

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AISSA THAMY ALENCAR MENDES BRAZ

**Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com
deficiência visual**

MANAUS/AM
2023

AISSA THAMY ALENCAR MENDES BRAZ

**Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com
deficiência visual**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Área de concentração: Linha 2 - Educação, Políticas Pública e Desenvolvimento Regional. Pesquisa apoiada e financiada através de bolsa de Pós-graduação pela CAPES e FAPEAM (Bolsa de 19 meses)

Orientadora: Prof.a. Dra. Fabiane Maia Garcia

MANAUS/AM
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B827u Braz, Aissa Thamy Alencar Mendes
Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual / Aissa Thamy Alencar Mendes Braz . 2023
119 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência Visual. 3. Políticas Públicas.
4. Acessibilidade. I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

AISSA THAMY ALENCAR MENDES BRAZ

**Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com
deficiência visual**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^(a) Dr.^(a) Fabiane Maia Garcia (PPGE/UFAM)

Prof.^(a) Dr.^(a) Marcio de Oliveira (PPGE/UFAM)

Prof.^(a) Dr.^(a) Catia Lemos (SEMED/MAO)

SUPLENTES

Prof.^(a) Dr.^(a) Camila Ferreira da Silva Lopes (PPGE/UFAM)

Prof.^(a) Dr.^(a) Claudio Pinto Nunes (PPGE/UESB)

DEDICATÓRIA

Ao meu querido irmão, sinto uma dor imensa ao lhe dedicar estas palavras, pois são escritas após a sua partida deste mundo.

Aos meus pais, que na simplicidade das suas vidas me inculcaram valores responsáveis para a minha formação humana e cívica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, parentes e amigos que direta ou indiretamente contribuíram com o percurso de mais uma jornada.

À minha orientadora, Dra. Fabiane Maia Garcia, pela grande paciência e confiança. Obrigada por não ter desistido de mim.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/AM por todo o suporte e apoio durante o processo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo incentivo financeiro na modalidade bolsa de pós-graduação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Aos professores do Programa, sempre dispostos a esclarecer nossas dúvidas e contribuir para o embasamento, entendimento e construção da pesquisa.

RESUMO

A dissertação analisa as políticas públicas de inclusão para o atendimento do estudante com deficiência visual, identificando as condições técnicas e profissionais que devem ser oferecidas pela escola, analisando os aspectos básicos para o trabalho docente dentro do contexto da escola inclusiva. O estudo está contextualizado nas ações implementadas pelas políticas governamentais de inclusão relacionadas à educação com base em princípios norteadores como a Política Nacional de Educação Especial. O debate articula-se com a seguinte problematização: atualmente, como as instituições de ensino se organizam diante das estratégias inclusivas de estudantes que possuem deficiência visual? Por ser uma pesquisa exploratória, os resultados foram alcançados com levantamento bibliográfico em livros e artigos, que contribuíram para ampliar a compreensão da temática apresentada. Fundamentado nos estudos realizados por Anache (1994; 2013), Masini (1994), Mosquera (2010), Costa (2012), Matos (2012), Mantoan (2013), contemplando os aspectos necessários para a inclusão escolar, pautado sobre as políticas públicas, que asseguram o processo de ensino e aprendizagem às crianças com necessidades específicas. Assim, o texto discutiu o conjunto da política que busca assegurar uma educação que promova o desenvolvimento e autonomia do estudante com deficiência visual. O estudo estruturou-se em contemplar três aspectos: identificar quais as demandas formais e legais que garantem o acesso e a permanência do estudante com deficiência visual nas escolas; categorizar as formas de atendimento presentes nos diagnósticos das escolas em relação às adequações estruturais, técnicas e metodológicas presentes nas escolas e analisar os processos de atendimento aos estudantes com deficiência visual a partir dos relatórios de Estágio I e II do Curso de Pedagogia. Dado o período de pandemia, houve certa dificuldade de acesso aos relatórios de estágio, mesmo assim, os dados indicam que a questão da inclusão ainda é pouco visível no interior da escola e no próprio processo formativo. Por fim, a pesquisa abordou os fatores, condições estruturais previstas na legislação e no conjunto teórico tidos como fundamentais para consolidar a inclusão nas escolas. Desse modo, é a partir da relação da política pública, das lutas e do conjunto das pesquisas em andamento que ocorre alguma visibilidade do processo de democratização da educação na Amazônia, que não ocorre sem um dos seus principais pilares, a inclusão.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Deficiência Visual. Políticas Públicas. Acessibilidade

ABSTRACT

The dissertation analyzes the public policies of inclusion for the assistance of the visually impaired student, identifying the technical and professional conditions that must be offered by the school, analyzing the basic aspects for the teaching work within the context of the inclusive school. The study is contextualized in the actions implemented by government inclusion policies related to education based on guiding principles such as the National Policy on Special Education. The debate is articulated with the following problematization: Currently, how are educational institutions organized in the face of inclusive strategies for students who have visual impairments? Because it is an exploratory research, the results were achieved with a bibliographical survey in books and articles, which contributed to broaden the understanding of the theme presented. Based on studies carried out by Anache (1994; 2013), Masini (1994), Mosquera (2010), Costa (2012), Matos (2012), Mantoan (2013), contemplating the necessary aspects for school inclusion, based on public policies, which ensure the teaching and learning process for children with specific needs. Thus, the text discussed the set of policies that seek to ensure an education that promotes the development and autonomy of students with visual impairments. The study was structured around three aspects: identifying the formal and legal demands that guarantee the access and permanence of visually impaired students in schools; to categorize the forms of assistance present in the diagnoses of the schools in relation to the structural, technical and methodological adjustments present in the schools and to analyze the processes of assistance to students with visual impairment from the reports of Stage I and II of the Pedagogy Course. Given the difficulty of accessing internship reports, the scarce data indicate that the issue of inclusion is still not very visible within the school and the training process itself. Finally, the research addressed the factors, structural conditions foreseen in the legislation and in the theoretical set considered fundamental to consolidate inclusion in schools. Thus, it is from the relationship of public policy, struggles and the set of ongoing research that one can give visibility to the process of democratization of education in the Amazon, which does not occur without one of its main pillars, inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Visual impairment. Public policy. Accessibility

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PAAP | Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-graduação em Educação |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 Quantidade de alunos com deficiência assinaladas em seus cadastros matriculados na Universidade Federal do Amazonas | 43 |
| QUADRO 2 Instituições para a pessoa com deficiência: de 1854 a 1956 | 45 |
| QUADRO 3 Brasileiros com deficiência em 2010..... | 55 |
| QUADRO 4 Pessoas com deficiência visual no Brasil - 2000 a 2010 | 56 |
| QUADRO 5 Percurso histórico da legislação destinada a pessoa com deficiência visual: cegueira, baixa visão e visão monocular | 58 |
| QUADRO 6 Quantitativo de relatórios analisados - 2019 a 2021 | 81 |
| QUADRO 7 Quantitativo de estudantes alunos discriminados por tipo de deficiência visual nos anos de 2020, 2021 e 2022 da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) | 104 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Estrutura de duas escolas em relatórios de estágio I..... | 82 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO | 5 |
| ABSTRACT..... | 6 |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS | 7 |
| LISTA DE QUADROS | 8 |
| LISTA DE FIGURAS | 9 |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| SEÇÃO I..... | 15 |
| PENSAR e VISUALIZAR OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA..... | 15 |
| Caminhos metodológicos previstos | 21 |
| Visões e contexto da pesquisa: a educação especial no Brasil | 25 |
| SEÇÃO II..... | 38 |
| AVANÇOS, CAMINHOS E VISLUMBRES PARA A INCLUSÃO | 38 |
| A deficiência e seus caminhos conceituais | 39 |
| Pressupostos básicos da educação inclusiva | 44 |
| Contexto histórico: deficiência visual | 49 |
| Políticas Públicas de inclusão: deficiência visual | 53 |
| SEÇÃO III | 62 |
| DEFICIÊNCIA VISUAL: DEFINIÇÕES, REFLEXÕES E A VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 62 |
| Tecnologias Aplicadas à Educação: Potencialidades e Desafios no Cenário Educaional Contemporâneo | 71 |
| Pontos cegos e visões monoculares de uma pesquisa | 80 |
| A formação docente: aspectos básicos da inclusão..... | 93 |
| CONCLUSÃO..... | 107 |
| REFERÊNCIAS | 110 |
| ANEXOS | 117 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem uma trajetória que remonta ao ano de 2016 e faz parte integral do processo formativo oferecido pelo Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Sua gênese ocorreu na disciplina "Projeto de Pesquisa I" no segundo semestre de 2016, marcando o ponto de partida e de interesse científico pela sua contínua investigação.

O objetivo central deste estudo é meticulosamente catalogar as exigências tanto formais, quanto legais relacionadas ao atendimento esperado dos estudantes com deficiência visual. Esse processo de catalogação visa a identificar não apenas as condições físicas necessárias, mas também as técnicas e profissionais que devem ser disponibilizados segundo o conjunto da política pública. Esse esforço abrange uma investigação aprofundada dos elementos essenciais que embasam o trabalho docente com os estudantes em um contexto de escola inclusiva.

Alicerçado em um tradicional embasamento teórico, este estudo se apoia nas pesquisas e reflexões realizadas por renomados autores como Anache (1994; 2013), Costa (2012), Mantoan (2013), Masini (1994), Matos (2012) e Mosquera (2010). Estes estudos abordam de maneira abrangente os aspectos cruciais para a efetiva inclusão escolar, ancorando-se nas políticas públicas que respaldam o processo de ensino-aprendizagem destinado às crianças com necessidades educacionais específicas.

No cerne de uma educação de qualidade, emerge a imperativa sustentação de dois pilares: igualdade e inclusão. A inclusão plena e efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais demanda medidas proativas que envolvam a mobilização da família, da comunidade escolar e dos educadores. É uma resposta às dificuldades individuais e coletivas, proporcionando um ambiente propício para o crescimento e desenvolvimento de cada um.

A inclusão não se trata apenas de admitir alunos com diferentes habilidades no ambiente escolar, mas sim de garantir que esses estudantes se sintam verdadeiramente integrados e apoiados em seu processo de aprendizagem, com estratégias personalizadas, adaptando métodos pedagógicos, materiais didáticos e ambientes físicos, a fim de atender às necessidades específicas de cada aluno.

Quando a inclusão é implementada de maneira eficaz, ela não apenas supera as barreiras individuais, mas também enriquece a experiência educacional para todos

os estudantes. A diversidade passa a ser vista como uma oportunidade para a troca de conhecimentos, experiências e perspectivas, enriquecendo o ambiente de aprendizagem. Assim, a inclusão não é apenas uma resposta às dificuldades, mas uma celebração da riqueza que a diversidade traz para a educação. Portanto, ao priorizar a inclusão, construímos alicerces sólidos para uma educação que verdadeiramente valoriza a igualdade e a singularidade de cada indivíduo.

Ao lado da inclusão, a igualdade emerge como um pilar igualmente crucial no contexto de uma educação de qualidade. A busca pela igualdade no ambiente educacional significa assegurar que todos os alunos tenham acesso a oportunidades e recursos de aprendizado de maneira justa e equitativa, independentemente de suas origens, habilidades ou características individuais.

A igualdade na educação vai além da simples presença física na sala de aula, abrangendo aspectos como distribuição justa de recursos, apoio personalizado e a eliminação de barreiras que possam impedir o pleno desenvolvimento acadêmico e social de cada estudante. Isso implica, por exemplo, garantir que todos os alunos tenham acesso a materiais didáticos adequados, a professores preparados e a infraestrutura escolar de qualidade.

Além disso, promover a igualdade requer uma abordagem consciente para superar disparidades socioeconômicas e culturais que podem influenciar o desempenho acadêmico. A implementação de políticas educacionais inclusivas e a criação de um ambiente que valorize a diversidade contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Ao integrar a igualdade como um pilar central na educação, estamos construindo alicerces para um sistema que não apenas reconhece a individualidade de cada aluno, mas também trabalha ativamente para nivelar as oportunidades, visando a formação de cidadãos capacitados e conscientes. Portanto, a conjunção entre igualdade e inclusão constitui um passo significativo na construção de um ambiente educacional verdadeiramente democrático e enriquecedor para todos.

Portanto, essa pesquisa, que se estende desde 2016, almeja contribuir para o cenário educacional com a discussão sobre as complexas demandas, visões e nuances envolvidas na inclusão de estudantes com deficiência visual. Por meio de um exame das diretrizes legais e dos requisitos práticos, visa aprimorar a compreensão e

a eficácia do processo inclusivo previsto no conjunto da política, consolidando assim os princípios fundamentais de igualdade e diversidade na educação.

Na presente dissertação, propomo-nos a tratar e profunda três interconexões vitais dentro do contexto da escola pública em Manaus: a democratização de acesso, a permanência e a inclusão. A relevância dessas questões é ecoada nas palavras do filósofo John Dewey (1933, p.77), que proclamou: "A educação é um processo social. A educação é crescimento. A educação não é uma preparação para a vida; é a própria vida". A tônica dessa discussão é o aprimoramento da educação inclusiva para todos, como consagrado na Lei de Acesso à Informação nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), a qual reverbera o direito democrático fundamental de acesso a informações públicas.

Caminhando pelas trilhas da história, é essencial reconhecer, junto a Paulo Freire (2000, p.67), que "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." Assim, a primeira indagação que delineamos versa sobre a trajetória da pessoa com deficiência visual, um capítulo da história que, conforme alinhavado pelo próprio autor da história, se desenrolou sob a exclusão. Uma exclusão enraizada nas concepções preconceituosas da sociedade, como nos lembra Mosquera (2010), forjando uma cultura de discriminação e isolamento.

No entanto, essa construção sócio histórica começa a ser reestruturada com o advento das mudanças legais e teóricas. A segunda indagação aponta para as previsões legais, o conjunto da política pública e os referenciais teóricos que fundamentam os recursos de acessibilidade para o público em discussão. A urgência da mudança institucional materializa-se na promulgação da Constituição Federal de 1988, onde a ressonância dos Art. 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988) ecoa o chamado a uma educação inclusiva e de qualidade para todos, um clamor que desafia não só a matrícula, mas a concretização das potencialidades individuais.

As opções e caminhos expressos no texto que são apresentados remetem a um período político e pessoal turbulento. A história da Educação Especial é intrinsecamente vinculada às transformações sociais e às dinâmicas políticas que ecoaram ao longo dos anos. As mudanças de paradigmas, de uma concepção assistencialista e segregacionista para um movimento inclusivo, refletem não apenas as pressões das esferas governamentais, mas também o protagonismo de indivíduos e grupos comprometidos com a defesa dos direitos humanos e da equidade

educacional. As batalhas travadas para assegurar a igualdade de oportunidades e o acesso à educação a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e peculiaridades, estão enraizadas nos embates políticos que delinearam os rumos da Educação Especial no Brasil. Nesse sentido, a turbulência política desempenhou um papel crucial, ao influenciar a formulação de leis, a criação de políticas públicas e a alocação de recursos para a efetivação de um sistema educacional inclusivo.

Do mesmo modo, os desafios pessoais enfrentados por aqueles que lutaram em prol da Educação Especial, sejam na esfera acadêmica, seja no ativismo social, também se refletem nas decisões e ações que compõem a trajetória dessa área do conhecimento. As vivências, anseios e obstáculos individuais contribuíram para construir uma visão progressista, na qual a dignidade e a cidadania plena de todos os sujeitos são alçadas como valores primordiais. Em suma, a gênese da Educação Especial, como exposta nas opções, visões e caminhos delineados neste texto, é resultado de um intrincado mosaico histórico, atravessado por turbulências políticas e permeado por experiências pessoais de coragem, perseverança e comprometimento com uma educação inclusiva, justa e emancipatória.

A minha trajetória como pesquisadora tem sido marcada por desafios significativos, nos quais o enfrentamento do estresse emocional e a conciliação da maternidade com a pesquisa se mostraram fatores preponderantes. O sentimento de frustração, decorrente da percepção de minha suposta incapacidade de finalizar a pesquisa com excelência, foi uma vivência intensa e perturbadora. Essa sensação de não estar atingindo meu máximo potencial pode, por conseguinte, limitar a amplitude do que poderíamos alcançar como nação no campo das conquistas e direitos.

Entretanto, apesar desses desafios, a orientação de minha supervisora se mostrou como um norte fundamental. Ela me fez enxergar que minha pesquisa, mesmo que não atingisse todas as minhas expectativas, representava uma contribuição importante e relevante. Como mulher pesquisadora, o trabalho realizado é uma evidência da nossa resistência e da necessidade de reafirmar nossa presença e protagonismo em campos que historicamente foram dominados pelo gênero masculino.

Essa reflexão sobre os desafios enfrentados como pesquisadora e a necessidade de ressignificar as expectativas pessoais é crucial para continuar avançando no campo da ciência e da educação. A busca por superação e a

valorização de cada etapa do processo de pesquisa são fundamentais para que possamos não apenas pontuar a relevância de nossa existência como mulheres pesquisadoras, mas também para efetivamente contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e para a transformação social.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a maternidade, os desafios emocionais e as autopercepções podem se revelar como fatores enriquecedores para a nossa trajetória acadêmica. A capacidade de enfrentar adversidades e buscar equilíbrio entre as diversas dimensões da vida pode nos tornar pesquisadoras mais completas, sensíveis e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, ao abraçar essas experiências como parte essencial de nossa jornada, podemos potencializar nossa capacidade de impactar positivamente o campo da educação e da pesquisa e, ao fazê-lo, consolidar nossa posição como agentes ativas na luta pela promoção dos direitos e conquistas no cenário nacional.

Esta pesquisa, pode revelar muito menos do que poderíamos ser enquanto país no campo das conquistas e direitos. Pode também não ser aquilo que tenho dentro de mim como referencial e ideal de estudante e pesquisadora que busquei ser desde o momento de meu ingresso no Curso de Pedagogia e agora no mestrado, mas segundo minha orientadora é uma parte representativa do muito que, enquanto mulheres pesquisadoras conseguimos fazer para pontuar a necessidade de nossa existência e de nossa resistência.

SEÇÃO I

PENSAR E VISUALIZAR OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA

A pesquisa representa uma construção resultante da proposta inicial de um projeto de iniciação científica, durante o curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, no segundo semestre de 2016, por meio da disciplina Projeto de Pesquisa I, alcançando maior destaque durante o ano de 2017, com as disciplinas Projeto de Pesquisa II e Seminário de Pesquisa, como parte do Eixo de Pesquisa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. A mesma temática foi discutida e defendida na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano de 2019 e culminou com a aprovação de um artigo, intitulado: Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva, na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; ano de 2020 (Garcia, F. M., & Braz, A. T. A. M. (2020). Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802399>).

No processo, é importante destacar que até a finalização do artigo, ou seja, durante todo o percurso de formação acadêmica, a deficiência visual foi discutida em apenas uma de suas categorias: a cegueira. E quando cito a deficiência visual, estou contemplando, conforme a legislação, três categorias distintas; cegueira; baixa visão e visão monocular (recentemente considerada como deficiência). A escolha anterior em debruçar os estudos apenas na cegueira foi motivada pelo entendimento de que ambas precisam de um estudo detalhado, pois necessitam de diferentes estratégias de ensino.

Desse modo, o interesse pelo tema, a base das informações e os conhecimentos inicialmente evocados ocorrem a partir da experiência acadêmica e da busca constante em atualizar estudos sobre o assunto, me fizeram realizar cursos de Grafia Braille para Código Unificado de Matemática e Sorobã; curso de Grafia Braille para Língua Portuguesa; curso de audiodescrição e curso de Técnicas de Orientação e Mobilidade, junto a Biblioteca Braille do Amazonas, BBAM, Brasil. Além da profissão de lecionar e por já ter tido contato com alunos de inclusão, consubstanciada pela necessidade sentida em aprofundar conhecimentos nessa área

e por ter acompanhado na família uma criança com deficiência visual, isso motivou o estudo de um assunto tão relevante dentro do contexto de uma escola inclusiva.

Com o ingresso no Mestrado em Educação/2020, que se vincula à Linha de pesquisa 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, no decorrer da orientação de mestrado e da participação das disciplinas, da tomada de informações complementares e do acesso a temática escolhida, emergiram dois propósitos: identificar quais as demandas formais e legais que garantem o acesso e permanência do estudante com deficiência visual nas escolas da Educação Básica, na Cidade de Manaus-AM e categorizar as formas de atendimento presentes nos diagnósticos das escolas em relação às adequações estruturais, técnicas e metodológicas.

Para situar a temática, importa considerar que no Brasil, há cerca de 20 % da população com deficiência visual, de acordo com o IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em pesquisas realizadas em 2010 (IBGE,2010). Destacamos que ainda não foi divulgado dados mais atuais sobre a população com deficiência visual, o que deve ser publicado nos próximos anos com o término do último censo demográfico em 2022. Assim, são os dados ainda de 2010 que apresentam a deficiência visual como a maior de todas no âmbito das deficiências. No entanto, as políticas públicas são pouco direcionadas ao público em questão, não construindo ou incluindo os mesmos em salas comuns de ensino, em que as estruturas não correspondem as suas demandas específicas e que passam a enfrentar dificuldades no processo de inclusão nas escolas públicas.

A partir do exposto, espera-se que esse estudo suscite discussões e a continuidade das pesquisas sobre as necessidades ainda presentes na vida do estudante com deficiência visual. Que possamos valorizar as diversidades construindo uma sociedade cada vez mais inclusiva, partindo desde a aceitação no âmbito social, até a garantia de assistência e acesso ao ensino na rede escolar. Pois na medida que essas possibilidades se tornam reais, havendo a familiarização do lugar, o/a estudante se sentirá segura com a escola e de fato um sujeito participador da sociedade.

Portanto, para iniciar o estudo sobre os direitos dos estudantes com deficiência visual em relação a vida escolar, foi preciso analisar quais as condições físicas, técnicas e profissionais necessárias para que se possa receber e atender o/a

estudante, permitindo que de fato tenham direito ao acesso, bem como a garantia da construção de um percurso escolar sem evasões. Levar em consideração quais as demandas formais e legais que existem para garantir esse atendimento nas escolas e por fim, quais são os aspectos básicos necessários para a realização de um trabalho docente inclusivo.

