuar no desenvolvimento do aluno, oferecendo carinho e disposição no acolhimento.

Escolher vídeos específicos com base nos tópicos que deseja trabalhar com o aluno; desenvolvendo atividades interativas e jogos, usando ferramentas disponíveis na sala de recursos da escola.

3. 4. 1. Parecerias

Direção da escola, Coordenação pedagógica, professores e família do aluno.

3. 4. 2. Avaliação

Será realizada durante todo o processo de acompanhamento e intervenção com o aluno de baixa visão, através de relatórios mensais, tendo como foco de análise o desenvolvimento cognitivo e de interesse tanto do aluno como da família.

3.4.3. Resultado esperado

Com as propostas descrita no plano de ação, esperamos o desenvolvimento do aluno quanto ao interesse e realizações das atividades; que a família assuma e corrobore com a educação do aluno, sendo parceira da escola.

CONCLUSÕES

Por meio da construção deste trabalho, ouviu-se de alguns profissionais que desempenham suas atividades na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, suas dificuldades e apontamentos sobre a temática da inclusão do aluno com baixa visão.

Através das conversas, pode-se sentir as reais necessidades que esses profissionais possuem para realizar seu trabalho. Quando se abordou o referencial teórico, buscando trazer os conhecimentos sobre o indivíduo com baixa visão e sua inclusão no contexto escolar, elencando algumas condições complexa trazidas pelo assunto que requer uma determinada atenção, enfatizou-se mais a inclusão do aluno com baixa visão e não a causa da patologia.

Esse cuidado deu-se porque não faz muito tempo, que as pessoas com baixa visão eram tratadas somente por diagnósticos médicos, ou seja, pela área da saúde. De modo recente, esse trabalho passou a ser desenvolvido por profissionais da educação. É evidente que o profissional de saúde tem o conhecimento preciso para detectar e entender de maneira mais eficaz as patologias visuais.

Entretanto, a escolha de metodologia, de materiais, de ferramentas tecnológicas que envolve a aprendizagem do aluno, é de responsabilidade do professor especialista da Sala de Recursos. E que as decisões tomadas pelos profissionais de educação com relação ao atendimento ao aluno com baixa visão jamais serão decididas de maneira solitárias ou impostas.

Todas são ponderadas as necessidades dos alunos, suas perspectivas e potencialidades, assim como também são ouvidas e consideradas, suas famílias e suas concepções de vida.

Baseado nessas concepções, não se pode deixar de destacar a inclusão como algo imprescindível para que o aluno com baixa visão, pois é a partir dela que este aluno se sentirá atendido nas suas especificidades.

É seguindo este pensamento que enfatizo as palavras de Costa (2012), que o ato de incluir é romper preconceitos, discriminações, respeitando as diferenças, como garantir espaços, ampliar horizontes, saber respeitar o diferente. Incluir é “pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na possibilidade de conviver, mesmo que no grupo possa haver a diferença” (Costa, 2012, p. 125).

Ao concluir este trabalho de pesquisa, ficamos convictos que a Inclusão de alunos de baixa visão na escola CDA, contínua e continuará sendo um desafio por um longo período, é necessário romper com as fronteiras, e afastar os, impedimento que nos impedem de compreender que a educação inclusiva é função social da escola, dessa forma, os professores comecem a enxergar que o alcance de uma educação de qualidade, é direito de todos, pois deve-se entender que a inclusão não aborda apenas os alunos com deficiência, mas os demais.

É evidente, que essa problemática não atinge somente a escola em foco, mais nosso alvo estar voltados para a escola CDA, pois lá é que se vivencia o seu dia a dia, e ao saber das dificuldades que ora existem. Por essa razão, é que se propõem mais cursos de capacitação para os profissionais de educação da escola, com a finalidade entenderem a dinâmica do processo educacional inclusivo dos alunos com baixa visão.

Este é o desejo de uma escola inclusiva, e a escola da CDA, fazer parte de um leque de ensino que requer mudanças na sua concepção de atendimento a aluno de baixa visão e, tem procurado cumprir o seu papel de escola inclusiva. É com isso que se compreende que as dificuldades existem, o tema é complexo e abrangente, difícil de esgotá-la nas entrelinhas deste trabalho, mas esperamos ter contribuído, para um melhor entendimento sobre inclusão social de aluno com baixa visão.