Para proporcionar uma educação de qualidade, é fundamental que ela seja sustentada por dois pilares essenciais: a igualdade e a inclusão. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais demanda que medidas sejam tomadas por meio da mobilização da família, da comunidade escolar e dos docentes para que as dificuldades individuais e coletivas dos educandos sejam atendidas.

Este estudo contextualizou ações implementadas a partir das políticas governamentais para a educação, e discute acerca das necessidades ainda presentes na vida escolar do estudante com deficiência visual, especialmente no contexto educacional do Amazonas. Nesta perspectiva, a ideia de democratização do acesso e permanência se apresenta no processo de valorizar as diversidades e lutar para minimizar barreiras que inviabilizam a inclusão e participação na sociedade.

A democratização, no contexto educacional, refere-se ao processo de tornar a educação acessível, equitativa e inclusiva para todos os membros da sociedade. Essa abordagem visa garantir que oportunidades educacionais de qualidade se estendam a uma diversidade de indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, etnia, ou habilidades. Buscando superar barreiras históricas e sociais, proporcionando a todos os estudantes um ambiente propício ao aprendizado, onde cada aluno tem a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo. De modo geral, a democratização, simbolizada pela matrícula e presença de estudantes deficientes nas escolas, está em curso. Essa observação destaca o esforço contínuo em direção à inclusão educacional, proporcionando a participação de estudantes com deficiência no ambiente escolar. A partir dessa etapa, os estudos sobre inclusão têm ampliado a discussão para a oferta de uma educação com padrões de qualidade, sustentada pelos eixos da igualdade e da inclusão. A política pública para a inclusão de estudantes, público-alvo da Educação Especial demanda medidas de mobilização da família, da comunidade escolar e dos docentes para que as dificuldades individuais e coletivas dos educandos sejam atendidas no que a política pública assegura.

Para iniciar o estudo sobre os direitos dos estudantes com deficiência visual em relação a vida escolar, fatores como condições estruturais previstas na legislação. No Brasil, a legislação que trata das condições estruturais que a escola deve oferecer ao estudante com deficiência é principalmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação estabelece normas e diretrizes para a promoção dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência em diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação.

Além dessa lei, é imperativo considerar dispositivos legais que abordam a acessibilidade arquitetônica nas instituições educacionais, garantindo ambientes propícios para o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Dentre essas normativas, destacam-se a Lei nº 10.048/2000, que dispõe sobre o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes para a eficiência na prestação de serviços públicos, e a Lei nº 10.098/2000, que trata da acessibilidade no meio urbano e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A análise integrada dessas leis revela a abrangência do arcabouço normativo que busca assegurar a acessibilidade arquitetônica nas escolas, promovendo ambientes inclusivos e contribuindo para a efetiva participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Este cenário normativo é essencial para orientar práticas e políticas educacionais que visam a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, onde a educação se consolida como um instrumento de transformação e promoção da cidadania plena.

No que diz respeito à educação, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforça o direito de todos os estudantes com deficiência à educação inclusiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A LBI estabelece que a educação inclusiva deve ser garantida em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

A relação entre a lei e a teoria orienta as técnicas e práticas dos profissionais, tornando-se fundamentais para que a escola possa acolher e atender adequadamente o público em questão, proporcionando as condições necessárias para que a perspectiva de uma escola inclusiva se torne realidade. A legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei nº 9.394/96), é fundamental para garantir os direitos das pessoas com deficiência e estabelecer a obrigatoriedade da educação inclusiva. Essas leis estabelecem os princípios e diretrizes que as escolas devem seguir para promover a inclusão de alunos com deficiência.

Partindo do princípio constitucional de 1988, artigo 5º, onde afirma-se que todos são iguais perante a lei e que devem ter seus direitos e deveres assegurados e respeitados (BRASIL,1988), espera-se dar continuidade ao estudo, analisando algumas necessidades presentes na vida escolar do estudante com deficiência visual, na medida em que as demandas a esse atendimento são apresentadas.

Costa (2012) destaca que um dos maiores desafios da educação inclusiva é lutar para eliminar as barreiras que assustam e comprometem o livre acesso de todos ao conhecimento. Logo, a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento e autonomia de seus estudantes, independentemente de suas especificidades. E cabe a essa instituição oferecer uma estrutura com acessibilidade e recursos pedagógicos específicos, disponibilizando um espaço estimulador que favoreça a exploração, onde todos possam participar ativamente da vida escolar. Como consequência desta inclusão no âmbito escolar, se faz necessário disponibilizar docentes qualificados para atuarem junto a esses estudantes.

Como já evidenciado em 2010, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2012), a deficiência visual foi a mais frequente, atingindo 358 milhões de pessoas com dificuldade para enxergar (18,8%), mesmo de óculos ou lentes de contato. A deficiência visual severa (pessoas que declaram ter grande dificuldade de enxergar ou que não conseguiam de modo algum) atingiam 6,6 milhões de pessoas, sendo que 506,3 mil eram cegos (BRASIL, 2012).

Pelos dados apresentados, é importante destacar que, na deficiência visual, encontramos três tipos de categorias: a cegueira, a baixa visão e visão monocular. Sá (2013) nos esclarece que, a cegueira é uma alteração grave ou total da visão. A baixa visão, consiste em uma grave perda visual, ainda permanecendo resquício visual. Já a visão monocular, também conhecida como visão unocular, refere-se à condição em que uma pessoa tem visão em apenas um dos olhos, enquanto o outro olho não contribui significativamente para a visão. Nesse caso, o olho não utilizado pode ter uma limitação visual ou até mesmo ser cego. Partindo disso, é necessário compreender que ambos demandam estratégias e recursos diferenciados, uma vez

que, na cegueira é necessário estimular o seu referencial perceptivo e na baixa visão, estimular a utilização plena do potencial de visão.

Os dados e pressupostos anteriormente dispostos orientam a proposta de estudo em tela, pois já na graduação houve o interesse de discutir como os espaços escolares são estruturados para atender o previsto no conjunto da política. Importante mencionar que em 2018, quando o trabalho de conclusão de curso foi realizado tivemos a dificuldade de coletar os relatórios de Estágio I e II junto ao Curso de Pedagogia da UFAM. Contudo, na época houve a decisão de que para aquele momento a abordagem teórica e documental eram suficientes e que a análise dos relatórios seria mais adequada em uma pesquisa futura, com maior amadurecimento e tempo para a coleta de dados. Assim, como previsto no terceiro objetivo desta pesquisa foi necessário um movimento para coleta dos relatórios de Estágio I e II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas para os anos de 2014 a 2021. Esse processo foi formalizado a partir de um ofício da coordenação do Programa de Pós-graduação em agosto de 2022, no qual se pedia anuência de acesso aos referidos relatórios de Estágio.

A análise dos relatórios pretendia inicialmente se concentrar nos dados do diagnóstico realizado pelos docentes em formação no Curso de Pedagogia, no intuito de propiciar uma observação do processo de interação, bem como as práticas pedagógicas junto aos estudantes com deficiência visual, categorizando as ações desenvolvidas no âmbito escolar. Contudo, seja devido ao contexto desafiador da pandemia de COVID-19 ou às transformações em andamento nos espaços administrativos da Faculdade de Educação, novamente enfrentamos obstáculos na coleta dos relatórios previstos. Apesar das dificuldades encontradas, é relevante ressaltar que alguns dos relatórios conseguiram ser reunidos e estão disponíveis para análise. Desse modo, o mapeamento das ações desenvolvidas na escola em relação às adequações estruturais, técnicas e metodológicas estabelecidas na legislação e na literatura já catalogada e o olhar do profissional em formação sobre uma problemática importante e atual, como a cegueira são reduzidos e por isso optamos em dispostos no conjunto das análises realizadas integrando os dados do campo da pesquisa ao corpus teórico e legal que já tínhamos constituído para o processo de qualificação.

Caminhos metodológicos previstos

Nesse percurso tomamos como base o que O`Leray (2019) apresenta sobre a própria pesquisa, pois para o autor esse é um processo que nos exige ao mesmo tempo imaginação, criatividade, disciplina e estrutura e que precisa ser pilotado do início ao fim. A decisão de uma mãe em trilhar o campo da pós-graduação pode apresentar diversos desafios e demandar uma análise cuidadosa dos aspectos pessoais, familiares e profissionais envolvidos. A maternidade, por si só, já implica em responsabilidades significativas no cuidado dos filhos, e combinar esse papel com os compromissos acadêmicos pode se tornar um processo complexo. Nesse contexto, destacam-se alguns desafios relevantes:

1. Conciliação entre maternidade e estudos: A conciliação entre as demandas da maternidade e as responsabilidades acadêmicas pode ser desafiadora, pois ambas exigem tempo e dedicação. A mãe precisa encontrar um equilíbrio entre cuidar dos filhos e dedicar-se aos estudos, o que pode implicar em ajustes na rotina e no planejamento das atividades diárias.
2. Sobrecarga de trabalho: A maternidade e a pós-graduação podem exigir um grande esforço físico e emocional da mãe. O acúmulo de tarefas e responsabilidades pode levar à sobrecarga, tornando necessário o apoio de familiares e amigos para auxiliar nas atividades domésticas e no cuidado dos filhos.
3. Questões financeiras: Para mães que já enfrentam desafios financeiros, esses custos extras podem ser um obstáculo significativo.
4. Disponibilidade de tempo: O tempo é um recurso escasso para as mães, e a pós-graduação pode exigir uma dedicação significativa para estudos, pesquisas e participação em atividades acadêmicas. A mãe precisa avaliar cuidadosamente se possui o tempo necessário para se dedicar aos estudos.

Para Gomes (2020) A vivência da maternidade na vida das mulheres que buscam trilhar a carreira acadêmica, traz consigo uma série de desafios, incluindo aqueles relacionados ao preconceito de gênero e ao processo de conciliação entre maternidade e vida acadêmica. Estudos sobre o contexto da maternidade e da vida acadêmica sinalizam que as meninas estão em desvantagem por serem as responsáveis pelos cuidados parentais impostos por nossa cultura. Nessa

perspectiva, a pesquisadora, sendo uma mulher recentemente divorciada e mãe, se depara com diversas dificuldades oriundas dessa condição. Diante disso, é essencial adotar um caminho metodológico que minimize as adversidades, oferecendo menos obstáculos do que os que a vida já impõe.

O equilíbrio entre a maternidade e a carreira acadêmica é uma questão complexa, especialmente para mulheres que têm a responsabilidade principal no cuidado dos filhos. A maternidade muitas vezes implica em tarefas e demandas adicionais, o que pode afetar o tempo e a disponibilidade para a realização de estudos. A pesquisa acadêmica requer dedicação, tempo e energia, e esses recursos podem ser limitados para mães que precisam conciliar múltiplos papéis e responsabilidades familiares. Além disso, mães recém-divorciadas podem enfrentar um período de adaptação emocional e organizacional, o que pode tornar ainda mais desafiadora a jornada acadêmica.

Os caminhos metodológicos de uma pesquisa compreendem o conjunto de etapas e procedimentos adotados para alcançar os objetivos do estudo de forma rigorosa e sistemática. Essas etapas são fundamentais para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos e proporcionar uma abordagem científica ao tema buscado. Logo, esse estudo compreende uma investigação do tipo exploratória, por abordagem qualitativa, com técnicas de revisão e análise bibliográfica, possibilitando a contextualização das questões pertinentes ao tema e a continuidade de formação de uma professora que também passou pelo Curso de Pedagogia, ano de 2015 a 2019, na UFAM. A abordagem qualitativa é aplicada ao estudo da história, representações, crenças, percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem em relação a como vivem, sentem e pensam. Assim, entendemos que a referida abordagem como filosofia investigativa nos permite pensar sobre as demandas formais e legais que garantem o acesso e permanência do estudante com deficiência visual nas escolas a partir de múltiplos aspectos envolvidos na dinâmica dos contextos, tornando a compreensão dos fenômenos possíveis.

A pesquisa científica está disseminada em todas as áreas da ciência, destacando-se de maneira proeminente no domínio educacional, onde inúmeras investigações já foram divulgadas ou estão em curso. Este processo investigativo é direcionado para a resolução, resposta ou aprofundamento do entendimento em torno de uma indagação específica relacionada ao estudo de um fenômeno. Conforme

destacado por Gil (2002, p. 17), a pesquisa é instigada quando há insuficiência de informações para resolver o problema ou quando as informações disponíveis estão em um estado de desordem que impossibilita sua adequada relação com o problema em questão. A assertiva de Gil realça a natureza essencial da pesquisa como um meio sistemático de adquirir conhecimento diante da insuficiência ou desorganização de informações disponíveis.

No âmbito desta investigação, a pesquisa bibliográfica desempenha uma função de extrema importância. Este método específico dentro do contexto científico concentra-se na análise crítica e na síntese de obras preexistentes relacionadas ao tema de estudo. Ao proporcionar não apenas uma base teórica sólida, mas também ao auxiliar na contextualização do problema em análise, na identificação de lacunas no conhecimento existente, e no embasamento para a formulação de hipóteses ou questões de pesquisa, a pesquisa bibliográfica se apresenta como uma etapa fundamental no processo de pesquisa científica. Pizzani et al. (2012, p. 54) conceituam a pesquisa bibliográfica como a "revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico", destacando que o levantamento bibliográfico pode ser conduzido em diversas fontes, como livros, periódicos, artigos de jornais, e sites na Internet.

A pesquisa exploratória é adotada como estratégia neste estudo devido à sua finalidade intrínseca de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, contribuindo para a formulação de problemas mais precisos e hipóteses a serem testadas em pesquisas subsequentes. Este tipo de pesquisa destaca-se pela menor rigidez no planejamento, conferindo uma abordagem flexível e adaptável ao processo investigativo. A escolha por uma pesquisa exploratória nesta investigação é justificada pela necessidade de aprofundar a compreensão do tema, identificar lacunas no conhecimento existente e estabelecer uma base sólida para a formulação de questões e hipóteses mais específicas.

De acordo com a definição de Gil (2021), o presente estudo é classificado como uma pesquisa exploratória. Nesse contexto, as pesquisas exploratórias têm como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses que serão testadas em estudos subsequentes. Dentro do panorama de métodos de pesquisa, essas pesquisas são notáveis por sua menor rigidez no planejamento, frequentemente envolvendo

levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e análises de casos (GIL, p. 27, 2021). Essa abordagem metodológica é adotada em virtude da necessidade de aprofundar a compreensão do tema, identificar lacunas no conhecimento existente e fornecer uma base sólida para a formulação de questões e hipóteses mais específicas.

Em relação à pesquisa exploratória, Marconi e Lakatos (2010) também estabelecem que seus objetivos são sobre o pesquisador com o que já foi escrito, filmado ou estudado sobre determinado assunto. Possibilitando com o estudo realizado não uma repetição, mas uma reflexão com um novo olhar sobre os temas já discutidos, pois como já mencionado o estudo entrelaça o percurso e um espaço formativo já vivido e discutido, sendo o temor da repetição uma espécie de guilhotina presente ao longo das análises e reflexões que serão aqui partilhadas.

Neste estudo, revisamos a literatura pertinente à educação, fundamentando-nos em análises críticas de legislações específicas, as quais orientam e regulamentam esse campo: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação abrange uma série de direitos e medidas de inclusão para pessoas com deficiência, incluindo aquelas com deficiência visual, com a intenção de que seja articulado uma reflexão sobre a educação adotada no Brasil, em relação à sua padronização e qualidade, bem como na contribuição da formação profissional e questões educacionais contemporâneas.

Na busca por compreender as medidas necessárias para uma educação voltada para o desenvolvimento e autonomia do estudante com deficiência visual, na primeira seção, se fez necessário identificar as demandas formais e legais que garantem o acesso e permanência desses estudantes na escola. Tal objetivo foi alcançado a partir de um levantamento bibliográfico em livros, teses, dissertações e artigos que contribuíssem para a compreensão em torno da temática. Continuamente, buscamos também referências sobre o contexto histórico e quais as políticas públicas que respaldam a educação especial no Amazonas e no Brasil. Realizar o resgate das leis, é compreender seu objetivo principal: assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. No que se refere a caracterização dos aspectos básicos necessários para a realização de um trabalho

docente voltado para a criança com deficiência visual, buscou-se a relação entre lei e teoria que orientam técnicas e práticas de profissionais necessárias para que a escola possa receber e atender ao público em questão, dando condições efetivas para que a perspectiva de escola inclusiva se efetive.

A análise da política esbarra na objetividade do que está posto e assegurado nos normativos, desse modo a leitura e releitura teve que se amparar nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa enfoca uma constelação de significados, aspirações; crenças; valores; motivos e atitudes, que nos conduzem a um ambiente profundo de relações, processos e acontecimentos que não minimizam a produção de variáveis simples. Esta pesquisa, também se aprofunda no universo da bibliografia, reafirmando seu caráter exploratório.

Para além da questão teórica, legal e histórica, na terceira seção, buscou-realizar uma intersecção entre o processo de pesquisa e os resultados do processo de estágio curricular do Curso de Pedagogia da UFAM. Assim, a partir da catalogação dos relatórios de estágio disponíveis no formato eletrônico junto à coordenação do curso. O levantamento dos relatórios teve como critério de inclusão o período de 2014 – 2021 e a existência de estudantes com deficiência visual claramente identificada no diagnóstico do Relatório de Estágio I e II (Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental). Ou seja, categorizar as formas de atendimento presentes nos diagnósticos das escolas em relação às adequações estruturais, técnicas e metodológicas presentes nas escolas.

Duarte (2012) apresenta uma investigação qualitativa daquilo que não pode ser medido, uma vez que a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Portanto, quando se trata do assunto, são consideradas suas características subjetivas e peculiaridades. Esses detalhes não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

Visões e contexto da pesquisa: a educação especial no Brasil

No processo de organização da pesquisa foi fundamental discutir e suscitar visões e contextos que nos ajudaram na análise de algumas categorias teóricas que orientam a compreensão do tema e do problema levantado na perspectiva social e política do tempo e do espaço. Elas são expostas e discutidas por meio de suporte teórico com o qual foi possível apresentar as contradições e

discussões, propostas na pesquisa em suas relações teóricas e identificadas no contexto escolar, com base nas políticas públicas brasileiras. Dessa forma, os conceitos nesta dissertação são apresentados em uma perspectiva histórica, com ênfase em suas características e transformações. Este cenário oferece uma discussão, seguindo as seguintes categorias: uma visão geral da educação inclusiva, seu contexto histórico e as políticas públicas de inclusão: ênfase da deficiência visual.

A educação brasileira passou por mudanças significativas após a Constituição de 1988, não apenas relacionado ao aspecto social, mas também econômico. No entanto, isso não significa que tais transformações superaram problemas como: desigualdade social e regional, qualidade da educação, distribuição de renda, pobreza, entre outros. Estas questões continuam a ser o foco de preocupação para pesquisadores como: Dourado (2007), Cury (2008), Saviani (2018), Duarte (2019), entre outros.

Para Cury (2008) desde a democratização da sociedade brasileira, os desafios educacionais fomentaram confrontos no cenário público. A União, por meio do Governo Federal, passou a intervir na esfera governamental estadual. Portanto, passou-se a promover políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino por meio do uso de diversas ferramentas, dando ênfase ao monitoramento e avaliação educacional. Diante dessas afirmações surgiu o seguinte questionamento: quais as políticas públicas realizadas para alcançar avanços na educação brasileira?

A atual estrutura e operações da educação brasileira derivam da adoção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (Lei n.º 9.394 / 96), no que lhe concerne, está vinculada às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988 e das respectivas alterações constitucionais em vigor. De acordo com o art. 21 da LDB, a educação escolar é composta por:

- Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
- I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
 - II – educação superior

A Educação Escolar é um campo complexo e multifacetado que desempenha um papel crucial na formação intelectual, social e cultural dos indivíduos em uma sociedade. Ao longo da história, a educação evoluiu para atender às necessidades e demandas da sociedade, resultando em diferentes abordagens e divisões no sistema educacional. A Educação Escolar possui diferentes modalidades de ensino, que

variam conforme os objetivos e o público-alvo a que se destinam. Dentre as principais modalidades, destacam-se:

1. **Educação Básica:** Compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. É a etapa inicial e obrigatória da formação educacional, fornecendo os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.
2. **Educação Profissional e Tecnológica:** Voltada para a formação profissional de jovens e adultos, preparando-os para o mercado de trabalho em diferentes áreas técnicas e tecnológicas.
3. **Educação Superior:** Corresponde aos cursos de graduação e pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado, proporcionando uma formação mais aprofundada em diversas áreas do conhecimento.
4. **Educação de Jovens e Adultos (EJA):** Destinada a pessoas que não tiveram acesso ou concluíram a educação básica na idade regular, oferecendo oportunidades de escolarização ao longo da vida.

Além das modalidades de ensino, a Educação Escolar é dividida em diferentes níveis, que são etapas progressivas da formação educacional. Os principais níveis educacionais são:

1. **Educação Infantil:** Atende crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, proporcionando um ambiente educativo que estimula o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional.
2. **Ensino Fundamental:** Compreende os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), fornecendo uma base sólida de conhecimentos em diversas áreas do saber, como língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.
3. **Ensino Médio:** É a última etapa da Educação Básica e tem como objetivo a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, preparando o estudante para o ingresso na Educação Superior ou no mercado de trabalho.

Cada divisão da Educação Escolar possui características específicas, que refletem os objetivos e propósitos de cada etapa de ensino. Na Educação Infantil, por exemplo, o foco está no desenvolvimento das habilidades sociais e motoras,

proporcionando um ambiente lúdico e afetivo. Já o Ensino Fundamental busca o desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e cálculo, bem como a formação cidadã dos alunos.

A Educação Profissional e Tecnológica assume um papel crucial na preparação dos estudantes para inserção no mercado de trabalho, proporcionando formação técnica e prática especializada em consonância com as demandas emergentes do setor produtivo. Esta modalidade de ensino busca não apenas transmitir conhecimentos teóricos, mas também desenvolver habilidades práticas que são essenciais para o desempenho eficiente nas diferentes áreas profissionais.

Em contraste, a Educação Superior concentra-se na formação acadêmica e científica, promovendo o aprofundamento do conhecimento em diversas disciplinas e estimulando a capacidade de pesquisa e reflexão crítica. Essa etapa educacional abrange cursos de graduação e pós-graduação, incluindo especializações, mestrados e doutorados, proporcionando aos estudantes uma oportunidade única de se aprofundarem em áreas específicas de interesse, contribuindo para o avanço do conhecimento em níveis mais elevados.

É relevante destacar, que a Educação Superior abrange tanto os cursos de graduação quanto os de pós-graduação, sendo estes últimos representados por especializações, mestrados e doutorados. Essa diversidade de níveis de ensino superior não apenas amplia as possibilidades de especialização, mas também fomenta a pesquisa e inovação, consolidando a Educação Superior como um pilar essencial para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

A Educação Escolar apresenta diversas divisões e níveis educacionais que se complementam na formação dos indivíduos ao longo da vida. Cada modalidade e nível possui suas particularidades e contribui de forma significativa para o desenvolvimento intelectual, profissional e cidadão dos estudantes. É essencial que o sistema educacional esteja em constante evolução, buscando promover a qualidade e a equidade na Educação Escolar, para que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais que permitam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Conforme Mazzotta (2011) afirma, a Educação Especial é uma área da educação voltada para atender às necessidades educacionais de indivíduos com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seu objetivo é promover a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e potencialidades.

A Educação Especial, pautada pela Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/2015, adota uma abordagem inclusiva que visa assegurar a participação plena e efetiva na sociedade para todas as pessoas, independentemente de suas características individuais. Conforme destacado no Art. 2º da referida lei, define-se pessoa com deficiência como aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Diante desse entendimento, a Educação Especial abrange um público diversificado, incluindo pessoas com deficiência física, que enfrentam desafios relacionados à mobilidade; pessoas com deficiência intelectual, englobando aqueles com síndrome de Down e paralisia cerebral; pessoas com deficiência sensorial, como as que apresentam deficiência visual ou auditiva; indivíduos com transtornos do espectro autista (TEA), cujas necessidades demandam abordagens específicas; e também pessoas com altas habilidades/superdotação, cujo potencial excepcional requer estratégias pedagógicas diferenciadas.

Dessa forma, ao compreender o alcance da Educação Especial, torna-se possível desenvolver políticas e práticas educacionais mais inclusivas, atendendo às necessidades específicas de cada grupo abrangido por essa modalidade. A aplicação dessas medidas contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde a diversidade é valorizada e a educação se torna verdadeiramente acessível a todos os seus cidadãos

A Educação Especial se fundamenta em princípios de igualdade, equidade e diversidade, buscando assegurar que cada aluno seja atendido de forma individualizada e adequada às suas características específicas. Para isso, são desenvolvidos currículos adaptados e estratégias pedagógicas diferenciadas, considerando as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Nesse contexto, a figura do professor especializado, como o educador especial, é fundamental para o suporte e orientação aos demais professores e para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola. Esse profissional trabalha em colaboração com toda a equipe escolar, a família e a comunidade, buscando a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade.

A Educação Especial engloba diferentes tipos de deficiências, tais como deficiência intelectual, física, visual, auditiva, além de transtornos do espectro autista, síndrome de Down, paralisia cerebral, entre outras condições. Cada uma dessas condições apresenta características específicas e demandas particulares, exigindo abordagens pedagógicas adequadas a cada caso.

Dentro da perspectiva da Educação Especial, a acessibilidade é um princípio fundamental. Isso envolve a disponibilidade de recursos materiais, tecnológicos e humanos que garantam a participação plena dos alunos com deficiência no ambiente escolar e nas atividades de aprendizagem.

A inclusão é um dos pilares dessa área, pois busca romper com práticas segregacionistas e promover a convivência harmoniosa entre alunos com e sem deficiência. A educação inclusiva favorece o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, a Educação Especial é um campo em constante evolução, pautado por políticas educacionais para todos, sem discriminação. Através de práticas inclusivas, currículos flexíveis e a valorização das potencialidades individuais, busca-se construir uma educação mais inclusiva e acolhedora, em que cada estudante possa alcançar seu pleno desenvolvimento e se tornar um agente ativo na sociedade.

O Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece o conceito e a abrangência da Educação Especial no contexto da legislação educacional brasileira. A Educação Especial é definida como uma modalidade de educação escolar voltada especialmente para atender educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade de ensino é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, visando a inclusão e a participação plena desses estudantes no ambiente escolar.

Para assegurar o atendimento adequado às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o Artigo 58 também prevê a disponibilidade de serviços de apoio especializado, sempre que necessário, dentro das escolas regulares. Esses serviços visam atender às peculiaridades e demandas específicas da clientela da educação especial, proporcionando um ambiente educacional inclusivo e acessível.

O texto legislativo ainda indica que o atendimento educacional pode ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados quando a integração dos alunos com as classes comuns do ensino regular não for possível devido às condições específicas de cada aluno. Isso significa que, em determinados casos, é adotada a estratégia de oferecer o ensino especializado para garantir a melhor aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

Além disso, a Lei destaca que a oferta da Educação Especial deve iniciar-se na Educação Infantil, contemplando todas as etapas da vida dos alunos, respeitando a continuidade da educação inclusiva ao longo dos anos escolares e, em especial, considerando o inciso III do artigo 4º e o parágrafo único do artigo 60 da mesma legislação.

Em síntese, o Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolida os fundamentos e princípios da Educação Especial no Brasil, estabelecendo diretrizes para sua implementação nas escolas regulares, com a finalidade de promover a inclusão, igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento educacional e social de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades e características individuais

A educação da primeira infância, primeira etapa da educação básica, visa desenvolver integral de crianças de até seis anos em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, como complemento da ação da família e da comunidade (PICONEZ, 2014).

De acordo com Saviani (2014) é possível encontrar a educação em todas as sociedades, de maneira simples e homogênea nas comunidades primitivas e de modo complexo e diversificado na sociedade atual. O sistema educacional é resultado de uma educação sistematizada que parte dos seguintes princípios:

- Toma consciência da situação (estrutura educacional);
- Capta seus problemas;
- Reflete sobre eles;
- Formula-os em termos de objetivos realizáveis;
- Organiza meios para alcançar objetivos;
- Instaura um processo concreto que os realiza
- Mantém ininterrupto o movimento dialético ação- reflexão-ação

A escola possui papel importante na vida dos estudantes, pois nela serão estabelecidas as condições intelectuais, a partir do momento em que haja o incentivo do desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica em relação as condições de produção e difusão do saber científico. É também papel da escola a revitalização da formação ética onde se possa incentivar a dignidade, a solidariedade, a democracia e o respeito. Para Borges (2020):

[...] o sistema educacional volta-se para uma educação básica, para uma formação abstrata e polivalente do ser humano, no qual seja capaz de pensar, de participar, de motivar e de enfrentar as dificuldades e de competir. Na verdade, trata-se de um aprendizado complexo, a ser exercitado não apenas nas escolas, mas na vida em geral. Um amplo processo participativo, restaurador do ser humano genérico, que envolve princípios, valores, utopias e, certamente, um contrato planetário, social e natural, no qual animais e homens/mulheres, natureza e cultura não se separem mais. (BORGES, 2020, p 7)

A escola deve ser uma exigência social que não depende do dever do Estado. A medida em que o cidadão cobra por esse espaço, passa a constituir um bem e um direito subjetivo da pessoa, para o qual a família é (também) responsabilizada. As teorias da conflagração percebem a instituição escolar, a partir de seu caráter reprodutivista, transformador e mediador. A escola deve favorecer o desenvolvimento cognitivo, formação para o trabalho, formação moral e ética, como também a formação cultural dos sujeitos inseridos na escola. Por isso, “na perspectiva de reprodução, a escola representa em suas práticas a dominação e enquanto transformadora lhe é atribuído um poder, pelo qual é capaz de processar mudanças e transformações profundas na sociedade” (GARCIA, ESTEVÃO, 2015, p.7).

Tomando por base os estudos de Marx (2021) percebemos que os homens são os produtores de suas representações, suas ideias, etc., contudo, é com o Estado, que indivíduos que compõem as classes dominantes fazem valer seus interesses. A lei é baseada na vontade humana e o direito acaba se resumindo nas leis vigentes. O autor reforça que:

O representar, o pensar, o intercurso material dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica etc., de um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias etc. (MARX, p.20, 2021).

Conforme Behring (2009) a concepção de controle democrático da Constituição de 1988 e o início da experiência dos conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos no Brasil foram grandes inovações políticas e instituições no formato de políticas brasileiras, buscando assim uma reforma no contexto educacional.

Freitas (2018) diz que não estamos, aparentemente, indo rumo a uma nova educação. Pelos modelos que vem sendo seguidos, parece mais um movimento de inserir a atividade educacional no livre mercado. Azevedo (1997) reforça que no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Isso inclui retirar a autonomia das escolas e seu perfil democrático de acesso e usufruto. A democracia e a autonomia escolar são os maiores empecilhos para esse tipo de atividade.

A classe dominante busca a introdução dos processos de organização. Mudando a forma como se estabelece o controle e o uso da escola. Para isso, é necessário eliminar seus pilares, transformando a escola em uma empresa. Segundo o autor, esse processo ainda permite um agravante: Que é o controle dos conteúdos e das atividades. Ou seja: um controle ideológico.

Tendo em vista esse pensamento, ainda hoje é preciso romper com a fragmentação, o autoritarismo e centralização de poder que são tão presentes dentro do âmbito educacional. Conforme Ferreira (2012):

Nas últimas décadas o incremento de experiências inovadoras no setor educacional trouxe à tona, por sua vez, novos elementos para repensar os desafios acerca da política educacional, seu alcance embates e perspectivas destacando-se lutas em prol da democratização da educação e da escola (FERREIRA, 2012, p.99).

Em vista disso, Jannuzzi (2012) reforça que na história da educação brasileira, foi possível perceber que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Em outras palavras, a educação foi sendo valorizada à medida que ela se tornou necessária para a subsistência do sistema dominante. Enquanto foi possível e conveniente, os deficientes foram mantidos à margem da sociedade. Assim, por muito tempo, a sociedade conseguiu silenciar completamente os deficientes, daqueles cuja presença mais incomodava. Esse modelo de interpretação da história educacional também fornece elementos para a compreensão da história educacional das pessoas com deficiência, objeto deste estudo.

O Brasil, ao longo de sua história, enfrentou desafios significativos no campo da educação, especialmente no que tange à inclusão de indivíduos com deficiências. Até o século XIX, as pessoas com deficiências eram marginalizadas e excluídas das instituições educacionais convencionais, refletindo uma concepção social discriminatória que perpetuava a invisibilidade desses sujeitos.

“A institucionalização da Educação Especial no Brasil foi influenciada por correntes ideológicas e modelos pedagógicos originados na Europa.” Especificamente, o modelo médico que predominava no século XIX associava as deficiências a desvios patológicos, conseqüentemente, as pessoas com deficiências eram segregadas do convívio social e educacional. Inspirado nessas concepções, o país adotou, inicialmente, práticas segregacionistas que refletiam uma visão assistencialista e caritativa (LOPES, 2017, p. 50).

O marco inicial da Educação Especial no Brasil remonta com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, em 1854. Tal instituição foi pioneira no fornecimento de educação especializada para crianças cegas, configurando-se como a primeira tentativa de prover uma educação adaptada às necessidades específicas dos educandos com deficiências.

Posteriormente, em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro, destinado à educação de indivíduos surdos. Estas instituições representaram avanços

na percepção da educação como um direito de todos, independentemente de suas capacidades físicas ou sensoriais.

O século XIX marcou um período de transformações significativas na sociedade brasileira, em que a educação era um tema central. No âmbito da Educação Especial, a influência das ideias e práticas educacionais europeias foi notória. As abordagens médicas e assistencialistas que predominavam na Europa desembarcaram no Brasil, refletindo-se na criação das primeiras instituições voltadas para a educação de pessoas com deficiências.

Segundo Lopes (2017), esse período caracterizou-se por práticas segregacionistas, com a criação de instituições asilares e abrigos que visavam acolher as pessoas com deficiência, mas que, na prática, as excluía do convívio social e educacional. A abordagem predominante na época era baseada na "higienização social", buscando isolar e controlar o que era considerado como "anormal" ou "indesejável".

Essas concepções e práticas segregacionistas vigoraram no Brasil por muitas décadas, influenciando políticas públicas e ações governamentais. Somente a partir da segunda metade do século XX, com a emergência de movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência e o desenvolvimento de teorias mais inclusivas, começaram a surgir mudanças significativas na abordagem da Educação Especial.

A concepção que vinculava as deficiências a doenças e anormalidades, aliada a uma visão filantrópica, levou à criação de instituições especializadas para atender especificamente crianças cegas e surdas, mas também para aquelas com deficiências intelectuais e outras condições. O objetivo era oferecer cuidados e formação limitada, almejando sua integração na sociedade, porém mantendo-os segregados da educação regular.

No decorrer do século XX, ocorreram avanços e retrocessos na Educação Especial brasileira, influenciados por contextos políticos e sociais, bem como pela evolução de concepções educacionais e inclusivas. A década de 1960 marcou uma mudança importante na abordagem da Educação Especial, com a superação dos modelos estritamente assistencialistas e segregacionistas, aproximando-se progressivamente de uma perspectiva mais inclusiva.

Ao longo do século XX, a Educação Especial no Brasil enfrentou diversos desafios, entre eles:

1. **Segregação e Estigmatização:** A segregação dos indivíduos com deficiências persistiu em muitas instituições, afastando-os do convívio social e do desenvolvimento pleno de suas capacidades.
2. **Falta de Formação Específica:** Os profissionais envolvidos na Educação Especial nem sempre possuíam a formação adequada para atender às necessidades educacionais diversificadas desses alunos.
3. **Caráter Assistencialista:** A abordagem assistencialista prevaleceu em detrimento da promoção de uma educação de qualidade que estimulasse a autonomia e a inclusão.
4. **Invisibilidade e Desvalorização:** As políticas educacionais e a sociedade em geral não davam a devida atenção à Educação Especial, relegando-a a um papel secundário.
5. **Falta de Acessibilidade:** As instituições de ensino e os materiais pedagógicos raramente estavam adaptados para atender às necessidades dos alunos com deficiências.

Em síntese, este estudo analisou nesta parte inicial as exigências formais e legais relacionadas ao atendimento adequado aos estudantes com deficiência visual. Ao catalogar as condições físicas, técnicas e profissionais necessárias, dentro do contexto das políticas públicas, buscamos não somente nos apropriar dos dados do entendimento desses requisitos, mas também identificar como podem alicerçar o trabalho docente em escolas inclusivas.

A excelência educacional, intrinsecamente ligada à igualdade e inclusão, se materializa como pilares inegociáveis. A inclusão plena de estudantes com necessidades educacionais especiais demanda esforços conjuntos da família, comunidade escolar e educadores, gerando um ambiente propício ao crescimento individual e coletivo. A história da Educação Especial se tece com as mudanças sociais e políticas ao longo do tempo, refletindo a transição de paradigmas assistencialistas para uma abordagem inclusiva, impulsionada tanto por diretrizes

governamentais quanto pela dedicação de indivíduos comprometidos com a equidade educacional e os direitos humanos.

As transformações enfrentadas para garantir igualdade de oportunidades e acesso à educação, independentemente das habilidades e singularidades individuais, estão profundamente arraigadas nas lutas políticas que moldaram a Educação Especial no Brasil. Em meio a essa turbulência política, a formulação de leis, políticas públicas e a alocação de recursos foram influenciadas, resultando em avanços significativos em direção a um sistema educacional inclusivo.

A Educação Especial engloba uma gama de condições, cada qual demandando abordagens pedagógicas específicas. Sob a ótica da inclusão, a acessibilidade se revela fundamental, requerendo recursos materiais, tecnológicos e humanos que garantam a participação plena dos alunos com deficiência no ambiente escolar e nas atividades de aprendizagem.

A inclusão, por sua vez, emerge como um eixo vital dessa abordagem, rompendo com segregações passadas e fomentando uma coexistência harmoniosa entre alunos com e sem deficiência. Ao promover valores de respeito, empatia e solidariedade, a educação inclusiva contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos, pavimentando o caminho em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e verdadeiramente inclusiva.

SEÇÃO II

AVANÇOS, CAMINHOS E VISLUMBRES PARA A INCLUSÃO

A seção discute os avanços, caminhos e vislumbres da política de inclusão em uma perspectiva histórica. Nesse processo importa considerar que os avanços e caminhos percorridos assumiu uma característica diferenciada da maioria das lutas no campo da política. No contexto geral, a maioria das políticas são pensadas por demandas com a mobilização de grupos, setores e organizações com objetivos sociais e econômicos. No caso da inclusão, o componente das lutas é marcado pela presença de famílias e de mães muitas vezes solitárias. Desse modo, não seria um equívoco afirmar que a inclusão tenha marcas históricas próximas aos períodos em que as mulheres conseguiram maior expressão no conjunto da sociedade. Apesar dos inúmeros desafios, a Educação Especial no Brasil também conheceu avanços significativos e resumidamente poderíamos agrupar em seis grandes momentos como didaticamente caracterizamos abaixo:

1. **Movimento Inclusivista:** A partir da década de 1960, ganhou força um movimento em prol da inclusão social e educacional das pessoas com deficiências, impulsionando mudanças nas políticas e práticas educacionais.
2. **Legislação Inclusiva:** A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabeleceram bases legais para a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular.
3. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Gradualmente, a concepção de Educação Especial se transformou, passando de um modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva, que visa a garantir a diversidade e o respeito à diferença.
4. **Formação de Professores:** A capacitação dos profissionais da educação para atuar na Educação Especial tem se fortalecido, buscando a especialização e o desenvolvimento de competências para a atuação inclusiva.
5. **Salas de Recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE):** A criação de salas de recursos e o AEE são medidas importantes para oferecer suporte pedagógico especializado aos alunos com deficiências no ambiente escolar regular.

6. **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva:** A ampliação do acesso a recursos de tecnologia assistiva e a adaptação de espaços físicos têm contribuído para garantir a participação e o aprendizado de todos.

A caracterização proposta foi realizada a partir da análise do conjunto das leituras no campo teórico (COSTA, 2013; MAZZOTA, 2011; MOSQUERA, 2010) e normativo, denotando que a história da Educação Especial no Brasil é permeada por desafios e conquistas, refletindo a evolução da sociedade em sua compreensão e atendimento às necessidades educacionais de pessoas com deficiências. A transição de um modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva é fruto de lutas, debates e transformações nas políticas educacionais, bem como do engajamento de diversos atores sociais. Ainda que muito tenha sido alcançado, a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva é um desafio contínuo, requerendo a implementação efetiva de políticas inclusivas e o fortalecimento da formação de professores, em um esforço conjunto para assegurar a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos educacionais de todas as pessoas.

A deficiência e seus caminhos conceituais

O conceito de deficiência percorre um caminho que abrange uma série de condições que afetam as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais ou psicossociais de um indivíduo, resultando em limitações substanciais em sua capacidade de realizar atividades cotidianas de maneira independente. Essas limitações podem variar em grau e natureza, tornando cada experiência de deficiência única para a pessoa afetada. (COSTA, 2012, p.105).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, a deficiência é definida como "aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (ONU, 2006).

Essa definição destaca a natureza multidimensional da deficiência, que não é apenas resultado das limitações funcionais da pessoa, mas também das barreiras sociais, atitudinais e ambientais que ela enfrenta no cotidiano. Essas barreiras podem

incluir a falta de acessibilidade em espaços públicos, discriminação, estigma social, falta de oportunidades educacionais e de emprego adequadas, entre outras.

A compreensão do conceito de deficiência como algo que vai além das limitações físicas ou mentais individuais é essencial para a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades para todas as pessoas. É fundamental reconhecer que as deficiências não definem a totalidade da identidade de uma pessoa e que cada indivíduo com deficiência possui habilidades, talentos e potenciais únicos que podem contribuir significativamente para a sociedade.

A abordagem centrada nos direitos humanos e na inclusão é fundamental para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a todas as esferas da vida, incluindo educação, emprego, serviços de saúde e participação na vida política e cultural. Isso implica na necessidade de eliminar as barreiras sociais e estruturais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Portanto, o conceito de deficiência foi modificando ao longo do tempo, de uma perspectiva baseada em limitações individuais para uma abordagem mais ampla, considerando a interação complexa entre as limitações funcionais e as barreiras sociais. A compreensão dessa complexidade é fundamental para promover a inclusão e garantir que todas as pessoas possam viver com dignidade, respeito e igualdade de oportunidades. (JANNUZZI, 2012, p.115).

As deficiências são condições que afetam significativamente a vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Essas condições podem ser de natureza física, sensorial ou intelectual, resultando em desafios e limitações específicas para aqueles que as vivenciam. Compreender os diferentes tipos de deficiência é fundamental para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades.

Deficiência Física

A deficiência física se refere a condições que afetam a mobilidade e a funcionalidade física de uma pessoa. Essas condições podem ser congênitas ou adquiridas ao longo da vida, como lesões medulares, paralisia cerebral ou amputações. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência física pode ser definida como "problemas de corpo relacionados a estruturas ou

funções, como movimento e mobilidade, limitando a capacidade do indivíduo de participar de atividades cotidianas" (OMS, 2001).

Deficiência Sensorial

A deficiência sensorial abrange duas categorias principais: deficiência visual e deficiência auditiva. A deficiência visual refere-se à perda total ou parcial da visão, podendo variar desde a baixa visão até a cegueira completa. Por outro lado, a deficiência auditiva envolve a perda total ou parcial da audição, podendo ser classificada como surdez leve, moderada, severa ou profunda. Ambas as condições podem ser congênitas ou adquiridas ao longo da vida e têm um impacto significativo na forma como as pessoas percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Essas limitações afetam a capacidade da pessoa de aprender, resolver problemas e desenvolver habilidades sociais. A deficiência intelectual pode variar em gravidade, desde leve até profunda, e é geralmente diagnosticada na infância. De acordo com a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), a deficiência intelectual é definida como "um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado a limitações significativas no comportamento adaptativo" (AAIDD, 2010).