Um ponto de preocupação é a relação professor-aluno no ambiente escolar. Analisando os textos sobre o assunto, percebemos o quanto o professor deve saber sobre o aluno com deficiência visual para que ele possa traçar estratégias de aprendizagem de acordo com suas necessidades.

A partir de então, a emoção torna-se significativa, pois ajudará o desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio da confiança que eles têm em seus professores. Os professores também têm a responsabilidade de construir relacionamentos emocionais entre todos os alunos e suas famílias.

Agora, outra relação que merece destaque é a “relação família-aluno”, pois esse fator interfere diretamente na sua aprendizagem escolar, pois a família é a base de todo o processo, ela precisa existir no ambiente escolar, tornando o emocional.

Tornar-se um ponto-chave no processo de ensino para alunos com deficiência visual. O papel do educador deve abordar os problemas que surgem no cotidiano escolar de forma emocional. Como os fatores psicológicos interferem na prática docente, isso sugere que a inclusão e a empatia andam de mãos dadas na educação convencional.

Contudo, ressaltamos que os recursos ópticos são extremamente necessários para que o aluno com baixa visão sintá-se em igualdade na relação ensino aprendizagem.

Desta forma, o professor terá condições de favorecer o entendimento dos conteúdos, oportunizando o aluno com baixa visão obter sua aprendizagem, e desenvolver o seu raciocínio lógico, como também favorecendo a interação entre os demais alunos, seja eles deficiente visual ou videntes.

Mas, para que isso se concretize, é importante que o professor saiba sobre o uso das ferramentas disponível na Sala de Recurso, pois sua função é conhecer os recursos pedagógicos para planejar os conteúdos, onde os alunos sejam atendidos e aprendem superar as dificuldades que vier ocorrer na sua aprendizagem.

É válido ressaltar, que depende do professor da classe regular, proporcionar atividades em sala de aula para manter contato próximo com outras pessoas. Os profissionais da escola, especialmente os professores de apoio, que devem participar na preparação de materiais em sala de aula.

Como professor auxiliar e os professores comuns da sala de aula desempenham um papel importante nesse processo escolar para alunos com deficiência visual e deve realinhar sua dinâmica de trabalho visando desenvolver ações para atender as necessidades educacionais dos alunos com baixa visão.

Vale ressaltar que a educação inclusiva continuará e será melhor compreendida, quando todos os professores confessam que alcançar uma educação de qualidade é um direito de todos e, portanto, colaborar com seu parceiro de sala de aula é fundamental para que de fato o processo de inclusão aconteça, pois a inclusão não chega aos alunos com deficiência, aqui nosso objetivo, mas aos demais.

Por essa razão, recomendamos que a directriz de Manutenção Escolar forneça mais formação continuada sobre a temática dos deficientes visuais e estende estes cursos à direção da escola com toda a equipa docente de forma a compreender a dinâmica do processo de educação inclusiva e dos alunos que a escola integra.

Desta forma, torna-se imprescindível os cursos de formação continuada voltado para os professores, pois através deles, haverá a possibilidade da interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de fazer modificações pertinentes em busca de melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional e do aluno com baixa visão.

As medidas da sala de recursos visam melhorar a aprendizagem dos alunos e apoiar os professores, favorecendo a escola a prestar serviços especializados de aprendizagem através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem com foco em novas abordagens de ensino que apoiem a criação do conhecimento dos alunos, e a concessão de subsídios para o desenvolvimento curricular e participação no dia a dia escolar vida.

Com o objetivo de proporcionar à comunidade escolar conhecimento sobre diversas deficiências; contribuir para o bem-estar da comunidade que atende, promovendo um ambiente de escuta, expressando sentimentos, opiniões, desejos, aliviando a tensão e reduzindo a ansiedade de quem procura uma equipe, e criando um vínculo baseado na confiança, empatia, respeito e ética; fazer observações e constatações sobre a estrutura e o funcionamento da instituição associada à educação pública de forma a contribuir para a explicação de suas dificuldades e limitações, bem como dos mecanismos ideológicos pelos quais ela está permeada, e procurar sempre priorizar a saúde mental, minimizando seus efeitos.