Deficiência Psicossocial

A deficiência psicossocial é uma condição que envolve desafios na saúde mental e emocional de uma pessoa. Isso pode incluir distúrbios psiquiátricos, transtornos de humor, ansiedade, entre outros. Essas condições podem afetar o bem-estar emocional, social e psicológico da pessoa, impactando suas interações sociais e a qualidade de vida.

Os diferentes tipos de deficiência têm uma ampla gama de impactos na vida das pessoas, exigindo abordagens personalizadas para a inclusão e o suporte adequado. Compreender os conceitos de cada tipo de deficiência é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, que valoriza e reconhece a diversidade humana. O respeito pelos direitos e necessidades das pessoas com deficiência é essencial para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A presença de estudantes com deficiência nas escolas e nas faculdades tem sido objeto de discussão e de transformação no cenário educacional. A busca por uma sociedade mais inclusiva e igualitária tem impulsionado mudanças nas políticas públicas e nas práticas educacionais, visando garantir o acesso e a permanência desses estudantes nos diferentes níveis de ensino.

Com base nos fundamentos legais, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, que reforça o compromisso do país em promover uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades e limitações.

Nas faculdades, a discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência tem ganhado relevância, uma vez que a educação superior é uma etapa fundamental para a formação profissional e cidadã. Para promover a acessibilidade nas instituições de ensino superior, foi criada a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que estabelece diretrizes e mecanismos para garantir a igualdade de oportunidades e a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade.

Em uma consulta à base de dados institucional realizada, chegamos ao seguinte resultado para quantidade de alunos com deficiência assinaladas em seus cadastros matriculados institucionalmente, no ano de 2022. Assim, no intuito de obter informações precisas e atualizadas sobre a quantidade de alunos com deficiência matriculados na Universidade Federal do Amazonas, ano de 2022, foi realizado um processo de consulta à base de dados institucional por meio do e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão), uma plataforma que possibilita a solicitação e acesso a informações públicas. O processo de consulta ocorreu conforme os seguintes passos:

1. Acesso ao e-SIC
2. Elaboração da Solicitação: Foi elaborada uma solicitação formal através da plataforma e-SIC, detalhando o escopo da consulta desejada. Nesse caso, a solicitação visava obter informações sobre a quantidade de alunos com deficiência matriculados durante o ano de 2022.

3. Envio da Solicitação: A solicitação foi submetida por meio do e-SIC, de acordo com os procedimentos e requisitos estabelecidos pela plataforma.
4. Processamento da Solicitação: A instituição processou a solicitação conforme os prazos e procedimentos definidos pela legislação aplicável. Isso envolveu a busca, seleção e compilação dos dados pertinentes da base de dados institucional.
5. Recebimento dos Resultados. A equipe responsável pelo e-SIC forneceu os resultados obtidos referentes à quantidade de alunos com deficiência matriculados institucionalmente durante o ano de 2022. Através dos dados obtidos para melhor compreensão dessas informações, o seguinte quadro foi elaborado:

QUADRO 1 Quantidade de estudantes com deficiência assinaladas em seus cadastros matriculados na Universidade Federal do Amazonas

| | |
|-------------------------|----|
| Deficiência Motora | 1 |
| Deficiência Intelectual | 1 |
| Deficiências Múltiplas | 2 |
| Altas Habilidades | 3 |
| Deficiência Mental | 16 |
| Deficiência Auditiva | 49 |
| Deficiência Física | 84 |
| Deficiência Visual | 94 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados pelo e-SIC (2022)

A inclusão de estudantes com deficiência nas faculdades demanda, assim como nas escolas, a oferta de recursos e serviços de acessibilidade, como materiais didáticos adaptados, intérpretes de Libras, tecnologias assistivas e condições de infraestrutura adequadas.

Apesar dos avanços legislativos e das iniciativas para promover a inclusão, ainda há desafios a serem enfrentados para tornar a educação verdadeiramente inclusiva em todos os níveis. É preciso conscientizar a sociedade sobre a importância da diversidade e da valorização das diferenças, bem como investir em formação docente e na criação de ambientes educacionais acolhedores e acessíveis.

Em suma, a presença de estudantes com deficiência nas escolas e nas faculdades é um direito garantido por lei, e sua efetiva inclusão requer o engajamento de toda a sociedade em prol de uma educação mais inclusiva, diversa e igualitária. A educação inclusiva não apenas beneficia os estudantes com deficiência, mas enriquece a experiência educacional de todos, preparando cidadãos mais sensíveis, tolerantes e capacitados para lidar com a pluralidade do mundo contemporâneo.

Pressupostos básicos da educação inclusiva

A Educação Inclusiva é uma abordagem que perpassa diversas modalidades de ensino e níveis educacionais. Ela não está restrita a uma única modalidade, mas sim a um princípio que deve ser aplicado em todos os níveis e etapas da educação. De acordo com Kassar (2011):

Nos últimos anos, muitos educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino. Essa situação é resultante de uma política denominada de educação inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003 (KASSAR, 2011, p.62)

A Educação Inclusiva busca promover a participação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, necessidades educacionais especiais, origem étnico-racial, gênero, ou qualquer outra característica que possa ser considerada como um obstáculo para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Assim, a Educação Inclusiva pode ser aplicada tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quanto na Educação Superior e em outros níveis educacionais. O princípio da inclusão deve estar presente em todas as etapas da educação, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes no ambiente escolar, independentemente de suas particularidades e necessidades.

De acordo com Jannuzzi (2012) a educação da pessoas com deficiência surgiu institucionalmente de forma tímida, no fim do século XVIII e começo do XIX, já se apresentando em alguns movimentos como: A Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1789) e a Revolução Pernambucana (1817). Contudo, a educação popular, e muito menos a das pessoas com deficiência, não eram motivos de preocupação. No Brasil, só foi possível notar um aumento gradativo de instituições

que atendessem a educação da pessoas com deficiência, a partir de 1854, conforme mostra a tabela a seguir:

QUADRO 2 Instituições para a pessoa com deficiência: de 1854 a 1956

| DEFICIÊNCIA VISUAL | DEFICIÊNCIA FÍSICA | DEFICIÊNCIA AUDITIVA | DEFICIÊNCIA MENTAL |
|---|--|--|--|
| 1854 – Imperial Instituto dos Meninos Cegos | 1931 - Santa Casa de Misericórdia De São Paulo | 1857 - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos | 1925 – Instituto Pestalozzi |
| 1928 – Instituto de Cegos Padre Chico | 1943 - Lar-Escola São Francisco | 1929 – Instituto Santa Teresina | 1935 - Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais |
| 1946 – Fundação Para o Livro do Cego no Brasil | 1950 – Associação de Assistência à Criança Defeituosa | 1951 – Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller | 1948 - Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio De Janeiro |
| | | 1954 – Instituto Educacional São Paulo | 1952 - Sociedade Pestalozzi de São Paulo |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados de Mazzotta, 2011

Após este período, houve a criação de diversas instituições no Brasil voltadas para pessoas com deficiência. É importante destacar que a lista a seguir não é exaustiva, pois podem existir outras instituições que também foram fundadas nesse período. Abaixo estão algumas instituições relevantes:

1. Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) - Fundada em 1950, a AACD é uma das mais antigas instituições brasileiras dedicadas à reabilitação de pessoas com deficiência física.
2. Associação Brasileira de Autismo (ABRA) - Fundada em 1990, é uma instituição que visa promover ações em prol da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
3. Instituto Jô Clemente (antiga APAE) - Criada em 1954, a instituição atua em prol da promoção da inclusão social e da melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual.
4. Movimento Down - Associação Brasileira de Síndrome de Down - Organização que busca promover a inclusão social e defender os direitos das pessoas com síndrome de Down.
5. Instituto Mara Gabrilli - Fundada em 1995, a organização tem como objetivo promover a inclusão e a acessibilidade para pessoas com deficiência.

6. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) - Além do Instituto Jô Clemente, outras APAEs foram criadas em várias cidades do Brasil com o objetivo de atender e apoiar pessoas com deficiência intelectual e suas famílias.
7. Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID) - Fundada em 2003, é uma associação de membros do Ministério Público que atuam na defesa dos direitos dos idosos e das pessoas com deficiência.
8. Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) - Criada em 2001, busca promover o avanço da psicologia e da medicina comportamental na área de deficiência intelectual e outras deficiências.
9. Rede Nacional de Associações de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência (RENAPAM) - Fundada em 2008, tem como objetivo integrar e articular as APAEs e outras associações de pais e amigos de pessoas com deficiência em todo o país.

Essas são apenas algumas das instituições que surgiram no Brasil. É importante notar que a área da inclusão de pessoas com deficiência é ampla e conta com um número significativo de organizações que trabalham para promover a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

A inclusão escolar, surge como fator necessário ao proporcionar a adaptação do estudante na sociedade, pois, são nos espaços escolares que serão construídas e estabelecidas as primeiras relações sociais fora do âmbito familiar. Mosquera (2010, p. 119) pontua que:

Por essa perspectiva, é possível verificar a necessidade de a escola regular se transformar em escola inclusiva, ou seja, mudar o currículo o bastante para mostrar a sociedade e aos alunos e professores que, sem um planejamento adequado e realista, ela (a escola) continua fadada ao fracasso. Nos planejamentos escolares em geral, não constatamos os recursos, avaliações, estratégias para atender os portadores de necessidades especiais.

A educação inclusiva não busca apenas integrar os estudantes com necessidades específicas na escola regular, mas, visa oferecer e garantir um modelo educacional inclusivo, proporcionando equidade de oportunidades, através da efetivação das políticas públicas. Isso indica que todos devem ter seu espaço

assegurado na esfera educacional, substancialmente com uma proposta pedagógica que atenda às necessidades dos alunos sem e com deficiência, juntos, em uma sala de aula (SELAU; KRONBAUER; PEREIRA, 2017).

Conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, artigo 27º, a escola deve se articular para oferecer um ambiente estimulador e incentivador, onde os estudantes possam construir suas próprias maneiras de perceber o mundo que os cercam, pois, a habilidade para compreender, interpretar e assimilar será ampliada através da variedade de experiências, estimulando o seu desenvolvimento. Sendo incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, conforme o artigo 28º da referida lei, “o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Masini (1994) enfatiza que ao interagir, conhecer e explorar, estamos contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, equilíbrio, ensinando noções de mobilidade e orientação que ultrapassarão o âmbito escolar.

Costa (2012) argumenta que o processo de inclusão escolar necessita ser permeado por ações pedagógicas diferenciadas, sendo necessário modificar a formação continuada dos docentes, adaptar os currículos escolares, investir em estrutura e em equipamentos, além da mobilização de toda a comunidade escolar.

Mosquera (2010) reforça que, uma mudança no currículo escolar é o primeiro passo para transformação. A escola torna-se um forte instrumento para a aprendizagem do educando, motivando-o a desenvolver sua própria autonomia, buscando superar dificuldades e conflitos emocionais. Todavia, só irá exercer essa função quando, primeiramente, oferecer nesses espaços, igualdade de oportunidade, pluralidade de experiências e participação plena no âmbito escolar. Entrando em questão, não apenas medidas que proporcionem o acesso dos estudantes em qualquer escola, mas garantindo também a sua permanência.

Libâneo (2008) afirma que a garantia da qualidade social do ensino implica, portanto, a crença na possibilidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social, um trabalho escolar integrado e articulado com participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo. De acordo com Santos; Brito (2019):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no artigo 26 postula que “todo ser humano tem direito à instrução”

(UNESCO, 1948). Cerca de quarenta anos depois, a Educação Inclusiva é discutida em âmbito mundial com a Conferência de Jomtien realizada na Tailândia, que estabeleceu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa declaração traz como prerrogativa que cada indivíduo deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem e, para que a educação básica se torne equitativa, é necessária a tomada de medidas que diminuam a desigualdade (UNESCO, 1990). Outro marco importante foi a Declaração de Salamanca, realizada em 1990, na Espanha. Essa conferência teve como fruto um conjunto de regras e padrões sobre equidade de oportunidades para pessoas com deficiência, o qual demanda que os Estados assegurem à educação de pessoas com deficiências, fazendo parte do sistema educacional (SANTOS; BRITO, 2019, p.206).

Ainda assim, para Anache (2013) faltam políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, quando estas ainda permanecem em contexto de escolarização segregado, quando as condições estruturais das escolas não correspondem às suas necessidades educativas para locomoção e acesso curricular, por exemplo, e quando os professores não possuem de formação adequada para atuação com este público. De acordo com os autores Barros; Silva; Barros:

O pilar da inclusão consiste na ideia de que todos têm direito à educação, sob esse enfoque, deve-se respeitar as necessidades de aprendizagem de cada indivíduo. Pimenta (2017, p. 118) ressalta que “[...] as instituições de ensino devem reconhecer que cada estudante é único, com características específicas, e que, desta forma, precisam ter suas diferenças respeitadas, suas necessidades atendidas, mediante ações que busquem concretizar a inclusão educacional (BARROS; SILVA; BARROS, 2020 apud PIMENTA, 2017, p. 118).

Sendo assim, a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento e autonomia do estudante, independentemente de suas especificidades e cabe a mesma oferecer uma estrutura com acessibilidade, disponibilizando um espaço estimulador que favoreça a exploração para que todos possam participar ativamente da vida escolar.

Mazzota (2011) enfatiza que à medida que a função da educação escolar for sendo mais compreendida e explicada pela e para a sociedade (civil e política), o entendimento do sentido da educação comum ou regular e da educação especial irá se tornar mais claro e generalizado. Em consequência disso, as políticas públicas de educação tenderão a avançar no sentido de melhor atender as necessidades de

aprendizagens de todos os brasileiros. Como resultado do estudo, será exposto a seguir as interpretações da política pública em relação à educação especial.

Contexto histórico: deficiência visual

Por um longo período da história a educação não foi pensada formalmente para atender estudantes com deficiência. Dessa forma, muitos eram ignorados pela sociedade, até o cristianismo, onde a igreja mudou a concepção dos fiéis em relação ao preconceito existente naquela época, dizendo que todos eram filhos de Deus. Assim, com a expansão do cristianismo as pessoas com deficiência não eram mais necessariamente abandonadas e logo surgiram os atendimentos assistenciais, dentro de igrejas ou asilos (MASINI, 1994).

De acordo com Garcia e Braz (2020), por meio de outras leituras e da realidade cotidiana, é possível analisar essa inclusão com base em duas hipóteses: a primeira, ligada a uma exclusão familiar, pois ao ter a obrigação de vincular um de seus membros ao clero, a família enviava o deficiente. A segunda hipótese relacionava-se à própria condição do deficiente que necessitava de maior atenção e cuidados, incluindo a própria alimentação, condição mais apropriada no interior dos espaços religiosos.

A história nos mostra as dificuldades pelas quais os deficientes visuais passaram no decorrer dos tempos. Foram épocas de muita dependência e desprezo, além da existência de uma escola alienada do processo de inclusão. Foi preciso que os próprios deficientes superassem a si mesmos para mostrar a sociedade que muito precisava ser mudado. A conscientização dos papéis dos demais protagonistas dessa história não acabou, aliás, a inclusão está apenas começando, pois falta muito para acontecer. Os deficientes precisam dessa continuidade do processo de inclusão que estão vivendo e, mesmo com muitos obstáculos e muito atraso, as conquistas continuam acontecendo (MOSQUERA, 2010, p.15).

Analisar as oportunidades de estudo dos estudantes com deficiência visual no ensino regular requer repensar algumas práticas pedagógicas que historicamente foram integradas à educação de deficientes visuais. É possível analisar esse percurso através de três etapas principais: a primeira época pode ser designada como mística; a segunda, biológica ingênua; e a terceira, contemporânea, científica ou sociopsicológica. A primeira época abrange da Antiguidade, a Idade Média e uma parte considerável da História Moderna. Vestígios dessa época ainda hoje são visíveis

em imagens populares de cegos, em lendas, estórias e provérbios. Junto com a percepção dos cegos como indefesos e abandonados, vem a crença geral de que os cegos possuíam poderes místicos. Foi apenas no Iluminismo (século XVIII) que surgiu uma nova perspectiva na compreensão da cegueira. No lugar do misticismo, foi posta a ciência. Essa nova compreensão da psicologia criou (como uma consequência direta sua) a educação e o ensino dos cegos, incorporando-os à vida social e abrindo-lhes o acesso à cultura. (VYGOTSKY,1995)

A primeira preocupação no Brasil, com a educação dos deficientes surgiu em 12 de setembro de 1854, quando o Imperador Pedro II emitiu o decreto Imperial instituindo o Imperial Instituto de Meninos Cegos, referência inicial da educação de cegos no Brasil e na América latina. Com o advento da República, esse instituto passou a denominar-se Benjamin Constant, sendo a única instituição encarregada de cuidar da educação do estudante com deficiência visual. Com o passar dos anos, a frequência em escolas comuns foi se acentuando, não deixando dúvidas quanto a possibilidade de ajuste social do deficiente visual e ao nível satisfatório de seu desempenho de aprendizagem. A partir disso, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial, trabalharam no Projeto de Reformulação de Currículos para Deficientes Visuais (MASINI, 1994).

Ao longo dos anos, houve modificações no cenário educacional, impulsionadas pelo movimento Escola Nova, que buscava a renovação do ensino com base na autonomia e liberdade das crianças, além da defesa da universalização do ensino. Somente em 1946, no Brasil, os recursos didáticos começaram a ser adaptados com a impressão de livros em braile, proporcionando melhores condições de estudo. Em 1950, a primeira turma de braile foi inaugurada em São Paulo, numa escola regular. Campanhas surgiram progressivamente com o objetivo de ampliar o atendimento a deficientes visuais em todo o país, oferecendo apoio técnico e financeiro, incentivando cursos especiais e fundando entidades educacionais (ANACHE, 1994).

Mosquera (2010) destaca outro passo importante para a conscientização em prol das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial ocorrida em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994 (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994). O evento contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, com o apoio da Unesco, Unicef e UNDP, e teve como foco central o debate e a discussão sobre a inclusão e integração de pessoas com

necessidades especiais em escolas regulares, com o objetivo de combater a discriminação.

Apesar do avanço significativo, Costa (2012) afirma que esses estabelecimentos não foram suficientes para atender as pessoas com deficiências, já que em 1872, no Rio de Janeiro, havia aproximadamente 15.848 cegos e 11.595 surdos, dos quais apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos por essas instituições. A educação Especial no Brasil, passou, portanto, por duas vertentes: a primeira seguia uma linha de assistência médica onde toda deficiência era tratada como doença crônica, configurando-se pela concepção médico-pedagógica. Em vista disso, por serem acometidas de alguma deficiência, não podiam frequentar as salas do ensino regular, juntos daqueles que eram ditos como normais. A segunda vertente, com caráter psicopedagógico. Em 1990 e 1950, houve um grande crescimento do número de escolas e instituições especiais de caráter privado, religioso, buscando assim ofertar atendimento especializado às pessoas com deficiência. Foi em 1950, que a vertente pedagógica passou a predominar de forma mais incisiva, o que gerou no Brasil, uma educação segregada. Mas, foi apenas na década de 1990, que a trajetória da inclusão teve seu marco inicial, quando foram realizadas diversas convenções internacionais (COSTA, 2012).

Outras importantes transformações também vieram à tona, a exemplo da criação da Política Nacional de Educação Especial em 1994 (BRASIL, 1994), com o nobre propósito de impulsionar todas as instituições de ensino a se tornarem inclusivas, abrindo suas portas para o atendimento de crianças com deficiência e, assim, proporcionando o suporte necessário às escolas dispostas a efetivar a integração. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Artigo 5º, desempenhou um papel de destaque ao incentivar a garantia de atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente no âmbito da escola regular. Nesse sentido, a oferta do Atendimento Educacional Especializado se mostra como um serviço fundamental da Educação Especial, criado para auxiliar no processo de escolarização dos alunos público-alvo dessa modalidade nas escolas de ensino regular, identificadas doravante como escolas inclusivas (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o advento do Decreto nº 5296, datado de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), veio para regulamentar a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, cujo propósito é priorizar o atendimento às pessoas com deficiência, bem como

a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em prol das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Além disso, o decreto dispôs sobre outras importantes providências, tais como a obrigatória instalação de piso tátil direcional e de alerta em espaços públicos ou privados, visando a efetiva inclusão.

Ademais, merece relevância a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, cujo escopo versa sobre as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Em seu Art. 2º, determina-se a função desse atendimento como meio complementar ou suplementar para a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que visam a eliminar as barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 7611 trouxe à tona pontos relevantes voltados para a Educação Especial, os quais se ancoram no atendimento especializado, com vistas à integração e à universalização do ensino para todos, em total respeito às peculiaridades individuais, garantindo adaptações no ensino e ampliando a oferta de vagas no âmbito do ensino regular.

Por fim, é relevante salientar que, recentemente, o Plano Nacional de Educação – PNE, que contempla o período de 2014 a 2024, estabeleceu 20 metas, sendo a meta 4 voltada para o atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação. Contudo, é importante notar que a meta não abarca outras formas de inclusão escolar, como, por exemplo, as questões referentes às diferenças étnicas. Entretanto, de acordo com Macena, Justino e Capelline (2018, p. 1290), “essa meta é a que mais se aproxima da formalização do ensino baseado numa Cultura Inclusiva, que visa acima de tudo ao atendimento a todos os cidadãos, independentemente de qualquer característica que os diferencie dos demais”.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência visual é marcada por inúmeras discriminações e desafios enfrentados para alcançar seu espaço e direitos na sociedade. Ao longo dos tempos, essas pessoas foram submetidas à segregação e ao abandono, porém, com perseverança e luta, conseguiram conquistar espaços físicos antes inacessíveis e têm buscado seu lugar na sociedade. Nesse contexto, as escolas desempenham um papel fundamental para promover mudanças nesse comportamento discriminatório e contribuir para a efetiva inclusão desses indivíduos. Apesar das conquistas alcançadas até o momento, há ainda muitos desafios a serem

enfrentados para tornar a inclusão social uma realidade concreta para os deficientes visuais (MOSQUERA, 2010).

Políticas Públicas de inclusão: deficiência visual

Para Melazzo (2010) as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ações, programas, medidas e diretrizes desenvolvidas pelo Estado e outros órgãos governamentais para abordar questões e problemas específicos da sociedade. Essas políticas visam atender às necessidades e demandas da população em diversas áreas, como educação, saúde, segurança, habitação, transporte, meio ambiente, entre outras.