Recomendações

Em geral, a presença de aluno com deficiência visual de baixa visão em sala de aula é positivo em todos os aspectos, pois permite a escola dar condições para que os alunos aprendam a conviver sem nenhum tipo de discriminação. Nessa perspectiva a escola compreende que a inclusão faz parte da sua função social, e para tanto, é direito da pessoa com baixa visão ser assistida com todas as garantias que merece, sendo respeitado as diferenças individuais.

É importante afirmam que os alunos com baixa visão, têm o mesmo potencial de aprendizagem que os demais, e o insucesso da aprendizagem acontecer em parte por falta de planejamento pedagógico voltado ao atendimento de qualidade a esse alunado.

A inexistência de recursos que auxiliem na aprendizagem desse alunado, é o grande empecilhos, pois a falta de recursos pedagógicos faz com que não receba um atendimento que merece. Outro agravante está relacionado ao despreparo/conhecimento dos professores regentes e ao despreparo/conhecimento em sala de aula para essa real situação.

No entanto, a atitude positiva e o otimista em relação o recebimento de alunos com deficiência visual pela escola CDA, não é suficiente para que o trabalho seja frutífero. A falta de formação (cursos) e conhecimento dos professores e coordenadores regentes é um fator determinante que agrava o insucesso no atendimento desse alunado.

Neste caso, a escola continua sem nenhuma perspectiva de melhorar o seu atendimento ao aluno com baixa visão, pois diante dos relatos dos professores, não existe uma proposta contundente no palmejamento pedagógico para reverter atual situação.

Ao final, a realização deste trabalho nos levou a concluir que embora a unidade de ensino estudada não apresentassem resistência à inclusão de alunos com deficiência visual, ainda existiam algumas barreiras para o bom andamento e desenvolvimento da totalidade desses indivíduos.

Nesta direção, é importante enfatiza a necessidade da promoção de palestras, seminários e cursos para formação de profissionais, bem como a criação e implementação de programas específicos para receber, acolher e auxiliar alunos com deficiência, seja ela qual for.

Também é importante que os alunos com baixa visão acompanhem de forma mais eficaz com equipes multidisciplinares (psicoeducadores, psicólogos, conselheiros e outros conforme a necessidade) para que o aluno possa ser realmente trabalhado em todos os aspectos dos benefícios da inclusão.

Pode-se concluir também que apenas o uso de métodos tradicionais, como lousas, giz e livros didáticos, sem agregar outros recursos didáticos inovadores, acabará por não estimular a curiosidade e o interesse pelos alunos em aprender. A disciplina, ainda, dificulta o aprendizado de alunos com algum tipo de deficiência de baixa visão.

Dessa forma, concluímos que os recursos didáticos são importante no processo de ensino e aprendizagem, e permite que os alunos fiquem mais satisfeitos com sua aprendizagem, ou seja, o objetivo é tornar o conteúdo apresentado pelos professores mais contextualizado e proporcionar aos alunos uma extensão do conhecimento existente. Ou construa novos para facilitar o processo.

Vale enfatizar, que a o aluno com baixa visão, precisa de recursos disponível para o seu atendimento, pois, no momento em que a escola oferecer condições necessária e acessibilidades, o processo de ensino aprendizagem torna mais fácil e atraente, pois, sem os materiais devidos e as adaptações no ambiente escolar, o aluno fica limitado a integrar-se as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Por esse motivo, há necessidade de fazer adaptações na sala de aula, para favorecerem as condições para o aluno com baixa visão aprenda com mais facilidade.

Vale destacar, algumas recomendações importantes para que o aluno com baixa visão seja acompanhado na sua especificidade na escola CDA. O professor deverá ler em voz alta, pausadamente o que estiver escrevendo, o aluno poderá anotar como se fosse um ditado. Entregar ao aluno a cópia das anotações passada, ampliadas conforme com suas necessidades. Permitir que o colega auxilie, ditando em voz baixa o conteúdo.

Quando o professor dirigir-se ao aluno, chamá-lo pelo nome, encorajem a conhecer o espaço da sala de aula. Para estimular o aluno com baixa visão, encoraje-o realizar atividade sozinho, se possível. Para a segurança, as mudanças da mobília da sala de aula deve ser comunicada ao aluno.

Na estrutura física da escola CDA, deve ser feita algumas adaptações inerentes o atendimento ao aluno com baixa visão. Pintura adequada para não afetar a visão do aluno; utilização de cortinas nas janelas para impedir a claridade excessiva e ofuscamento da visão; iluminação adequada e rampa de acessibilidade.

Nesse sentido, a escola deve acompanhar o desenvolvimento da modernidade e se colocar em um espaço que possibilite, além da construção do conhecimento, esse novo conhecimento, um novo modo de vida, que se baseie em princípios democráticos e busque oportunidades aqueles que mais precisam.

Em suma, podemos afirmar que para alcançar a efetividade das propostas inclusivas, devemos pensar em projetos que levem em conta a construção de uma sociedade onde a pessoa esteja no centro de todas as preocupações e a educação seja entendida como uma das fundações pilares do desenvolvimento da sociedade como pessoa e construir um mundo mais social.

Assim, a inclusão de minorias, como os deficientes, seria um problema que deve ser tratado em uma dimensão mais ampla, ou seja, como uma questão social que deve ser resolvida em conjunto e que afeta a todos.

É importante salutar e conhecer a dinâmica do processo de inclusão de alunos com baixa visão no contexto escolar, pois, é partindo desse princípio, que novas metodologias educativas surgiram, tendo como base praticas norteadora, abrindo novos horizontes, levando em consideração que todos somos iguais e que devemos respeitar e valorizar as diferenças individuais de cada ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, P. B., & Araújo, R. C. T. (2010). A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Revista Brasileira Edição Especial*, Marília, volume 16, nº 2, p. 283 - 296, Mai-Ago.
- Aleixo, R. *et al.* (2010). Recursos de vídeo ampliação. In: Sampaio, M Haddad, M., Fi; O, H; Siaulys, M. *Baixa visão e cegueira: Os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro, Cultura Médica: Guanabara Koogan, p. 151 - 160.
- Alvarenga, K. F.; Silva, F. T.; Gonçalves, E. A. V. (2012). Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, volume 24, nº 1, pp. 96 - 103.
- Amiralian, M. L. T. M. (2009). Comunicação e Participação Ativa: a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. In: _____(Org.). *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor; p.19 - 38.
- André, M. (2011). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papirus.
- Aranha, M. S. F. (2005). Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Volume 4, nº 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Aráoz, S. M. M. (2009). Inclusão de alunos com deficiência múltipla: Análise de um programa de apoio. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Arruda, S. M. C. P. (2006). Percepções da auto eficácia nas atividades de vida diária e qualidade de vida de estudantes com baixa visão ou cegueira. 2005. 163f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, Campinas.
- Baumel, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; Semeghini, Idméa (Org.). (1998). *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP.
- Baumel, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; Semeghini, Idméa (Org.). (1998). Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (Org.). *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, p. 33 - 44.

- Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., Valentim, T. (2011, dezembro). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, volume 28, nº 4, p. 453 - 461. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf>. Acessado em: 23 de abril de 2022.
- Benevides, P. S. (2011, agosto). As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. *Psicologia e Sociedade*, volume 23, nº 2, p. 248 - 253. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a05v23n2.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2022.
- Bezerra, C. P.; Pagliuca, L. M. F. (2007). As relações interpessoais do adolescente visual na escola. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, volume 28, nº 3, p. 315 - 23.
- Braghirolli, E., Pereira, S., & Rizzon, L. A. (1994). *Temas de psicologia social*. Livraria e Editora Vozes. Sao Paulo.
- Brasil. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília.
- Brasil. (2006). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília: Congresso Nacional.
- Brasil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho.
- Brasil. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2022.
- Brasil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais de educação 212 e dar outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acessado em: 13 de abril de 2022.

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acessado em: 13 de abril de 2022.

Brasil. (1989). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. Ministério da Educação. (2010). Projeto de Lei nº 8.035/2010: PNE 2011-2020. Disponível em: <http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/PNEvers%C3%A3o-de-impress%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 4 de maio de 2022.

Brasil. (2015). Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI.

Brasil. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.

Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação.

Brasil. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (1997). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.