O objetivo fundamental das políticas públicas é promover o bem-estar social, garantir a igualdade de oportunidades e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Elas são elaboradas com base em diagnósticos, pesquisas e estudos que identificam problemas e demandas sociais, buscando soluções adequadas e eficazes para enfrentar essas questões.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas são "ações coletivas voltadas para a solução ou minimização de problemas que afetam a coletividade e que requerem intervenção estatal".

Essas políticas englobam um conjunto de medidas, programas e diretrizes, elaboradas com base em diagnósticos, pesquisas e estudos que identificam demandas e necessidades da sociedade. Para Andrade (2015), políticas públicas são "ações governamentais que resultam da escolha de um conjunto de alternativas para resolver problemas públicos ou atender a demandas da sociedade".

As políticas públicas são desenvolvidas com o intuito de atender a diversas áreas, como saúde, educação, segurança, meio ambiente, habitação, entre outras. De acordo com Vianna (2018), as políticas públicas são "instrumentos destinados a materializar direitos sociais, fortalecer o Estado de bem-estar e enfrentar desigualdades".

Essas ações governamentais são implementadas por meio de programas específicos, que envolvem a alocação de recursos financeiros, a criação de estruturas organizacionais e a execução de atividades práticas. Segundo Silva (2012), "as

políticas públicas são programas de ação governamental, expressos em planos, programas e projetos, que visam atender a demandas e necessidades da sociedade".

É importante destacar que as políticas públicas devem ser orientadas pelos princípios de transparência, participação social e efetividade na promoção do interesse coletivo. Conforme Gohn (2010), as políticas públicas devem ser "resultado de um processo de diálogo e articulação entre governo e sociedade civil, buscando atender às necessidades e demandas da população".

Contudo, a elaboração e implementação das políticas públicas podem enfrentar desafios, como a escassez de recursos, a complexidade das questões sociais, a resistência a mudanças e a necessidade de integração entre diferentes esferas do governo e atores sociais. Conforme Diniz (2019), as políticas públicas precisam ser "eficientes e eficazes, garantindo a alocação adequada de recursos e ações direcionadas para os reais problemas e necessidades da população".

Imprescindível é caracterizar e identificar o público ao qual foram concebidas e destinadas estas políticas públicas e os recursos inclusivos, para o maior controle e garantia de suas efetividades e aplicações. O conceito de pessoa com deficiência vai exatamente nesse sentido, tendo sido atualizado na Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência como:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art. 2º)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabelece princípios fundamentais que garantem a igualdade de direitos e a não discriminação de todos os seres humanos. Dentre esses princípios, o Artigo 7º reforça a igualdade perante a lei, vedando qualquer forma de discriminação, incluindo a discriminação contra pessoas com deficiência:

Artigo 7º - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação."

Ao mencionar "todos" e "igual proteção", a Declaração enfatiza a necessidade de garantir a inclusão plena e efetiva de todas as pessoas, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais ou intelectuais, em todos os âmbitos da sociedade. Portanto, desde sua instauração, a Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza a inclusão de pessoas com deficiência como um direito inalienável a ser respeitado e promovido em todas as esferas da vida social.

A existência desta declaração provocou inúmeros avanços para as pessoas com deficiência, essencialmente os indivíduos que possuem patologias visuais, porém, doravante a implementação desta conferência, esta inclusão ainda não se encontra satisfatória acerca das mudanças que levem a experiência de forma íntegra sobre a inclusão, imprescindivelmente quando estas abordagens estão diretamente correlacionadas com a educação inclusiva nas escolas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, assegura aos estudantes com necessidades específicas, o acesso a uma educação de qualidade. Garantindo desta forma não somente o ingresso nas escolas, mas também a permanência, ao oportunizar uma educação que atenda a todos sem distinção.

Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa realizada no ano de 2010, tínhamos mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, correspondendo a 6,7% da população.

QUADRO 3 Brasileiros com deficiência em 2010

| PESSOAS COM DEFICIENCIA POR REGIÃO | TOTAL | PORCENTAGEM |
|------------------------------------|-----------|-------------|
| NORTE | 578.823 | 3,6 |
| NORDESTE | 2.192.455 | 4,1 |
| SUL | 866.086 | 3,2 |
| SULDESTE | 2.508.587 | 3,1 |
| CENTRO-OESTE | 443.357 | 3,2 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (2022)

Em dados mais recente (2019), a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), detectou que o país possui em média 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Com base nessas informações, é possível perceber que o número de pessoas com deficiência tem aumentado durante os anos, como mostra a tabela a seguir:

QUADRO 4 Pessoas com deficiência visual no Brasil - 2000 a 2010

| TIPOS DE DEFICIENCIA | 2000 | 2010 |
|--|---------------|------------|
| DEFICIÊNCIA VISUAL- NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM | 398.472 | 506.377 |
| DEFICIÊNCIA VISUAL- GRANDE DIFICULDADE | 16.573.937 | 6.056.533 |
| DEFICIÊNCIA VISUAL- ALGUMA DIFICULDADE | 23 14.015.641 | 29.211.482 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no IBGE de 2000 e 2010

Esses números refletem a importância de se discutir e entender a realidade das pessoas com deficiência no Brasil, a fim de promover políticas e ações que garantam seus direitos e sua inclusão plena na sociedade. O enfrentamento dos desafios relacionados à educação, saúde, trabalho, acessibilidade e garantia de direitos é fundamental para assegurar que essas pessoas tenham condições de participar ativamente da vida social, política e econômica do país.

Um aspecto crucial a ser debatido é a efetivação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Apesar de existirem leis e diretrizes específicas, a implementação e a qualidade das ações ainda enfrentam obstáculos. A falta de acessibilidade em espaços públicos e privados, a carência de programas de formação e capacitação para o mercado de trabalho e a insuficiência de serviços especializados de saúde e educação são algumas das questões que demandam atenção.

Atualmente, a contextualização da deficiência e ações interventivas para inclusão destas pessoas apresenta maior visibilidade na sociedade, fruto de longo período de lutas por políticas públicas que assegurem os direitos das PcD. Podem-se mencionar, dentre essas, as condições que acentuem as necessidades básicas, tais como vínculos empregatícios, lazer, saúde, educação, transporte, acessibilidade e

moradia. Todavia, em linhas gerais, as PcD são excluídas em todas as esferas sociais e, muitas vezes, consideradas incapazes. Tal atitude é preconceituosa e desumana, pois todos os indivíduos têm os seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais, como garante a Constituição Brasileira (PAGLIUCA, et al., 2015).

A inclusão de pessoas com deficiência visual é uma temática que ganha cada vez mais relevância nas discussões sobre políticas públicas no cenário nacional e internacional. Diante da crescente demanda por igualdade de oportunidades e acesso aos direitos fundamentais, torna-se imprescindível compreender as políticas públicas que visam promover a inclusão social e educacional dessa parcela da população.

No âmbito das políticas públicas de inclusão, é necessário destacar os avanços e desafios enfrentados para garantir a efetiva participação e pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência visual. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 203, estabelece a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar-lhes o acesso à educação, saúde, trabalho e lazer.

No contexto da educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nº 4.024/2002 são marcos legais que visam promover a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares. Essas normativas estabelecem diretrizes para a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, como a disponibilização de recursos de acessibilidade, materiais adaptados e formação continuada para os professores.

Além disso, o Decreto nº 5.296/2004 regulamenta a Lei nº 10.048/2000 e a Lei nº 10.098/2000, que tratam da prioridade no atendimento e da acessibilidade para pessoas com deficiência, respectivamente. Esse decreto estabelece diretrizes para a implementação de ações que garantam a acessibilidade nos espaços públicos e privados, com a instalação de recursos como o piso tátil direcional e de alerta, proporcionando maior autonomia e segurança para as pessoas com deficiência visual.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas de inclusão, ainda há desafios a serem enfrentados para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência visual. Ainda persistem barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que dificultam o

pleno acesso dessas pessoas aos serviços e oportunidades oferecidas pela sociedade.

Além disso, é fundamental o fomento à pesquisa e à produção de conhecimento sobre a temática da deficiência visual e suas implicações nas políticas públicas de inclusão. A partir de estudos e dados atualizados, é possível embasar a formulação de políticas mais eficazes e direcionadas às reais necessidades e demandas desse grupo social.

Dessa forma, é indubitável a importância de se investir em políticas públicas de inclusão que contemplem especificamente as pessoas com deficiência visual. A garantia de seus direitos e a promoção de uma sociedade inclusiva são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa à diversidade humana. A efetivação dessas políticas demanda o engajamento de diferentes atores sociais, a articulação de esforços e a busca constante por um ambiente mais inclusivo, acessível e acolhedor para todos

Nesse contexto, a busca por dados atualizados sobre o número de pessoas com deficiência no Brasil e a análise crítica dessas informações são fundamentais para embasar políticas e intervenções efetivas. A ampliação do diálogo entre órgãos governamentais, sociedade civil, pesquisadores e profissionais das áreas relacionadas é de suma importância para promover mudanças significativas e garantir o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Somente por meio de uma abordagem holística e comprometida com a inclusão é possível avançar na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária para todos. Para facilitar visualmente o entendimento das leis brasileiras de inclusão, criadas para as pessoas com deficiência, segue um quadro com as legislações em ordem cronológica.

QUADRO 5 Percurso histórico da legislação destinada a pessoa com deficiência visual: cegueira, baixa visão e visão monocular

| LEGISLAÇÃO | REGULAMENTO |
|---|---|
| LEI Nº 4.169, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1962 | Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. |
| CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988 | Garante a todos o direito à igualdade, à dignidade, a não-discriminação e à educação. |

| LEGISLAÇÃO | REGULAMENTO |
|---|--|
| LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989 | <p>Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.</p> <p>Art. 17. Serão incluídas no censo demográfico de 1990, e nos subsequentes, questões concernentes à problemática da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no País.</p> |
| LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 | <p>Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu Art. 54, diz que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> |
| LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 | <p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu Art. 3º, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, entre outros.</p> |
| LEI Nº 10.048, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2000 | Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica (PcD), e dá outras providências. |
| LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 | Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. |
| Resolução nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica |
| LEI Nº 10.845, DE 5 DE MARÇO DE 2004 | Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. |
| DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004 | Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. |
| LEI Nº 11.126, DE 27 DE JUNHO DE 2005 | Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. |
| Despacho n.º 14 026 DE 3 DE JULHO DE 2007 | Regulamenta a vida e o funcionamento das escolas. No seu ponto 5.4 determina que, nas turmas em que existam alunos com necessidades educacionais específicas, não pode ser excedido o limite de 20 alunos; também determina que estas turmas não possam ter mais de dois alunos portadores de deficiência. |
| RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 | Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. |
| LEI Nº 12.266, DE 21 DE JUNHO DE 2010 | Institui o Dia Nacional do Sistema Braille. |

| LEGISLAÇÃO | REGULAMENTO |
|--|--|
| DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 | Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. |
| LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). |
| DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020 | Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. |
| LEI Nº 14.126, DE 22 DE MARÇO DE 2021 | Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no site do Planalto e da Câmara dos Deputados (2022)

Apesar do Brasil ser um dos países que tem buscado a inclusão através de medidas administrativas-legislativas, judiciais e políticas públicas, as ações interventivas sociais das PcD demanda estratégias práticas de implementação destas políticas, a fim de atingir a integridade deste segmento, pois os avanços não são possíveis sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada. Urge a instauração efetiva de ações de inclusão nas diversas esferas. Para mais, estes segmentos devem atuar juntamente com a comunidade e famílias no intuito de potencializar os esforços da sociedade na melhoria das condições para a inclusão das PcD (PAGLIUCA, et al., 2015). Este pensamento é reforçado, pois de acordo com Nascimento (2015):

Apesar das políticas, planos, ações e programas desenvolvidos nos últimos anos, voltados para a educação especial na perspectiva inclusiva, os desafios em torno dessa modalidade persistem. Há a necessidade de uma maior intervenção do governo federal mediante a ampliação das ações e investimentos públicos na área, da ampliação do acesso dos educandos com necessidades especiais às escolas, formação de profissionais qualificados e promoção dos recursos necessários para as instituições educacionais. (NASCIMENTO, p.10, 2015).

Embora já existam diversas leis em prol da pessoa com deficiência, fica perceptível que ainda temos um longo caminho a ser percorrido para que esses regulamentos saiam do papel e se concretizem em nossa sociedade, saindo da teoria e fundamentando-se na prática. Atualmente, as pessoas cegas representam uma parcela significativa da população brasileira. Na seção a seguir, apresentaremos a deficiência visual, suas características e reflexões sobre a escola inclusiva, uma perspectiva oportuna, mesmo chegando bastante atrasada. Muita coisa mudou a partir

de então: os currículos, as ações dos professores e as políticas governamentais. O professor da escola inclusiva precisa compreender e assumir as múltiplas competências que o processo exige. No que se refere a caracterização dos aspectos básicos necessários para a realização de um trabalho docente voltado para a criança com deficiência visual, buscou-se a relação entre lei e teoria que orientam técnicas e práticas de profissionais necessárias para que a escola possa receber e atender ao público em questão, dando condições efetivas para que a perspectiva de escola inclusiva se efetive.

SEÇÃO III

DEFICIÊNCIA VISUAL: DEFINIÇÕES, REFLEXÕES E A VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção apresenta uma discussão sobre definições importantes que nos ajudam a classificar algumas tipologias do problema de pesquisa trabalhado ao longo da dissertação. As definições, reflexões e visões aqui apresentadas incorporam os dados resultantes da pesquisa documental que situa a temática no interior da escola. Esse movimento aproxima, o que aqui já foi apresentado, de uma visão a partir do conjunto de informações constantes em relatórios de estágio de professores em formação na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Assim, esta análise que entrelaça elementos teóricos, legais e históricos com os desdobramentos oriundos do processo de estágio curricular inerente ao Curso de Pedagogia da UFAM, empreendeu-se um levantamento dos relatórios de estágio, devidamente catalogados em formato eletrônico pela coordenação do curso a partir de agosto de 2022 até o mês de junho de 2023. Nesse empenho, optou-se por abranger quase uma década, relatórios encontrados dos anos de 2014 a 2021, almejando abarcar um amplo espectro de experiências, pois a disciplina de estágio I e II não se repetem em todos os períodos. A escolha dessa margem temporal reflete uma abordagem cautelosa, guiada pela incerteza quanto aos resultados disponíveis, resguardando a considerável evolução das práticas pedagógicas inclusivas ao longo dos anos.

No âmbito dos relatórios coletados, direcionou-se o enfoque para a identificação da presença de estudantes com deficiência visual na parte do diagnóstico que compõe os relatórios do Estágio I (Educação Infantil) e Estágio II (primeiros anos do Ensino Fundamental). O propósito subjacente a essa busca foi a categorização das diversas formas de atendimento presentes nos contextos escolares, considerando as adaptações estruturais, técnicas e metodológicas implementadas para acomodar as necessidades específicas desses estudantes. Essa abordagem perspectivou um panorama inclusivo nas escolas, bem como discernir as estratégias empregadas para assegurar uma experiência educacional.

No percurso importa relatar que a tarefa de acessar os relatórios de estágio não foi isenta de desafios, sobretudo no contexto da pandemia que abalou o tecido educacional. As limitações impostas pelo distanciamento social e restrições de acesso

às instalações da Universidade constituíram obstáculos consideráveis. Ao contexto pandêmico se acrescentou a reforma dos espaços administrativos da Faculdade de Educação (FACED), outro elemento que certamente contribuiu para a difícil localização dos arquivos digitais, que eram entregues em CD como prática obrigatória dos registros de relatórios de estágio. Diante desse revés, foi necessário buscar alternativas para reunir informações vitais para a pesquisa. Conseqüentemente, uma colaboração estreita com os professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio I e Estágio II tornou-se essencial para a catalogação dessas informações. Esse diálogo frutífero permitiu resgatar dados importantes das práticas inclusivas experimentadas pelos estudantes durante seus estágios, bem como explorar os desafios e aprendizados inerentes a essa jornada pedagógica inclusiva.

Portanto, ao considerar tanto as dificuldades como os esforços empreendidos para coletar dados dos relatórios, esta seção transcende a mera descrição de definições, reflexões, ou dados estatísticos, construindo um panorama das práticas inclusivas na formação pedagógica da UFAM.

O Estágio Supervisionado I, tem seu foco direcionado para a área da educação infantil. Conforme ressaltado por Ostetto (2006), esse estágio é uma etapa integrante do processo de formação do indivíduo com vistas a se tornar um educador. Ao mergulhar na prática, é possível estabelecer uma conexão significativa entre os fundamentos teóricos e sua aplicação concreta, revelando as implicações que tais conceitos possuem no contexto real.

O Estágio Supervisionado I na área de Educação Infantil, constitui uma disciplina de extrema relevância no processo formativo do futuro licenciado em Pedagogia, uma vez que desempenha um papel fundamental ao permitir: a) a expansão e aprofundamento da aprendizagem, através da interseção entre teoria, prática e realidade; b) a inserção dos estudantes no âmbito profissional, com o intuito de aplicar os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do curso e compreender a sua posição social; c) a proposição de ações e/ou projetos de intervenção pedagógica, como contribuição para o aprimoramento das práticas sociais, sempre respeitando os princípios éticos fundamentais para o exercício profissional.

A carga horária total destinada ao Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas,

compreende cento e cinquenta horas, divididas em trinta horas de atividades de cunho teórico e cento e vinte horas dedicadas a experiências práticas.

No âmbito da educação infantil, o propósito é desenvolver uma perspectiva sensível em relação à criança enquanto sujeito ativo, cultivando a habilidade de discernir as singularidades individuais e adaptar a abordagem educacional de acordo com essas particularidades. Além disso, é fundamental estar inteirado dos principais elementos pedagógicos que permeiam esse processo educativo. Assim, fundamentamo-nos em conteúdo de natureza teórica como um alicerce que nos guia na prática, a fim de aplicar de maneira eficaz os princípios aprendidos no ambiente escolar da educação infantil.

No itinerário formativo do curso de Pedagogia, destaca-se também a disciplina de Estágio Supervisionado II, ministrada na Universidade Federal do Amazonas e direcionada ao Ensino Fundamental, amparada pela Resolução CEG nº 067/2011. Essa regulamentação define o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, realizado no ambiente laboral, com o propósito de aprimorar competências próprias da atividade profissional e promover a contextualização curricular, visando o desenvolvimento do educando tanto para a cidadania quanto para o mundo do trabalho.

A exigência do estágio escolar encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), proporcionando ao estudante a oportunidade de concretizar as teorias discutidas e estudadas até então. Este se torna um componente crucial no processo de formação, preparando o discente para o efetivo desempenho de sua futura profissão.

A relevância do Estágio Supervisionado também é enfatizada no Projeto Político do Curso de Pedagogia (2019), onde é reconhecido como desempenhando um papel de fundamental importância, por propiciar experiências multifacetadas no ambiente escolar. Constitui um momento privilegiado para a convergência entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso e a realidade cotidiana das escolas públicas. Durante esse estágio, os alunos estagiários delineiam um plano de ação em que se engajam na observação, docência e intervenção, lidando com questões reais do contexto estudado.

Cumpramos ressaltar que o estágio supervisionado é um componente curricular de natureza obrigatória. A disciplina em questão almeja, conforme o documento curricular do curso, "fomentar a articulação entre a orientação teórico-metodológica e a prática pedagógica, promovendo uma intervenção crítica e criativa no sistema público de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (PPC, 2019, p. 50). Dessa forma, o Estágio Supervisionado II desempenha um papel fundamental na formação pedagógica, ao oferecer aos futuros pedagogos a oportunidade de amalgamar o saber teórico com as demandas concretas do campo educacional, preparando-os de maneira abrangente e sólida para a atuação profissional.

Pelo exposto, esta seção ao discutir as definições, reflexões e a visão sobre a inclusão apresentará os dados e análises em uma conjugação com aquilo que se conseguiu acessar a partir da coleta de dados dos relatórios de Estágio I e II. Nesse percurso, como já explicitado, torna-se a breve apresentação de algumas definições e de como elas se apresentam no campo teórico e das políticas públicas, principalmente em razão das muitas mudanças que determinados termos vinculados ao problema apresentam ao longo do tempo.

Para Sá, Silva e Simão (2010) a deficiência visual é o conjunto de alterações que podem ser relativamente simples passíveis de correções por meio de auxílios ópticos ou cirurgia, até graves degenerações, atrofia ou lesões oculares que podem culminar com a cegueira. Portanto, na deficiência visual, iremos encontrar três categorias: cegueira; baixa visão e visão monocular, esta última sendo uma inclusão recente reconhecida pela Lei Nº 14.126, de 22 de março de 2021.

A Classificação Internacional de Doenças, segundo Fricke, et al. (2018) é classificada em dois grupos, deficiência visual para longe e para perto.

A deficiência visual à distância

1. Leve – acuidade visual pior que 6/12 a 6/18;
2. Moderada – acuidade visual pior que 6/18 a 6/60;
3. Grave – acuidade visual pior que 6/60 a 3/60;
4. Cegueira – acuidade visual pior que 3/60.

Deficiência da visão de perto

Acuidade visual para perto pior que N6 ou M.08 a 40cm.

Principais causas de deficiência visual

1. Degeneração macular relacionada à idade;
2. Catarata;
3. Retinopatia diabética;
4. Glaucoma; e
5. Erros refrativos não corrigidos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e outros estudos têm apontado que a prevalência e as causas da deficiência visual podem variar significativamente entre os países, principalmente devido a fatores como o acesso a serviços de saúde oftalmológica, níveis de renda, saneamento básico, educação e consciência sobre saúde ocular.

Em países de baixa e média renda, por exemplo, a catarata continua sendo uma das principais causas de deficiência visual, muitas vezes devido à falta de acesso a cirurgias de catarata. Por outro lado, em países de alta renda, onde os serviços oftalmológicos são mais acessíveis, outras doenças oculares, como glaucoma e degeneração macular relacionada à idade, podem se tornar mais comuns.

Entre as crianças, as causas da deficiência visual variam consideravelmente entre os países. Por exemplo, em países de baixa renda, a catarata congênita é uma das principais causas, enquanto em países de renda média é mais provável que seja a retinopatia da prematuridade. Como nas populações adultas, o erro refrativo não corrigido continua sendo a principal causa de deficiência visual em todos os países entre as crianças (BURTON, et al., 2021).

Conforme Costa (2012), a cegueira corresponde a uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, etc. Dentre as causas mais comuns, estão:

- Catarata congênita
- Glaucoma congênito
- Retinose pigmentar
- Toxoplasmose

A cegueira é uma condição visual que priva indivíduos da capacidade de perceber imagens visuais e, conseqüentemente, de desenvolver atividades cotidianas que dependem dessa habilidade. A deficiência visual abrange uma ampla gama de limitações visuais, desde baixa visão até a cegueira total. No entanto, a cegueira não deve ser vista apenas como uma ausência de visão, mas sim como uma experiência única que demanda compreensão, adaptação e inclusão.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS), cegueira é definida como "acuidade visual igual ou inferior a 0,05 (20/400) no melhor olho com a melhor correção possível" (CID-10, H54.0). Essa é uma definição médica, mas a percepção da cegueira vai além da dimensão clínica. É essencial compreender que a cegueira afeta não apenas a visão física, mas também tem implicações emocionais, sociais e educacionais.

Para compreender a realidade da pessoa cega, é crucial reconhecer que a cegueira não é uma condição homogênea. Existem diferentes graus e causas de cegueira, e cada indivíduo tem suas particularidades e habilidades distintas. Ao desenvolver estratégias e políticas para incluir pessoas cegas na sociedade e no ambiente educacional, é imperativo levar em conta essa diversidade.

A legislação em muitos países reconhece a importância da inclusão e proteção dos direitos das pessoas com deficiência visual. No Brasil, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes para a promoção da igualdade e da inclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com deficiência visual. O artigo 18 da lei destaca a necessidade de garantir acessibilidade e eliminar barreiras em todos os setores da sociedade, incluindo a educação, para promover a participação plena e efetiva dessas pessoas.

Em síntese, compreender o conceito de cegueira vai além da definição médica e requer uma visão ampla e inclusiva. A legislação existe para garantir os direitos e a inclusão de pessoas com deficiência visual na sociedade, e a educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para que essa inclusão seja efetiva. Promover a acessibilidade, eliminar barreiras e respeitar as particularidades individuais são passos essenciais para alcançar uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Sá, Silva e Simão (2007), a baixa visão é uma categoria específica dentro da deficiência visual que se caracteriza pela redução da acuidade

visual e do campo visual, resultando em dificuldades significativas na execução de tarefas e no desempenho geral do indivíduo. Ao contrário da cegueira total, as pessoas com baixa visão possuem alguma capacidade residual de perceber informações visuais, mas em níveis bastante limitados. Essa condição pode variar desde uma visão levemente turva até uma percepção de luz e sombra.

A baixa visão é uma condição heterogênea, e cada pessoa pode experimentar graus diferentes de limitação visual. Algumas podem ser capazes de ler textos ampliados, enquanto outras podem se beneficiar do uso de recursos de tecnologia assistiva, como lupas eletrônicas, para ampliar imagens. No entanto, mesmo com a utilização desses recursos, as atividades cotidianas podem ser desafiadoras e exigir maior esforço e adaptação por parte do indivíduo.

As principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas com baixa visão estão relacionadas à leitura, escrita, mobilidade e identificação de objetos e pessoas em ambientes diversos. A realização de atividades que requerem precisão visual, como a prática de esportes ou o manuseio de objetos delicados, também pode ser comprometida. Além disso, questões emocionais e sociais podem surgir, uma vez que a baixa visão pode levar ao isolamento e à dificuldade de participação em algumas atividades sociais.

Conforme o Decreto Federal 5.296/04 que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Define, em seu Art. 5º, que:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

A perda de visão em indivíduos pode ser descrita de diversas maneiras, levando em consideração diferentes critérios de avaliação. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022), o termo "visão subnormal" é empregado para descrever uma acuidade visual que varia entre 20/70 e 20/400, considerando a melhor correção possível, ou um campo visual de 20 graus ou menos. Por outro lado, o

conceito de "cegueira" é atribuído àqueles que possuem acuidade visual inferior a 20/400, com a melhor correção possível, ou um campo visual de 10 graus ou menos.

A acuidade visual é mensurada em relação à capacidade de perceber detalhes visuais à distância. Por exemplo, uma pessoa com acuidade visual de 20/70 é capaz de enxergar a 20 pés o que uma pessoa com visão normal enxerga a 70 pés. Já alguém com acuidade visual de 20/400 consegue visualizar a 20 pés o que uma pessoa com visão normal avista a 400 pés. É importante destacar que o campo visual considerado normal abrange aproximadamente 160 a 170 graus na horizontal (DIAS, 1997).

É relevante mencionar que, para fins específicos, a gravidade da deficiência visual pode ser categorizada de maneira diferente. Nos Estados Unidos, por exemplo, o termo "cegueira legal" é utilizado para indicar a elegibilidade de uma pessoa para programas educacionais ou federais. Nesse contexto, a cegueira legal é definida como uma acuidade visual de 20/200 ou pior, com a melhor correção possível, ou um campo visual de 20 graus ou menos (BATSHAW, 1997).

Entretanto, é crucial reconhecer que a acuidade visual, por si só, não é suficiente para determinar o impacto completo da perda de visão na vida de uma pessoa. A capacidade de utilização da visão disponível também deve ser avaliada. Duas pessoas com a mesma acuidade visual podem apresentar diferentes habilidades na realização de tarefas cotidianas (HOOLBROCK, 1996).

É importante frisar que a maioria das pessoas cegas possui alguma visão utilizável que lhes permite movimentar-se no ambiente e executar atividades diárias. A avaliação da visão funcional pode ser realizada por meio da observação do indivíduo em diferentes ambientes, analisando como ele faz uso de sua visão (BATSHAW, 1997).

Em relação às crianças, a deficiência visual exerce um impacto significativo no modo como percebem e interagem com o mundo. Essa limitação visual pode afetar o desenvolvimento cognitivo, emocional, neurológico e físico, restringindo a gama de experiências e tipos de informação a que a criança é exposta (OMS, 2023).

Adicionalmente, é importante ressaltar que quase dois terços das crianças com deficiência visual também apresentam uma ou mais outras deficiências de desenvolvimento. Crianças com deficiência visual mais grave possuem uma

probabilidade maior de ter deficiências adicionais em comparação com aquelas com deficiência visual menos severa (OMS, 2022). Esse cenário ressalta a complexidade e o desafio de promover uma educação inclusiva e adequada para essas crianças, considerando suas necessidades específicas e a diversidade de suas condições.

Em março de 2021, a visão monocular foi inserida como deficiência visual, através da Lei 14.126/2021, classificando a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. A nova lei garante a essas pessoas, os mesmos direitos e benefícios que as pessoas com deficiência. A visão monocular trata-se da capacidade de uma pessoa enxergar bem por apenas um dos olhos. Na definição da OMS (Organização Mundial de Saúde) visão monocular é quando o cidadão dispõe de apenas 20% ou menos de deficiência visual em um olho. Como declara o Congresso Nacional, que altera a Lei n.º 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, para incluir a visão monocular como deficiência visual, para gozo do benefício fiscal:

§ 2º Para a concessão do benefício previsto no art. 1º é considerada pessoa portadora de deficiência visual aquela que apresenta acuidade visual igual ou menor que 20/200 (tabela de Snellen) no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20°, ou ocorrência simultânea de ambas as situações; ou ainda visão monocular.

A visão monocular é uma condição visual em que o indivíduo possui visão apenas em um dos olhos, enquanto o outro olho tem uma deficiência visual severa ou é completamente cego. Essa condição pode resultar de diversas causas, como doenças, acidentes ou anomalias congênitas. Segundo a definição de Sá, Campos e Silva (2007), a visão monocular é caracterizada pela incapacidade de enxergar com os dois olhos em conjunto, o que pode impactar significativamente a percepção espacial e a profundidade de campo.

Para as pessoas com visão monocular, as tarefas cotidianas podem apresentar desafios adicionais, especialmente aquelas que requerem a percepção de distâncias, como a locomoção em espaços desconhecidos ou a prática de esportes. Além disso, a capacidade de realizar atividades que exijam visão periférica também pode ser afetada. No entanto, é importante destacar que cada indivíduo pode desenvolver estratégias de adaptação e compensação para lidar com a visão monocular.

De acordo com Sá, Silva e Simão (2010), é importante destacar que a capacidade visual potencializa a aprendizagem da criança pelo simples fato de observar, explorar e imitar, já que a visão prepondera sobre os outros sentidos. Por

isso, a ocorrência de cegueira durante os primeiros anos de vida afeta o desenvolvimento infantil, restringe a mobilidade e a coleta de informações sobre o ambiente em que a mesma está inserida.

Tecnologias Aplicadas à Educação: Potencialidades e Desafios no Cenário Educacional Contemporâneo

No geral a cegueira não congrega prejuízo cognitivo, nesse contexto, o desenvolvimento de estratégias e tecnologias podem equalizar as dificuldades resultante dessa condição. No caso da tecnologia aplicada à educação, se apresenta como um campo em constante expansão que busca integrar as ferramentas tecnológicas ao ambiente educacional, com o objetivo de aprimorar e potencializar o processo de aprendizagem. Essa abordagem visa utilizar recursos tecnológicos de forma estratégica e pedagogicamente fundamentada, visando a enriquecer a experiência educativa dos alunos e promover uma educação mais dinâmica, acessível e eficiente.

Em sua essência, a tecnologia aplicada à educação não se resume ao simples uso de dispositivos eletrônicos ou *softwares* em sala de aula. Ela vai além, englobando um conjunto diversificado de recursos e estratégias que podem ser empregados tanto em ambientes de ensino presenciais quanto em formatos de educação a distância.

Nesse contexto, é relevante citar a definição do professor e pesquisador David H. Jonassen, referência no estudo das tecnologias aplicadas à educação. Segundo o autor, a tecnologia aplicada à educação é "a aplicação ética e adequada de recursos tecnológicos para facilitar a aquisição, a organização, a compreensão e a utilização do conhecimento" (JONASSEN, 2008).

A integração de tecnologias no campo da educação tem sido um tema em constante evolução, e seu impacto no processo de aprendizagem tem despertado interesse e discussões em todo o mundo. Com o advento da era digital, novas ferramentas e recursos tecnológicos têm sido incorporados aos ambientes educacionais, abrindo portas para oportunidades únicas de ensino e aprendizagem. Neste contexto, é crucial analisar as potencialidades e os desafios decorrentes do uso de tecnologias aplicadas à educação.

De acordo com José Moran (2018), professor e pesquisador em educação, "a tecnologia é uma extensão da mente humana, proporcionando novas maneiras de

explorar o conhecimento e interagir com o mundo ao nosso redor" (MORAN, 2018). As tecnologias aplicadas à educação têm o poder de romper barreiras geográficas e temporais, permitindo que alunos e professores se conectem além dos limites físicos da sala de aula tradicional. Através de salas de aula virtuais, videoconferências e plataformas de aprendizagem online, o ensino pode ultrapassar fronteiras e atingir um público mais amplo.

Ademais, as tecnologias proporcionam uma personalização do processo de aprendizagem. Com recursos adaptativos e plataformas de ensino personalizado, é possível atender às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo um ritmo de aprendizado mais adequado às suas habilidades e interesses específicos. Isso, por sua vez, pode levar a uma maior motivação e engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Além disso, a introdução de tecnologias inovadoras nas escolas pode estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. A realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV), por exemplo, oferecem experiências imersivas e interativas que permitem aos estudantes explorar conceitos complexos de forma mais tangível e envolvente. Essas tecnologias podem transformar a maneira como os alunos interagem com o conteúdo, incentivando-os a explorar, experimentar e resolver problemas de forma mais independente.

Entretanto, apesar das inúmeras vantagens, o uso de tecnologias aplicadas à educação também apresenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a capacitação adequada de professores para a integração efetiva das tecnologias em suas práticas pedagógicas. De acordo com pesquisas recentes, muitos educadores ainda se sentem inseguros em relação ao uso das tecnologias em sala de aula e podem enfrentar dificuldades em adaptar suas metodologias para tirar o máximo proveito dessas ferramentas (ALMEIDA, 2021).

Outra preocupação é a garantia da equidade no acesso às tecnologias. Nem todos os alunos têm as mesmas oportunidades de acesso a dispositivos e internet de qualidade fora do ambiente escolar, o que pode criar desigualdades no processo de aprendizagem. É fundamental que as instituições de ensino e os órgãos governamentais busquem soluções para garantir que todos os estudantes tenham condições de usufruir dos benefícios oferecidos pelas tecnologias educacionais.

As tecnologias aplicadas à educação têm o potencial de revolucionar a forma como ensinamos e aprendemos, oferecendo oportunidades inovadoras e enriquecedoras para alunos e educadores. No entanto, é necessário abordar os desafios relacionados à capacitação docente, à equidade no acesso e ao uso responsável dessas ferramentas. Somente através de uma abordagem cuidadosa e bem planejada, podemos aproveitar ao máximo o poder transformador das tecnologias na educação, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Tecnologias Aplicadas à Educação da Pessoa com Deficiência Visual

A utilização de tecnologias aplicadas à educação tem sido uma força impulsionadora na promoção da inclusão da pessoa com deficiência visual. Com o avanço das ferramentas digitais, softwares e dispositivos, novas possibilidades surgiram, abrindo horizontes para que estudantes com deficiência visual tenham acesso ao conhecimento e participem plenamente do processo educacional. Neste contexto, é fundamental analisar as potencialidades e os desafios que essas tecnologias trazem para a educação inclusiva.

Segundo a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006, é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando que pessoas com deficiência possam acessar um ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais (ONU, 2006). Nesse sentido, as tecnologias têm desempenhado um papel crucial, fornecendo ferramentas que permitem a adaptação de materiais e a personalização do ensino de acordo com as necessidades individuais de cada estudante com deficiência visual.

Um exemplo notável é o avanço dos leitores de tela, softwares que convertem texto escrito em voz sintetizada ou em Braille digital, possibilitando que pessoas cegas ou com baixa visão acessem conteúdos digitais, como livros eletrônicos, páginas da web e documentos. Essas tecnologias têm se mostrado revolucionárias para a educação inclusiva, já que permitem que estudantes com deficiência visual participem plenamente das atividades escolares, sejam elas presenciais ou a distância.

Além dos leitores de tela, a computação tátil também tem desempenhado um papel relevante. Dispositivos hápticos e impressoras 3D táteis possibilitam a criação

de maquetes, gráficos e mapas táteis, permitindo que estudantes com deficiência visual explorem conceitos abstratos e informações espaciais de forma concreta. Essas tecnologias fornecem uma compreensão mais profunda dos conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem significativa.

Outra aplicação importante é a utilização de aplicativos e jogos educacionais acessíveis. Essas ferramentas lúdicas e interativas podem ser projetadas com recursos específicos para atender às necessidades de estudantes com deficiência visual. Por meio de áudio descrições, comandos de voz e interfaces amigáveis, esses aplicativos podem oferecer uma experiência de aprendizagem imersiva e envolvente, estimulando a criatividade e o interesse pelo conhecimento.

Contudo, apesar dos avanços promissores, ainda existem desafios a serem superados. Um dos principais é a garantia de que as tecnologias educacionais sejam acessíveis a todos, considerando a diversidade de deficiências visuais e as diferentes necessidades dos estudantes. Isso requer o desenvolvimento contínuo de soluções tecnológicas inovadoras e a promoção de parcerias entre instituições de ensino, pesquisadores e empresas de tecnologia.

Além disso, é essencial capacitar os educadores para o uso adequado dessas tecnologias em sala de aula. A formação docente deve incluir conhecimentos sobre acessibilidade digital e a utilização de recursos tecnológicos que possam enriquecer o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual.

O Sistema Braille

O Sistema Braille é uma das mais antigas e difundidas tecnologias aplicadas no processo educacional da pessoa com deficiência visual. Nesse caso, desde cedo é essencial proporcionar à criança com deficiência visual a oportunidade de conhecer o mundo ao seu redor por meio de sua própria percepção, permitindo que participem plenamente das atividades escolares, apesar de sua condição visual. Mosquera (2010) enfatiza que a leitura é uma atividade psicológica com uma função social vital de transmitir informações culturalmente determinadas. Nesse contexto, o ensino do Sistema Braille é fundamental para os indivíduos cegos, permitindo a leitura e escrita através de recursos tecnológicos adaptados.

O Sistema Braille, criado por Louis Braille em 1825, oferece um método de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual. Baseado na combinação de 63

pontos em relevo, organizados em duas colunas de três pontos, o sistema representa letras do alfabeto, números e outros símbolos gráficos, formando a chamada célula Braille, que é lida com a ponta do dedo indicador pressionando os pontos em relevo (MOSQUERA, 2010).

Com a Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, as convenções Braille foram oficializadas para uso na escrita e leitura dos cegos, juntamente com o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. O uso do Sistema Braille possibilita a expansão e facilitação da comunicação e expressão. Materiais adaptados em Braille são essenciais para o desenvolvimento das crianças na escola, e é dever da escola e do Estado garantir o acesso dessas crianças aos métodos auxiliares de ensino desde cedo.

Apesar da importância bem documentada do Braille para pessoas cegas ou deficientes visuais, poucos estudos exploram a tecnologia para facilitar a alfabetização em Braille. São necessárias avaliações do impacto do uso de dispositivos de assistência em acadêmicos para crianças e jovens cegos ou deficientes visuais.

De acordo com Swenson (2022), o Braille consiste em uma série de pontos em relevo onde letras, símbolos ou contrações são formados dentro de uma "célula" de seis possíveis pontos em relevo, duas colunas de largura por três fileiras de altura.

Existem duas formas principais de Braille, o Braille não contraído, às vezes chamado de Braille alfabético ou Braille de grau 1, e o Braille reduzido, às vezes chamado de Braille padrão ou Braille de grau 2. O Braille não contraído consiste nas letras de A - Z e pontuação, enquanto o Braille contraído é uma abreviação mais complicada.

Sessenta e três combinações de pontos possíveis existem usando um ou mais dos seis pontos em uma célula Braille. No entanto, 180 contrações de letras são usadas em Braille contraído, incluindo palavras de forma curta. A importância da alfabetização em Braille está bem documentada.

O ensino do Braille deve começar antes do período de alfabetização, permitindo que a criança adquira noções de espaço, lateralidade e domínio corporal, fatores cruciais para a leitura e escrita nesse sistema (MOSQUERA, 2010). Sá (2007) destaca que a produção de textos contribui para a estruturação da linguagem e do

pensamento, além de despertar a imaginação e a criatividade, tornando-se uma valiosa situação de aprendizagem.

A audiodescrição

A participação plena da criança com deficiência visual em todas as atividades propostas, que estimulem a exploração e o desenvolvimento de outros sentidos, é fundamental para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a audiodescrição surge como uma ferramenta essencial a ser oferecida e utilizada nas escolas. A audiodescrição é um recurso de tradução de imagens em palavras, proporcionando explicações sobre imagens, objetos e outras informações visuais (SÁ, 2007).

A audiodescrição é uma técnica fundamental para proporcionar acessibilidade e inclusão às pessoas com deficiência visual. Segundo Strobel (2018), consiste em um recurso de tradução verbal que possibilita a inserção de informações visuais em conteúdos audiovisuais, artísticos e culturais, tornando-os acessíveis a pessoas cegas ou com baixa visão. Por meio dessa descrição sonora, detalhes visuais importantes são transmitidos de forma objetiva e clara, permitindo que o público com deficiência visual tenha acesso pleno ao que está sendo apresentado.

No contexto educacional, a audiodescrição desempenha um papel fundamental para garantir que estudantes com deficiência visual possam participar de atividades e materiais didáticos que envolvam elementos visuais, como ilustrações em livros didáticos, diagramas em aulas de ciências e projeções audiovisuais. Através desse recurso, esses estudantes podem compreender e assimilar melhor o conteúdo, enriquecendo sua experiência de aprendizagem.

Além da esfera educacional, a audiodescrição também se mostra indispensável em eventos culturais, como peças de teatro, exposições artísticas e filmes. Segundo Silva (2020), essa ferramenta possibilita a fruição estética e cultural dessas pessoas, permitindo que elas tenham acesso às nuances visuais presentes nessas manifestações artísticas, enriquecendo seu repertório cultural e promovendo maior inclusão social.

É importante destacar que a audiodescrição não se resume apenas à transmissão de informações visuais. Ela também pode englobar aspectos emocionais e expressivos, proporcionando uma experiência mais completa e imersiva para o público com deficiência visual. Com a crescente preocupação com a acessibilidade e

inclusão, cada vez mais produções culturais e educacionais têm incorporado a audiodescrição como parte essencial de sua concepção, ampliando o acesso e a participação de pessoas com deficiência visual na sociedade.

Com a integração do Sistema Braille e recursos como a audiodescrição nas práticas educacionais, é possível ampliar os horizontes da educação para a pessoa com deficiência visual. Isso favorece a inclusão e possibilita uma participação mais ativa no ambiente escolar, garantindo que a aprendizagem seja verdadeiramente acessível e enriquecedora para todos os estudantes. A tecnologia, quando aplicada de forma inclusiva, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação mais igualitária e eficaz para todos

As tecnologias aplicadas à educação da pessoa com deficiência visual têm se mostrado fundamentais para a promoção da inclusão, através de leitores de tela, computação tátil, aplicativos e jogos educacionais acessíveis, é possível superar barreiras e proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e igualitária. No entanto, é imprescindível que os esforços sejam contínuos para aprimorar essas tecnologias e garantir que todos os estudantes com deficiência visual tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver todo o seu potencial.

Os avanços tecnológicos têm desempenhado um papel fundamental no processo educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão. Esses recursos tecnológicos assumem uma posição de destaque ao proporcionar soluções para superar barreiras que poderiam restringir ou dificultar o acesso a informações e ao conhecimento de forma ágil e eficaz (BUENO, 2013).

Dentre os recursos tecnológicos mais relevantes nesse contexto, destacam-se os computadores, scanners e programas de reconhecimento óptico de caracteres (OCR). Por meio dessas ferramentas, é possível digitalizar textos, apostilas e livros em formatos acessíveis, como o Braille eletrônico, permitindo que os estudantes com deficiência visual tenham acesso ao mesmo conteúdo que seus colegas de forma inclusiva (BUENO, 2013).