Brasil. Senado Federal. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília.

Cardinali, S. M. M. (2008). O Ensino e Aprendizagem da Célula em Modelos Táteis para Alunos Cegos em Espaços de Educação Formal e Não Formal. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_CardinaliSM_1.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2022.

- Carvalho, K.M.M. et al. (2002). Avaliação e conduta em escolares portadores de visão subnormal atendidos em sala de recursos. *Arq. Bras. Oftalm.*, São Paulo, volume 65, nº 4, p. 445 - 449.
- Carvalho, K.M.M. et al. (2005). *Visão Subnormal: orientações ao Professor do Ensino Regular*. 3ª edição. Campinas: Unicamp.
- Carvalho, P. P., & Bighetti, V. R. M. P (2016). *História do Brasil e da educação brasileira*. São Paulo: Pléia.
- Casco, R. (2007). *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Costa, V. A. da. (2012). Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. *Revista Educação Especial*, volume. 1, nº 1, p. 19 – 32. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5002>.
- Chizzotti, Antônio. (2008). *Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais*. 2ª Edição. Editora e Livraria Vozes. Petrópolis – RJ.
- Cotes, P. (2004, janeiro 22). A grande dama da filantropia: à frente da APAE-SP por 43 anos, Jô Clemente enfrenta os novos tempos de olho na profissionalização. *Época*, (297). Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG62325-6014,00-a+grande+dama+da+filantropia.html>. acessado em: 29 de maio de 2022.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Crochik, J. L. (1996, dezembro). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Revista Temas em Psicologia*, volume 4, nº 3, p. 47 - 70.
- Crochik, J. L. (Coord.). (2011a). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR.
- Crochik, J. L. (2011b). Preconceito e inclusão. *WebMosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, volume 3, nº 1, p. 32 – 42.
- Damasio, P. C.; Bridi, J. C. A. Uma proposta de formação continuada para enfrentamento aos transtornos específicos de aprendizagem. *Cadernos - PDE*, volume 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_utfpr_paulacristinadamasio.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

- Domingues, Celma dos Anjos; Carvalho, Silvia Helena Rodrigues de; Arruda, Sônia Maria Chadi de Paula. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará.
- Dounis, A. *Atividade Docente e Inclusão: As mediações da consultoria Colaborativa*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2013.
- Duarte, S. (2019). *Inclusão de alunos Cegos no Ensino de Química em uma pública de Pelotas*. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Química), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, p. 49.
- Fernandes, Maria de Lourdes Carvalho Nunes; Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva; Bernardo, Carolina Maria Costa. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (orgs). *Múltiplos Olhares sobre a Inclusão*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- Fernandes, E. M.; Pontes, A. C. N. (2018). *O uso de recursos didáticos adaptados na escolarização e inclusão de educandos cegos e de baixa visão*. IV COLBEDUCA e II CIEE.
- Franco, E. P. C.; Silva, M. C. C. C. da. (2010). *Áudio descrição: breve passeio histórico*. In: Motta, L. M. V. de M.; Romeu Filho, P. (org.). *Áudio descrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.
- França, M. G.; Prieto, R. G. (2017). *Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014)*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir. (2007). *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Gasparetto, M. E. R. F. *et al.* (2009). *Uso de recursos de tecnologia assistiva na educação municipal, estadual e federal tecnológica*. In: BRASIL. Subsecretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. (Org.). *Tecnologia Assistiva*, Brasília: Corde, p. 41 - 58.
- Gasparetto, M. E. R. F. (2010). *Orientações ao professor e à comunidade escolar referentes ao aluno com baixa visão*. In: Sampaio, M. W. *et al.* (Org.). *Baixa visão e cegueira: os*

caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, p. 347 - 360.

Gil, M. (org.). (2000). Deficiência Visual: Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância.

Gil, Antônio Carlos. (2014). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª edição. São Paulo: Atlas.

Goffman, Erving. (2014). Rituais de Interação. Petrópolis: Vozes.

Gomes, Claudia; González Rey, Fernando. L. (2007). Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. Psicologia, Ciência e Profissão, volume 27, nº 3, pp. 406 - 417.

Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização Inclusiva de alunos com na rede municipal de ensino em Belo Horizonte. Revista Brasileira Educação Especial, volume 16, nº 3, p. 375 - 396.

Haddad, M. A. O; Siaulyz, M. O. de C.; Sampaio, M. W. (2011). Baixa visão na infância: guia prático de atenção oftalmológica. São Paulo: Laramara.

Janial, M. I.; Manzini, E. J. (1999). Integração de alunos deficientes sob o ponto vista do diretor de escola. In: Manzini, E. J. (Org.). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, p. 1 - 25.

Katz, J., & Miranda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, volume 17, nº 2, p. 14 - 24. Disponível em: [http://www.internationalsped.com/documents/educ._benefits\(2\).doc](http://www.internationalsped.com/documents/educ._benefits(2).doc). Acessado em: 23 de abril de 2022.

Laguna, J. C. (2012). A utilização de diferentes recursos pedagógicos como auxílio na aprendizagem de alunos com deficiência visual. 2012. 35 f. Monografia (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.

Laplane, Adriana Lia Frizman de; Batista, Cecília Guarneiri. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cad. CEDES [online]*, volume 28, nº 75, pp. 209 - 227. ISSN 0101-3262.

Lima, P. A. (2006). Educação Inclusiva e Igualdade Social. São Paulo: Avercamp.

- Lima, P. G.; Aranda, M. A. de M.; Lima, A. B. de. (2012). Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./ abr.
- Lopez, M. P. M. (1997). A Educação Física na educação infantil do município de São Paulo: Necessária à formação e capacitação da criança. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. (1998). Educação para todos. *Revista Pátio*, ano II, nº 5, p. 49 - 51.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: Arantes, Valéria Amorim (org.): *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mansini, E. F. S. (2010). A Inclusão escolar do aluno com deficiência visual. In: Sampaio, M. W. et al. (Org.). *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, p. 427- 448.
- Mansini, E. (2015). Inclusão do aluno com deficiência visual: saber requerido. *Scipione*: São Paulo, volume 1, nº 1, p. 1 - 2, maio.
- Marcelino, A; Bragança, I. (2017). Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, volume 14, nº 35, p. 57 - 73.
- Mittler, Peter. (2001). Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário). Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2001, Belo Horizonte, Anais. Belo Horizonte: PUC MINAS, (p. 34-41).
- Monteiro, A. P. H., & Manzini, I. E. J. (2008, abril). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, volume 14, nº 1, pp. 35 - 52.
- Montilha, R. C. I. et al. (2006). Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. *Arq. Bras. Oftalm.*, São Paulo, volume 69, nº 2, p. 207 - 211.
- Mortimer, R. (2010). Recursos de informática para a pessoa com deficiência visual. In: Sampaio, M.W. et al. (Org.). *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a*

educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, p. 221 - 231.

Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G. (2015). O ciclo de políticas no contexto da educação especial. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4 - 21, mai./ago.

Nozu, W. C. S. (2013). Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Oliveira, Maria Marly de. (2005). Como fazer Pesquisa Qualitativa. Recife: Edições Bagaço.

Oliveira, L. C. (2010). Visibilidade e participação política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Oliveira, R. A. (2011). A afetividade na formação da autoestima do aluno com ou sem baixa visão. Curitiba 2011.

Organização Mundial de Saúde (OMS). (2003). CID- 10. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 9. ed. rev. São Paulo: EDUSP.

Orrico, H.; Canejo, E.; Fogli, B. (2013). Uma reflexão sobre o cotidiano escolar alunos com deficiência visual em classes regulares. In: Glat, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 116- 136.

Ormelezi, Eliana Maria. (2000). Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a cegueira: do Universo do Corpo ao Universo Simbólico. 2000. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

Paula, T. E.; Guimarães, O. M.; Silva, C. S. (2017). Formação de professores Química e Educação. Inclusiva: Análise dos Currículos dos Cursos de Licenciatura. Inclusão e Políticas Educacionais-IPE, p. 1 - 9.

Pavezi, M. (2018). Políticas de Educação Especial no Estado do Alagoas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

Pavezi, M.; Mainardes, J. (2019). Políticas de educação especial no Estado de Alagoas. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 25, n. 4, p. 747-764, out/dez. 2019

- Prais, J. L.; Rosa, H. F.; Jesus, A. R. (2018). Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da educação básica Roteiro. Universidade do Oeste de Santa Catarina, volume 43, nº 1, p. 317 - 344.
- Raposo, P.; Mol, G. (2015). A diversidade para aprender conceitos científicos. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDANER, Otávio A (Orgs.). Ensino de Química em Foco. Ijuí: Unijuí, p. 368.
- Rocha, L. R. M. da; Mendes, E. G.; Lacerda, C. B. F. de. (2021). Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1 - 18, 2021 <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>
- Rossato, S. P. M., & Leonardo, N. S. T. (2011, abril). A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. Revista Brasileira de Educação Especial, volume 17, nº 1, pp. 71 - 86. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n1/v17_n1a06.pdf.
- Salomon, S.M. (2000). Deficiente visual: um novo sentido de vida. Proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida. São Paulo: LTR, p. 183.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de Pesquisa. 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sánchez, Pilar Arnaiz. (2005). Inclusão. Revista da Educação Especial. Outubro.
- Sant'Ana, Isabela Mendes. (2005). Revista Psicologia em estudo. Maringá, volume 10, nº 2, p. 227 - 234, mai/ago.
- Sangiogo, Fábio A.; Marques, Carlos A. (2016). Por que a pesquisa e as concepções pedagógicas e epistemológicas em espaços de docente?. In: Güllich, Roque I. C; Hermel, Erica do E. S. (Orgs.). Educação em ciências e matemática: pesquisa e formação de professores. Chapecó: UFFS, p. 215 - 232.
- Santos, P. de O; Balbino, E. S. (2015). Perspectivas atuais dos profissionais educação: desafios e possibilidades. In: Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, 2015. Arapiraca: Universidade Federal de Alagoas, p. 15.
- Santos, L. E; Sousa, R. S; Sousa. L. C. (2012). Ensino de óptica para alunos com deficiência visual: um desafio a ser vencido. in VII CONNEPI, Tocantins, volume 1, nº 1, pp. 5.
- Santos, Santa Marli Pires dos Santos. (2011) Brinquedoteca, O lúdico em diferentes contextos. Rio de Janeiro. Vozes.

- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sasaki, R. K. (2003). Como chamar as pessoas que têm deficiência? (Texto atualizado em 2013). *Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados*, volume 1, nº 1, p. 8 - 11.
- Sasaki, R. K. (2014, fevereiro). Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. *Revista Reação*, volume 17, nº 96, p. 10 – 12.
- Souza, C.M.L.; Batista, C.G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, volume 21, nº 3, p. 383 - 391.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stobäus, Claus Dieter, & Mosquera, Juan José Mouriño. (2006). *Educação Especial: em direção a educação inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Tenente, L. (2016, julho 22). Total de alunos com deficiência nas escolas comuns cresce 6 vezes em 10 anos (Texto atualizado em 2017). Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-alunos-especiais-em-escolas-comuns-cresce-6-vezes-em-10-anos.ghtml>. Acessado em: 12 de abril de 2022.
- Vilaronga, C. A. R. (2014). *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Vilela-Ribeiro, E. B., & Benite, A. M. C. (2010). A educação inclusiva na percepção dos professores de química. *Ciência e Educação (Bauru)*, volume 16, nº 3, p. 585 - 594.
- Wallon, Henri. (1995). *A evolução psicológica da criança*. 2ª edição. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (2010). Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, p. 134.
- Xavier, M., & Rossetto, R. (2014, agosto 22). Mais de um século de misericórdia: aos 130 anos, a Santa Casa busca recursos para saldar dívidas e não fechar as portas. Veja São Paulo. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/mais-de-um-seculo-de-misericordia/>. Acessado em: 15 de abril de 2022.

APÊNDICES

PERFIL DO PROFESSOR (A)

Sexo:

Masculino ()

Feminino ()

Faixa Etária:

() 20 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() Mais de 40 anos

Formação Inicial: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Tempo de experiência em Educação:

() 1 ano

() 2 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() mais de 20 anos

Tempo de atuação na modalidade Ensino Inclusivo:

() 1 a 2 anos

() 3 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 20 anos

Vínculo Empregatício:

() rede municipal

() rede estadual

() rede particular

Desenvolve outras atividades de trabalho durante o dia?