Os programas leitores de tela com síntese de voz são outra ferramenta essencial para o acesso à informação. Eles possibilitam que os alunos com deficiência visual realizem a leitura de textos exibidos na tela do computador através da

conversão de texto em voz, permitindo que acompanhem o conteúdo e até mesmo produzam seus próprios textos com independência (BUENO, 2013).

Dentre os softwares mais conhecidos e utilizados no Brasil estão o Sistema Operacional Dosvox, o Virtual Vision, o Jaws, o NVDA (Non Visual Desktop Access), o ORCA e o MECDAISY. Essas soluções tecnológicas vêm sendo aprimoradas e adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, contribuindo significativamente para a inclusão educacional (BUENO, 2013).

A integração das tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional tem proporcionado avanços significativos no acesso ao conhecimento para alunos cegos e com baixa visão. Essas ferramentas têm potencializado suas habilidades e possibilidades, tornando-os mais independentes e capacitados para participarem ativamente das atividades escolares e da construção de novos saberes (BUENO, 2013). A garantia do acesso a esses recursos tecnológicos é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e igualitária para todos os estudantes, independentemente de suas condições visuais.

Orientações e Mobilidade

Para delinear o panorama das políticas de acessibilidade para a pessoa com deficiência visual na escola inclusiva, faz-se necessário compreender os conceitos-chave envolvidos. A acessibilidade, conforme assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é um direito inalienável de todas as pessoas, independentemente de suas capacidades. Sob o prisma educacional, a acessibilidade implica na remoção de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que possam dificultar ou impedir o acesso à educação.

A educação inclusiva, por sua vez, é sustentada pela ideia de que todos os estudantes têm o direito de participar ativamente do processo educacional, independentemente de suas características individuais. No contexto da inclusão escolar, é necessário compreender que sua essência transcende a simples ação de receber alunos com deficiência visual. O cerne da inclusão reside na construção de um espaço que valoriza as particularidades individuais, proporcionando a todos os estudantes, independentemente de suas características, um lugar onde possam não apenas coexistir, mas também prosperar, colaborar e contribuir para o enriquecimento da comunidade educativa como um todo.

O marco legal que orienta as políticas de acessibilidade na educação brasileira está fundamentado em diversos documentos e normativas. Destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, que reforça a importância de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para as pessoas com deficiência.

No âmbito específico da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 estabelece a educação inclusiva como um princípio norteador do sistema educacional brasileiro. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 9.405/2018 reforçam as medidas de acessibilidade e a necessidade de oferecer recursos e apoios específicos para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência visual. Aqui estão algumas das principais leis relacionadas à acessibilidade para pessoas com deficiência no Brasil, em ordem cronológica:

1. **Lei nº 7.853/1989:** Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, garantindo o acesso a bens e serviços.
2. **Lei nº 8.899/1994:** Dispõe sobre a concessão de passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
3. **Lei nº 10.098/2000:** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
4. **Lei nº 10.690/2003:** Institui a Política Nacional de Acessibilidade.
5. **Lei nº 11.126/2005:** Dispõe sobre o direito de atendimento preferencial para pessoas com deficiência em estabelecimentos comerciais.
6. **Lei nº 11.183/2005:** Estabelece a acessibilidade em hotéis, pousadas, motéis e congêneres.
7. **Lei nº 11.196/2005:** Estabelece incentivos fiscais para projetos que promovam a acessibilidade.
8. **Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência):** Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência em diversos aspectos da vida social, incluindo a acessibilidade em diversos setores.
9. **Lei nº 13.364/2016:** Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência.

Essa lista não é exaustiva e abrange algumas das principais leis relacionadas à acessibilidade para pessoas com deficiência no Brasil. É importante ressaltar que a legislação pode sofrer alterações ao longo do tempo, e pode haver outras leis e regulamentos estaduais e municipais que também tratam da acessibilidade, pois essas informações foram coletadas em 2022.

Embora haja um arcabouço normativo sólido, a efetivação das políticas de acessibilidade enfrenta desafios significativos. Um deles é a falta de infraestrutura adequada nas escolas, incluindo a ausência de rampas, corrimãos, piso tátil e outros recursos que permitiriam a locomoção e orientação segura dos estudantes com deficiência visual. Além disso, a formação dos professores e demais profissionais da educação em relação às necessidades específicas desses alunos muitas vezes é insuficiente.

A questão da produção e disponibilização de materiais didáticos acessíveis também se coloca como um desafio relevante. Livros em braile, materiais adaptados e recursos tecnológicos nem sempre estão disponíveis de forma adequada, o que pode prejudicar a participação ativa dos estudantes com deficiência visual nas atividades escolares.

Diante dos desafios apresentados, torna-se importante desenvolver estratégias eficazes para a promoção da acessibilidade na escola inclusiva. Uma abordagem multifacetada é necessária, incluindo a capacitação contínua dos profissionais da educação para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual. Além disso, investimentos na adequação das estruturas físicas das escolas são essenciais para garantir um ambiente seguro e acessível. A disponibilização de recursos tecnológicos e a produção de materiais didáticos acessíveis também são passos cruciais para a efetivação da inclusão.

Pontos cegos e visões monoculares de uma pesquisa

Como já evidenciado essa pesquisa apresenta em si uma série de limitações que podem representar pontos cegos e uma visão monocular do que aqui se apresenta como parte importante dos resultados da coleta de dados. Desse modo, o objetivo voltado para a caracterização dos aspectos básicos necessários para a realização de um trabalho docente voltado para a criança com deficiência visual, foi até aqui discutido a partir da relação entre o conjunto da política e da teoria que

orientam técnicas e práticas de profissionais necessárias para que a escola possa receber e atender ao público em questão, dando condições efetivas para que a perspectiva de escola inclusiva se efetive. Em complemento ao até então discutido foram recuperados e analisados relatórios concernentes ao Estágio I, abrangendo a Educação Infantil, apresentando os seguintes quantitativos: 10 relatórios do ano de 2019, 11 relatórios relativos ao ano de 2020 e 26 relatórios referentes ao ano de 2021. Da mesma forma, os relatórios pertinentes ao Estágio II, voltados aos anos iniciais, foram considerados, com um total de 10 relatórios do ano de 2019 e 6 relatórios do ano de 2021, conforme mostra o quadro a seguir:

QUADRO 6 Quantitativo de relatórios analisados - 2019 a 2021

| Disciplina | 2019 | 2020 | 2021 | TOTAL |
|-----------------------------------|------|------|------|-------|
| ESTÁGIO I – Educ. Infantil | 10 | 11 | 26 | 47 |
| ESTÁGIO II – Anos Iniciais | 10 | - | 06 | 16 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos nos Relatórios de Estágio I e II, da Universidade Federal do Amazonas (2023).

A garantia da escola inclusiva requer mudanças substanciais na infraestrutura, proporcionando um ambiente adequado para a inclusão, essa informação era uma das mais esperadas e os relatórios em sua maioria apontaram pouca ou nenhuma mudança em relação aos espaços tradicionais e pouco acessíveis que caracterizam nossas escolas. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de transformação das salas de aula e da escola como um todo, desde a remoção de obstáculos até a implementação do piso tátil, visando aprimorar a acessibilidade e permitir que as crianças participem ativamente da vida escolar. Contudo, seja pelo padrão adotado nas observações durante o estágio ou pela padronização da maioria das escolas não foi observado. As figuras abaixo evidenciam estruturas que não indicam ou caracterizam uma infraestrutura inclusiva.

Figura 1 Estrutura de duas escolas em relatórios de estágio I

| AMBIENTES | QUANT. | AMBIENTE | QUANT. | AMBIENTE | QUANT. |
|--|--------|--------------------------|--------|-----------------------------|--------|
| Sala de Direção | 01 | Escovódromo | 02 | Depósito Pedagógico | 01 |
| Secretaria | 01 | Salas de Referência | 10 | Depósito de Merenda | 01 |
| Sala da Coordenação Pedagógica | 01 | Espaços Verdes | 01 | Cozinha | 01 |
| Sala dos Professores | 01 | Sala Multiuso "Bebêteca" | 01 | Banheiro Meninos (crianças) | 01 |
| Sala de Técnicos (Assistente Social e Agente de Saúde) | 01 | Fraldário | 01 | Banheiro Meninas (crianças) | 01 |
| Parque | 01 | Lavanderia | 01 | Banheiro (funcionários) | 02 |
| Depósito de lixo - | 01 | Sala de Educação Física | 01 | Refeitório | 01 |

| AMBIENTES | QUANTIDADE | AMBIENTE | QUANTIDADE | AMBIENTE | QUANTIDADE |
|--------------------------------|------------|--------------------------|------------|-------------------------|------------|
| Sala de Direção | 1 | Audatório | 0 | Almoxarifado | 1 |
| Secretaria | 1 | Salas de Aula | 5 | Depósito de Merenda | 1 |
| Sala da Coordenação Pedagógica | 1 | Lactário | 0 | Cozinha | 1 |
| Sala dos Professores | 0 | Solário | 0 | Banheiro (altos) | 1 |
| Biblioteca | 0 | Braquedoteca | 1 | Banheiro (altas) | 1 |
| Sala de leitura | 0 | Telecentro | 0 | Horta Unidade de ensino | 1 |
| Sala Multiprofissional | 0 | Fraldário | 0 | Banheiro (funcionários) | 2 |
| Sala de Recurso | 0 | Escovódromo | 1 | Quadra Esportiva | 0 |
| Sala de Recurso Multifuncional | 0 | Consultório Odontológico | 1 | Refeitório | 1 |

Uma das exigências básicas aos espaços educativos seria a sinalização tátil no piso, também conhecida como piso tátil, é um recurso complementar que desempenha um papel crucial na segurança, orientação e mobilidade das pessoas com deficiência visual. O Decreto nº 5296 (BRASIL, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com necessidades específicas, reconhece a importância desse recurso. De acordo com o Art. 15, parágrafo primeiro, inciso terceiro, é exigida "a instalação de piso tátil direcional e de alerta" em diversos ambientes públicos e privados.

De acordo com o Art. 15, parágrafo primeiro, inciso terceiro desse decreto, é exigida "a instalação de piso tátil direcional e de alerta" em diversos ambientes públicos e privados, como escolas, prédios comerciais, hospitais, praças, entre outros. Essa medida visa proporcionar uma experiência mais segura e independente para as pessoas com deficiência visual, garantindo que elas tenham acesso a informações importantes sobre o ambiente e possam se deslocar com mais autonomia. Além disso, a presença do piso tátil também reforça o compromisso da sociedade com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos.

A acessibilidade, conforme definida pelo Decreto, vai além da remoção de barreiras físicas, abrangendo também a possibilidade de alcance, percepção e entendimento das informações e recursos disponíveis. Proporcionar a acessibilidade significa garantir que todas as pessoas, independentemente de suas necessidades específicas, possam utilizar espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicações com segurança e autonomia

O piso tátil é uma forma de sinalização direcionada às pessoas com deficiência visual, que tem como objetivo facilitar a orientação e a mobilidade dessas pessoas em diferentes ambientes, sejam eles internos ou externos. É uma ferramenta essencial para garantir a acessibilidade e a segurança desses indivíduos, permitindo que eles se locomovam de forma mais independente e confiante.

Esse tipo de piso é constituído por uma textura específica, composta por relevos e sulcos, que pode ser percebida pelo tato dos pés ou da bengala utilizada pelas pessoas com deficiência visual. O piso tátil pode apresentar diferentes configurações, como faixas ou placas, e é colocado em locais estratégicos para indicar direções, pontos de referência, obstáculos e informações importantes sobre o ambiente.

Para Anache (2013), é fundamental compreender que a criança com deficiência visual adquire conhecimento e interpreta o mundo a sua volta por meio do tato, olfato e audição. Diante disso, é imprescindível garantir salas de aula adaptadas, bem como incentivar o reconhecimento dos espaços físicos e a disposição do mobiliário dentro delas. Além de facilitar a mobilidade no ambiente escolar, essas noções básicas de orientação e mobilidade também têm impacto além dos limites da escola, auxiliando no desenvolvimento da criança em outros contextos da vida cotidiana.

Dessa forma, a implementação do piso tátil e de outras adaptações na infraestrutura escolar são passos essenciais para a construção de uma educação inclusiva e acessível, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades e limitações, possam se desenvolver plenamente e participar ativamente do processo educacional (BRASIL, 2004). Assegurar a acessibilidade e promover a inclusão são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa com a diversidade humana.

No que diz respeito à questão da acessibilidade nas escolas, a abordagem desse tema foi observada somente em dois dos relatórios analisados. Apenas um desses relatórios, destacou a ausência de banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais na escola. O exame constatou a presença de desafios consideráveis em relação à acessibilidade, uma vez que a existência de escadas e calçadas inadequadas dificulta o acesso. No entanto, é relevante notar que no segundo edifício da escola, um corredor principal foi equipado com piso tátil (importante destacar que essa foi a única escola com essa característica). Apesar

disso, recursos essenciais como barras de apoio, rampas e portas acessíveis ainda não foram implementados nesse prédio.

A constatação de que apenas dois dos relatórios de estágio analisados abordaram a questão da acessibilidade nas escolas suscita reflexões pertinentes sobre a sensibilização dos estudantes e a orientação dos professores nessas disciplinas. A ausência de menções à acessibilidade em grande parte dos relatórios pode indicar uma lacuna na consciência dos estudantes em relação a essa importante dimensão do ambiente educacional. Tal lacuna, por sua vez, pode ser atribuída a uma possível omissão por parte dos professores responsáveis por orientar esses alunos durante seus estágios.

A falta de referências à acessibilidade pode sugerir que a formação dos estudantes e a orientação pedagógica não estejam enfatizando adequadamente a importância de considerar a diversidade de necessidades e a garantia de acesso universal nos espaços educacionais.

Assim, a ausência de menções à acessibilidade nos relatórios de estágio pode ser interpretada como um indicativo de que a formação acadêmica e a orientação pedagógica precisam ser aprimoradas para assegurar que os futuros profissionais da educação estejam devidamente sensibilizados e capacitados a promover ambientes educacionais inclusivos e acessíveis. Este cenário destaca a importância de uma abordagem holística no preparo de professores, envolvendo não apenas os aspectos técnicos, mas também os valores e princípios fundamentais da educação inclusiva.

O olhar dos estudantes para a inclusão é um componente essencial no processo educacional, pois reflete a consciência e a sensibilidade desses futuros profissionais em relação à diversidade de necessidades e realidades presentes na sociedade. No contexto específico da educação inclusiva, esse olhar deveria envolver uma compreensão profunda das barreiras que podem limitar a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou características.

Ao observar que apenas dois relatórios de estágio abordaram a acessibilidade nas escolas, é possível inferir que, em muitos casos, os estudantes podem não estar totalmente conscientes das questões relacionadas à inclusão, especialmente no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica. Essa falta de abordagem pode ser

decorrente de uma formação acadêmica que não enfatiza adequadamente a importância da inclusão e da diversidade.

O olhar dos estudantes para a inclusão também está intrinsecamente ligado à sua capacidade de reconhecer e desafiar estereótipos e preconceitos. Entender as barreiras físicas e sociais que podem excluir determinados grupos de alunos é crucial para promover uma mentalidade inclusiva. Os estudantes devem ser incentivados a questionar as estruturas existentes e a refletir sobre como podem contribuir para a criação de ambientes mais acolhedores e acessíveis.

A falta de menções à acessibilidade nos relatórios pode indicar que os estudantes não estão sendo orientados a considerar atentamente essas questões durante seus estágios. Os educadores têm um papel vital em fomentar uma cultura de inclusão, promovendo discussões sobre as diferentes necessidades dos alunos e incentivando a busca por soluções que garantam a participação equitativa de todos.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino e os professores incorporem em suas práticas pedagógicas estratégias que desenvolvam o olhar crítico e inclusivo dos estudantes. Isso envolve não apenas abordar questões específicas de acessibilidade, mas também cultivar uma mentalidade que valorize e celebre a diversidade, preparando os futuros profissionais da educação para serem agentes de mudança em direção a uma sociedade mais inclusiva.

A locomoção das pessoas com deficiência visual e sua marcha são frequentemente afetadas pelas complexas e rápidas situações que enfrentam diariamente. Nesse sentido, é essencial que a pessoa com deficiência visual tenha a capacidade de saber sua localização, para onde deseja ir e como chegar lá. Atualmente, têm-se adotado o uso de cores nas bengalas como uma forma de identificar o grau de deficiência visual da pessoa: a Bengala Branca indica cegueira total, a Bengala Verde indica baixa visão, e a Bengala Branca e Vermelha identifica a pessoa surdocega (FERREIRA E BRAZ, 2020, p.4).

Orientação e Mobilidade é uma área de intervenção essencial para auxiliar a pessoa com deficiência visual a movimentar-se de maneira segura e eficiente. Para alcançar essa capacidade, é necessário desenvolver conceitos básicos relacionados ao conhecimento corporal, que incluem o esquema corporal, conceito corporal,

imagem corporal, planos do corpo e suas partes, lateralidade e direcionalidade (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

O esquema corporal refere-se à compreensão do próprio corpo, sua estrutura e suas partes, permitindo que a pessoa com deficiência visual tenha consciência de sua organização espacial. Já o conceito corporal envolve a capacidade de reconhecer as diferentes partes do corpo e entender suas funções e habilidades. A imagem corporal diz respeito à percepção mental que a pessoa tem de si mesma, considerando suas características físicas e habilidades motoras.

Os planos do corpo e suas partes referem-se ao entendimento das diferentes posições que o corpo pode assumir no espaço, bem como o reconhecimento de suas partes em relação ao ambiente. A lateralidade e direcionalidade são conceitos importantes para que a pessoa com deficiência visual consiga se orientar e se deslocar de forma adequada, entendendo os conceitos de direita e esquerda, além de saber se deslocar para frente, para trás, para cima e para baixo.

Além dos conceitos relacionados ao conhecimento corporal, outras informações são essenciais para uma locomoção bem-sucedida e segura. Isso inclui a compreensão da posição e da relação com o espaço, a identificação de formas e medidas, o conhecimento sobre o ambiente e a topografia, bem como a percepção de elementos como textura e temperatura (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

A combinação desses conceitos e informações permite que a pessoa com deficiência visual desenvolva habilidades para se movimentar de forma autônoma e independente, possibilitando a participação ativa na vida cotidiana e facilitando o acesso a diferentes ambientes e atividades.

Essas medidas e ações têm como objetivo tornar a inclusão da pessoa com deficiência visual possível, proporcionando acesso a atividades como a locomoção, estudo, trabalho e utilização do transporte público, entre outras situações. Além disso, busca-se minimizar sentimentos de inferioridade que podem acometer essas pessoas, bem como eliminar a expressão de pena por parte de pessoas videntes.

Nesse contexto, Sá, Campos e Silva (2007) afirma que a Orientação e Mobilidade desempenha um papel fundamental ao auxiliar a pessoa com deficiência visual a se tornar mais independente, possibilitando que ela se desloque de acordo com suas vontades e desenvolva tarefas cotidianas, respeitando seus saberes,

tempos e limitações. Esse trabalho envolve o uso dos sentidos remanescentes saudáveis, aliados ao uso da bengala, do sistema Braille e, em alguns casos, do cão-guia.

Atendimento Educacional Especializado: Potencializando a Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual

De acordo com Sá, Silva e Simão (2010), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma vertente da Educação Especial especialmente concebida para proporcionar condições que permitam o acesso dos alunos com deficiência física, sensorial e intelectual aos conteúdos escolares e ao conhecimento de maneira geral. Essa modalidade de atendimento busca assegurar a inclusão e a participação plena desses estudantes no contexto educacional, eliminando as barreiras que possam impedir seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

O AEE é uma prática que se alinha com a perspectiva inclusiva, reconhecendo a diversidade como uma característica intrínseca da sociedade e da própria natureza humana. Nesse sentido, ele se configura como um direito garantido por legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esse serviço educacional especializado atua de forma complementar ao ensino regular, buscando atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas singularidades e potencialidades. Por meio de um Plano de Atendimento Educacional Especializado individualizado, o AEE define estratégias, recursos pedagógicos e adaptações curriculares necessárias para promover o desenvolvimento pleno do estudante com deficiência.

O AEE está fundamentado na concepção de educação inclusiva, que reconhece a diversidade como uma característica intrínseca da humanidade. Nesse contexto, o atendimento especializado é uma estratégia que visa respeitar as particularidades de cada indivíduo e oferecer suporte pedagógico e recursos específicos para que todos tenham igualdade de oportunidades no ambiente educacional.

Segundo a legislação brasileira, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE é um direito assegurado a todos os

estudantes com deficiência ou outras necessidades especiais, e deve ser oferecido de forma complementar ao ensino regular, preferencialmente na própria escola inclusiva.

A legislação mais recente que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Essa lei dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Embora a Lei nº 13.935/2019 não se refira exclusivamente ao AEE, ela menciona a atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, o que pode ter impacto direto na qualidade e abordagem do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com a definição do Ministério da Educação (MEC), o Atendimento Educacional Especializado compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que objetivam a eliminação de barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência e a promoção de sua autonomia. Esse atendimento é realizado por profissionais capacitados, denominados professores de AEE, que atuam de forma articulada com os demais educadores da escola.

A atuação do professor de AEE envolve a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado, que é individualizado e considera as necessidades específicas de cada aluno. Esse plano contempla ações e recursos pedagógicos que visam desenvolver habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, além de promover a participação do estudante em todas as atividades escolares. Santana e Teixeira (2022) destaca que:

Portanto, o atendimento educacional especializado é de grande importância para identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, proporcionando autonomia, melhorando a qualidade do ensino ofertado na rede pública, a inserção desses estudantes no meio social sobretudo para a garantia de uma educação eficaz. Desta forma, também contribui significativamente para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois oferece suporte ao professor da classe comum e tem o intuito através das leis de assegurar o direito de todos a educação (Santana e Teixeira, 2022, p. 309).