() Sim

() Não

Caso a resposta seja afirmativa, especifique:

FORMAÇÃO CONTINUADA

1. A Secretaria de Educação do Estado desenvolve cursos ou Programas de Formação Continuada para atender as especificidades da modalidade de ensino inclusivo aos portadores de baixa visão?

Sim Não Desconheço

2. A Escola promove discussão sobre a inclusão de alunos com baixa visão?

Sim Não

Caso a resposta seja afirmativa, evidencie pelo menos dois aspectos amplamente discutidos na escola.

3. De que maneira ocorre a formação continuada em sua escola?

- por meio de encontros para planejamento;
- por meio de encontros para estudos de textos e reflexões acerca das práticas realizadas;
- apenas reuniões para informes, sem tratar de aspectos pedagógicos e metodologias diferenciadas.

Caso nenhum dos itens seja correspondente, especifique como essa formação ocorre:

4. Você já participou de outros cursos ou programas de formação continuada para atender alunos com baixa visão em sala de aula?

SIM NÃO

Caso positivo, especifique o curso ou programa, ano, carga horária e instituição que ofertou:

5. Caso você tenha respondido SIM, na questão 4, destaque um aspecto significativo do curso, que contribuiu para sua aprendizagem profissional.

6. A Modalidade de Ensino Inclusivo possui especificidades, você considera necessário adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos portadores de baixa visão?

Sim Não

Caso a resposta seja SIM, especificar quais conhecimentos específicos você indica:

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Sexo: _____

Idade: _____

Tempo de serviço na Secretaria de educação: _____

Grau de instrução:

() Superior completo. Qual a área: _____

() Pós-graduação. Qual a área: _____

() Mestrado. Qual a área: _____

() Doutorado. Qual a área: _____

1) A quantos anos leciona no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)?

() de 1 a 5 anos

() de 6 a 11 anos

() de 12 a 17 anos

() outros: _____

2) Possui algum curso dentro da área do Ensino Especial? Qual (is)?

() Braille

() Sorobã

() Baixa visão

() AEE

() Outros: _____

3) Você já trabalhou com alunos com baixa visão?

() Não

() Sim. Por quanto tempo? _____

4) Como foi essa experiência de inclusão desses alunos com baixa visão? Justifique sua resposta:

() horrível () razoável

() boa () bom, só para ele que está sendo incluído

() ótima () outros Por que? _____

5) A opção de se trabalhar com uma turma com um aluno com baixa visão foi por que:

() desejo pessoal () necessidade por causa do horário de regência

() não havia outra turma () curiosidade

() outros: _____

6) A presença de um aluno com baixa visão provocou mudanças em sua turma:

- não houve mudanças
- melhor cooperação entre os alunos
- os alunos mostraram mais interesse em conhecer o sistema Braille
- melhora no comportamento da turma
- diminuição do barulho em sala
- maior interesse da turma
- outros: _____

7) Qual a sua maior dificuldade para trabalhar com os alunos com baixa visão?

- Não ter tempo para estudar sobre a deficiência visual
- não ter jeito para se trabalhar com o DV
- falta de apoio da família
- falta de apoio da escola / direção / coordenação
- falta de apoio do especialista (sala de recursos de DV)
- falta de material específico
- número de alunos em sala de aula
- Outros: _____

8) Quanto a orientação para o trabalho com os alunos com baixa visão:

- pesquisa na internet
- peço orientação a coordenação da escola
- peço orientação a pessoa especializada
- procuro a família
- aprendo com o dia-a-dia, na prática
- na medida do possível, converso com o próprio aluno
- não consigo trabalhar com esse aluno
- Outros: _____

9) Como você se sente sendo um professor de um aluno com baixa visão:

- Orgulhoso
- desafiado
- desanimado
- despreparado
- sozinho
- motivado
- Outros: _____

10) Na sua opinião o que precisa ser feito para que a inclusão do aluno com baixa visão seja mais eficiente?

11) Na sua opinião quais os benefícios que a inclusão trouxe ao seu aluno com baixa visão?

12) Na sua opinião os alunos com baixa visão deveriam ter uma escola só para eles? Por que?