Conforme Sá, Silva e Simão (2010), a função dos profissionais que atuam no AEE é abrangente e inclui um rol de conhecimentos na área da deficiência visual dos quais se destacam as seguintes competências:

- Orientação aos familiares, alunos e professores quanto ao uso de recursos ópticos e não ópticos;
- Avaliação funcional da visão;
- Ensino do Sistema Braille;
- Técnica de uso da bengala e de estratégias de orientação e mobilidade;
- Uso do sorobã e de outros instrumentos de cálculos;
- Ensino da letra cursiva e assinatura do nome;
- Orientação quanto às atividades de vida autônoma e social;
- Confecção e ampliação de material;
- Produção de material acessível em lugar de adaptação de material impresso;
- Conhecimento e uso de tecnologia de informação e comunicação na área da deficiência visual (Sá, Silva e Simão, 2010, p 33).

O AEE é, portanto, uma importante estratégia para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao proporcionar um ambiente educacional diversificado, acessível e acolhedor, o atendimento especializado contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde cada indivíduo é valorizado em sua singularidade e tem suas potencialidades reconhecidas e estimuladas.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço de extrema importância para garantir a inclusão efetiva e a igualdade de oportunidades no contexto escolar. Deve ser oferecido em todas as escolas, contando com professores especializados em atender às necessidades educativas das crianças com deficiência. O objetivo é proporcionar uma participação ativa dos estudantes em todas as atividades escolares, em conjunto com os demais colegas e professores. Nesse contexto, a formação adequada dos educadores é um aspecto crucial para a promoção de uma educação que respeite a diversidade e atenda a todos os alunos, independentemente de suas particularidades (MATOS, 2012).

A Sala de Recursos é um espaço físico específico dentro da escola, que faz parte das estratégias de oferta do AEE. É nesse local que são realizadas as atividades e intervenções planejadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Na Sala de Recursos, os alunos podem receber apoio individualizado ou em pequenos grupos, com a orientação de professores especializados em Educação Especial. É um ambiente equipado com recursos pedagógicos diferenciados, como materiais adaptados e tecnológicos, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

Portanto, enquanto o AEE abrange um conjunto amplo de estratégias e ações para atender às necessidades educacionais especiais, a Sala de Recursos é um espaço específico onde parte dessas atividades do AEE pode ocorrer. Em resumo, a Sala de Recursos é um componente do AEE, mas o AEE engloba uma gama mais ampla de ações e adaptações voltadas para a inclusão educacional de estudantes com necessidades especiais.

No processo de coleta dos relatórios muitos deles nos foram enviados no formato de apresentação de resultados, não sendo o formulário com o texto padrão que é usado no curso de Pedagogia. Esse formato pode ter dificultado ainda mais a identificação de escolas que atendam os padrões de acessibilidade estipulados por lei provou ser uma empreitada desafiadora e complexa. Um relatório isolado apontou que, em relação às crianças com necessidades educacionais especiais, a instituição dizia seguir a legislação vigente. Entretanto, ao analisando as imagens disponibilizadas no referido relatório, tornou-se evidente que a escola em questão não dispunha de Sala de Recursos, Sala Multiprofissional ou Sala de Recursos Multifuncional. Apenas um dos 63 relatórios analisados mencionava a existência de uma Sala de Recursos na escola.

A relevância intrínseca da sala de recursos para os estudantes com deficiência é incontestável, representando um espaço vital para a promoção da educação inclusiva e da equidade no ambiente escolar. Tal importância encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual, em seu Artigo 58, inciso III, estabelece a criação de salas de recursos multifuncionais como um dos pilares fundamentais para assegurar a oferta de educação especial aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A sala de recursos é configurada como um ambiente estrategicamente concebido e equipado, destinado a atender às singularidades de cada estudante com deficiência, provendo-lhes o suporte necessário para transpor barreiras que possam limitar sua participação plena nas atividades escolares. Nas palavras de Maria Teresa Eglér Mantoan, a sala de recursos multifuncionais se apresenta como o espaço da flexibilização, onde as necessidades educacionais dos alunos são atendidas em complemento à sala de aula regular (MANTOAN, 2006, p. 39).

Além de encontrar amparo legal, a sala de recursos é respaldada por abordagens pedagógicas contemporâneas que defendem a individualização do ensino e a valorização da diversidade. Conforme preconizado pela Declaração de Salamanca, o atendimento educacional deve ser permeado pelo reconhecimento das diferenças e pela adoção de estratégias que garantam a participação de todos os estudantes, sem exceção, nas atividades escolares (UNESCO, 1994).

Deste modo, a sala de recursos multifuncionais emerge como um ambiente de acolhimento e suporte, onde profissionais especializados podem elaborar estratégias pedagógicas e recursos personalizados, adaptados às necessidades individuais de cada aluno com deficiência. Nesse sentido, a sala de recursos contribui significativamente para a promoção de uma inclusão efetiva e para a superação de obstáculos que possam comprometer o acesso, a participação e o êxito acadêmico desses estudantes, em alinhamento com a perspectiva da educação para todos.

O ensino de crianças com deficiência visual apresenta desafios únicos, uma vez que a ausência da visão dificulta o estabelecimento de uma contextualização plena do mundo exterior. No entanto, é fundamental reconhecer que essas crianças são dotadas de capacidades cognitivas e ações motoras tão excelentes quanto as demais. A principal dificuldade está na forma como elas conduzem e interpretam o mundo ao seu redor (MASINI, 1994).

A ampliação das habilidades de compreensão, interpretação e assimilação ocorre por meio de experiências variadas que estimulam o desenvolvimento dessas crianças. Essas experiências devem ser proporcionadas tanto na escola como fora dela, uma vez que aspectos relacionados à mobilidade e orientação têm importância que transcende o ambiente escolar. Nesse sentido, ao interagir, conhecer e explorar, contribuimos para o desenvolvimento de habilidades motoras e equilíbrio, ensinando

noções de mobilidade que são fundamentais para a autonomia dessas crianças (MASINI, 1994).

É essencial evitar tanto a supervalorização quanto a subestimação da criança com deficiência visual. Em vez disso, é necessário compreender suas limitações e, ao mesmo tempo, valorizar suas potencialidades. No caso da cegueira, as potencialidades estão diretamente relacionadas às condições estruturais e materiais de acessibilidade.

Investir em recursos e tecnologias que promovam a acessibilidade é fundamental para garantir que essas crianças tenham pleno acesso ao conhecimento e à informação, além de promover sua independência e participação na sociedade. A disponibilidade de materiais em Braille, o uso de audiodescrição em materiais audiovisuais e a adaptação do espaço físico da escola são exemplos de iniciativas que contribuem para tornar a educação mais inclusiva (MASINI, 1994).

O Atendimento Educacional Especializado é uma ferramenta imprescindível para a concretização da inclusão educacional da pessoa com deficiência visual. A formação adequada dos educadores, aliada ao reconhecimento e valorização das potencialidades dessas crianças, é essencial para proporcionar experiências enriquecedoras que promovam o desenvolvimento integral. A implementação de tecnologias e recursos acessíveis é outro aspecto relevante para assegurar que a inclusão seja efetiva e que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades escolares. Ao caminharmos rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, estamos construindo uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com a diversidade.

Na análise dos relatórios que descrevem as práticas pedagógicas realizadas por estudantes de graduação, observou-se que somente dois desses relatórios mencionaram a presença de estudantes com necessidades de inclusão em suas respectivas turmas. Entre os estudantes incluídos, foram identificados casos de Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Visual de Baixa Visão e Deficiência Física. No entanto, a maioria dos relatórios analisados adotou uma abordagem tradicional ao classificar os estudantes apenas pelo número de meninas e meninos, deixando de considerar as particularidades das necessidades especiais.

Essas constatações ressaltam a importância de uma abordagem mais abrangente e sensível em relação à inclusão e acessibilidade nas práticas educacionais. A experiência limitada de relatos sobre estudantes com necessidades especiais e a carência de recursos de acessibilidade em algumas escolas indicam a necessidade de um esforço coletivo para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acessível a todos. Isso não apenas reflete as diretrizes legais e os princípios éticos, mas também reconhece o valor inestimável da diversidade na construção de uma educação de qualidade e equitativa. Portanto, é crucial que a discussão sobre acessibilidade e inclusão ganhe maior destaque nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais, visando garantir oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

A formação docente: aspectos básicos da inclusão

Formação docente é um processo fundamental para o desenvolvimento profissional de educadores, abrangendo aspectos teóricos, práticos e reflexivos que visam prepará-los para atuar de forma qualificada no contexto educacional. De acordo com Alarcão (2003, p. 19), formação docente é "o processo através do qual o professor desenvolve as suas competências profissionais, constituídas por conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias ao desempenho da sua função educativa".

Essa definição ressalta a complexidade da formação docente, que vai além do domínio dos conteúdos a serem ensinados, englobando também a capacidade de adaptar práticas pedagógicas, compreender as especificidades dos alunos, lidar com as diversidades culturais e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A formação docente não se limita apenas ao período da graduação, mas é um processo contínuo e permanente ao longo da carreira do professor. Como afirmado por Nóvoa (1992, p. 25), "a formação é um processo que começa antes da entrada na profissão e não tem termo fixo", destacando a importância do aprimoramento constante para se manter atualizado diante dos desafios educacionais em constante evolução.

A capacitação pedagógica deve ser permeada pela reflexão sobre a prática, permitindo aos educadores analisarem criticamente suas ações e buscando aprimorar

constantemente suas estratégias pedagógicas. Conforme assinalado por Freire (1996, p. 33), "a prática educativa não se esgota na aplicação de métodos, mas implica uma reflexão constante sobre a prática, uma vigilância constante, um permanente ato de busca".

Nesse sentido, a formação docente também envolve a construção de uma identidade profissional, na qual o professor se reconhece como agente transformador da educação e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que a formação docente deve estar alinhada às necessidades e desafios da realidade educacional, promovendo a articulação entre teoria e prática, e incentivando a formação de professores autônomos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Ao abordar sucintamente os aspectos indispensáveis para a integração do estudante com deficiência visual no ambiente escolar, é pertinente apresentar os fundamentos essenciais do trabalho docente voltado à inclusão desse estudante, considerando que a utilização adequada dos recursos disponíveis facilitará o processo de aprendizagem. O professor, nesse contexto, assume um papel fundamental como uma ferramenta poderosa para o êxito da inclusão. Neste contexto, surge um fato alarmante e Felipe (2013, p.25) cita que:

Algumas pesquisas demonstram que, em geral, os docentes lidam muito mal com esta situação, perdendo a oportunidade de encarar esta missão como um fato enriquecedor de sua carreira como educador. É justificável: a maioria dos docentes não possui formação ou conhecimentos específicos na área da educação especial, não tendo condições de escolher ou desenvolver ferramentas cognitivas ou ainda pensar em infraestruturas que poderiam auxiliá-los nestas tarefas.

A citação de Felipe (2013) aborda a maneira como os docentes lidam com a inclusão de alunos com necessidades especiais em suas práticas educativas. Segundo o autor, muitos professores enfrentam dificuldades ao encarar essa missão como uma oportunidade enriquecedora de suas carreiras como educadores. A justificativa para essa situação reside no fato de que a maioria dos docentes não possui formação específica ou conhecimentos adequados na área da educação

especial, o que os impede de escolher ou desenvolver ferramentas cognitivas e infraestruturas necessárias para apoiá-los nessa tarefa.

É relevante contextualizar que, desde a publicação em 2013, algumas mudanças e avanços podem ter ocorrido no cenário da educação inclusiva e da formação docente. O tema da inclusão tem sido cada vez mais discutido em contextos acadêmicos e políticos, o que pode ter levado a uma maior conscientização sobre a importância da formação adequada dos professores para lidar com alunos com necessidades especiais.

Iniciativas governamentais e de instituições de ensino podem ter sido implementadas para oferecer programas de capacitação pedagógica, especialização em educação especial ou disciplinas específicas relacionadas ao tema. Além disso, pesquisas e estudos podem ter sido conduzidos para investigar melhores práticas de inclusão e aprimorar a formação docente nessa área.

Contudo, é importante destacar que ainda podem existir desafios significativos a serem superados. A formação docente para a educação inclusiva deve ser contínua e abrangente, considerando as diferentes necessidades dos alunos com deficiências e a diversidade de contextos educacionais. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas, as instituições de ensino e as ações de formação docente estejam em constante diálogo e atualização, visando garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades específicas

Para obter uma educação de qualidade e universal, são necessários novos olhares sobre o papel da escola, entendendo que a mesma é uma organização de trabalho, onde todos, mesmo em suas respectivas funções, podem colaborar para a construção desse aprimoramento em busca da diminuição das desigualdades socioeducacionais que afetam o progresso.

Todas as atividades de ensino-aprendizagem são obrigadas a convergir para os fins constitucionalmente estabelecidos (PARO, 2017). A educação pré-escolar é o primeiro nível da Educação Básica e tem como objetivo desenvolvimento de crianças até cinco anos de idade, levando em consideração o aspecto físico, psicológico, intelectual e social e completando a ação da família e da comunidade (CARDONA, 2011).

Em virtude do artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, a educação infantil é oferecida em duas etapas: I. Creches, destinadas ao atendimento de crianças de até três anos de idade; II. Pré-escola, voltada para crianças de quatro a cinco anos de idade. Essa etapa é considerada a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996).

Já o ensino fundamental, conforme o artigo 32 da mesma lei, é obrigatório e gratuito em escolas públicas, com duração de nove anos, sendo destinado a crianças a partir dos seis anos de idade. O objetivo do ensino fundamental é proporcionar a formação básica dos cidadãos, assegurando-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para sua inserção no mundo social, cultural e econômico (BRASIL, 1996).

A educação básica, cujo objetivo principal é a formação de pessoas, tem a duração de nove anos, é obrigatório e gratuito em escola pública, sendo o cidadão até os seis anos de idade, com registro facultativo aos cinco anos. A oferta da Educação Básica deve ser gratuita também para aqueles que não têm acesso a ela na idade certa. Como primeira etapa da escolarização no Brasil, tem sido considerada a ordem do dia nos debates, sempre que se trate da educação pública de qualidade e para todos (CURY, 2008).

A educação básica, compreendida como uma etapa obrigatória para os cidadãos brasileiros, desempenha um papel fundamental nas políticas educacionais devido à sua importância indispensável e sua intencionalidade. O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) concebem a educação básica como um estágio de ensino obrigatório, buscando garantir qualidade e acesso para todos os estudantes, além de abordarem a relevância do compromisso e do papel social dos professores nesse processo de formação (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Tais planos fundamentam-se nas propostas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, em 1990, e que proclamou a necessidade do direito à educação para todos como um compromisso das nações signatárias da Declaração Universal dos Direitos Humanos (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

No contexto da legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu capítulo V, art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir condições adequadas para educandos com necessidades especiais, incluindo a formação de professores com especialização em nível médio ou superior e o apoio de docentes do ensino regular para a integração desses alunos nas classes comuns. Essa medida visa promover a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação básica se configura como uma importante base para a formação dos cidadãos e, ao mesmo tempo, é pauta central nas discussões e políticas educacionais que buscam a concretização do direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características e necessidades específicas.

Ocorre que muitos educadores se sentem inseguros para atuar junto a crianças com deficiência. Assim sendo, Costa (2012, p.17) afirma que:

Neste sentido, ao nos depararmos com os docentes que estão atuando no ensino regular na educação básica, em especial, quando esses têm em suas salas de aulas estudantes com alguma necessidade especial, é recorrente o discurso de que não estão preparados para trabalharem com deficientes no ensino regular. Esses docentes são unânimes em afirmar que no processo de formação durante sua graduação, não tiveram disciplinas que os preparasse.

Passados quase dez anos da afirmação anterior, a realidade nas escolas continua sem grandes modificações. Logo, muitas são as dúvidas que persistem sobre como desenvolver uma prática pedagógica comum para todos e que atenda ao mesmo tempo as diferenças individuais de cada estudante. Anache (1994) expõe que é uma realidade presente nas escolas a desinformação por parte dos professores e do corpo administrativo sobre a Educação Especial, sendo essa situação agravada pelo desinteresse de alguns profissionais. Nesse período, pouca coisa mudou, o que temos de novidade é o crescimento de crianças nas salas de aula com ou sem diagnóstico que demandam um atendimento especializado, para o qual a maioria das escolas ainda luta pela presença do mediador¹.

¹ Um profissional que dá suporte ao trabalho docente, pois sua atuação costuma ocorrer para ampliar a interação entre o estudante e o professor (Lei 8.069/90; Lei Federal 12.764/12). Em Manaus a maioria dos mediadores são estudantes de licenciatura que são incorporados como estagiários.

Por outro lado, é válido pontuar que os professores precisam de suporte, pois esta ausência de informação pode ser a razão da desmotivação. Este suporte no contexto de qualquer escola deveria vir do professor especialista (professor do Atendimento Educacional Especializado). Mosquera (2010) pontua ser necessário que toda escola se transforme em escola inclusiva, modificando o currículo o bastante para mostrar à sociedade, aos alunos e aos professores que a mesma possui um planejamento adequado e realista.

Dado que o professor deve ser o mediador do conhecimento para uma educação inclusiva, é necessário ter sensibilidade para trabalhar com as diferenças, é importante que ele saiba enxergar as necessidades e potencialidades de seus estudantes, considerando o desenvolvimento do cognitivo, motor e psicomotor. Suas práticas pedagógicas devem promover uma aprendizagem significativa. Para Matos:

O professor tem papel fundamental na escola, tendo em vista que as suas atitudes determinarão a qualidade da interação nas situações de ensino, cabendo a ele também, decidir quais as expectativas de aprendizado do aluno com deficiência, bem como poderá influenciar a maneira como os demais alunos irão interagir com aquele colega. (MATOS, 2012, p. 139)

O professor pode se articular para desenvolver conteúdos e atividades que atendam as particularidades da criança com deficiência visual, através de metodologias adequadas. Mosquera (2010) aponta ser necessário analisar alguns procedimentos pedagógicos para esse início de trabalho com crianças cegas destacando:

- Evitar as linguagens ambíguas, sendo direto e claro na sua explicação;
- Saber se o aluno está maduro psicomotoramente para executar as tarefas organizadas;
- O aluno deve sentar-se próximo do professor para evitar os deslocamentos;
- Todas as atividades escolares devem ser compartilhadas com o aluno;
- O professor deve reconhecer se o aluno está motivado;

Desta forma, o professor precisa adaptar os conteúdos e programas de estudo, saber como inserir recursos tecnológicos de assistência de forma a individualizar os procedimentos pedagógicos, e quando possível recorrer ao Atendimento Educacional Especializado.

Desta forma, para a aquisição de conhecimentos por parte da criança, é fundamental que o professor tenha certo domínio da aplicação e utilização dos recursos didáticos apropriados para que os conteúdos curriculares incentivem o comportamento exploratório, estimulem os sentidos para que esse ensino possa de fato adquirir significado. E mais do que isso, conforme Batista, Matos e Vasconcelos:

Faz parte ainda desse novo educador um olhar de igualdade entre os indivíduos, ainda que alguns apresentem restrições intelectuais, físicas ou sensoriais. Devem ser tratados como os demais, respeitando suas limitações, mas considerando seus direitos e deveres (BATISTA, MATOS E VASCONCELOS, 2014, p.10).

Se faz necessário enxergar os estudantes não apenas pelas suas limitações, mas ter um olhar de igualdade para que os estudantes possam receber o mesmo esforço e dedicação. Por isso, além da prática pedagógica, são necessários alguns materiais indispensáveis no trabalho com a criança deficiente visual. Além do que já foi citado, há também os materiais desportivos, desenhos, gráficos e ilustrações em relevo, textos falados, meios que podem estimular os outros sentidos como a audição e o tato.

No estado do Amazonas, Monteiro, et al. (2021), evidencia em seus estudos e pesquisas que a contextualização acerca da educação inclusiva é escassa:

Infelizmente, o material didático para as crianças é escasso. Durante dois anos, o Grupo de Pesquisa em Psicologia, Educação e Novas Tecnologias (Psicotec), da Universidade Federal, trabalhou nesse material tátil especificamente feito na e para a região amazônica, material este, concebido para os alunos com deficiência visual da educação básica. Na língua tupi-guarani nativos do Brasil, Pé-Yara significa caminho. Ele foi desenvolvido para abrir as possibilidades de inserção social para os alunos com deficiência visual, interagindo com os alunos de visão normal. É um jogo e um mapa que pode ajudar as crianças a aprender sobre os 62 municípios da Amazônia, sua cultura, economia, história e geografia (MONTEIRO, et al., 2021).

As atividades lúdicas e jogos pedagógicos auxiliam estudantes na descoberta de novos conhecimentos e conseqüentemente ajuda no desenvolvimento de suas lógicas intelectivas, emoções e sociabilidade. A desvantagem entre o grupo de discentes com deficiência visual e os estudantes que possuem a visão íntegra ocasiona o desencorajamento do potencial real destes alunos (MONTEIRO, et al., 2021).

A proposta de Diretrizes para a formação de professores da educação básica é evidenciada no papel do docente frente à atual compreensão da educação, cujo foco é a formação para o exercício pleno da cidadania. Dentre os delineamentos para a docência, encontra-se que “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (GONÇALVES, et al., 2013 apud BRASIL, 2000, p. 5).

[...] que seu aluno, como qualquer aluno, independente das necessidades especiais que apresente ou da modalidade de ensino que frequente, possui um conjunto de peculiaridades que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais. (GONÇALVES, et al., 2013, apud LEITE, 2004, p. 136)

Todavia, embora esteja em vigor políticas sociais para a educação inclusiva, o sistema regular de ensino brasileiro encontra-se programado para atender ao aluno ideal, isto é, aquele que possui um desenvolvimento psicolinguístico exemplar cuja motivação para aprender não possui déficits físicos e entraves no contexto sociofamiliar.

Nesse contexto, a formação tradicional do professor se baseia em uma metodologia de ensino universal voltada para estudantes considerados como exemplos ou normais dentro do grupo discente. Por outro lado, qualquer aluno que apresente distúrbios, dificuldades de aprendizagem ou necessite de abordagens pedagógicas diferenciadas é categorizado como especial. Essa classificação pode estar diretamente relacionada à formação do docente, cujo conhecimento muitas vezes é insuficiente para estruturar sua prática pedagógica de forma a atender às diversas formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

De acordo com diversas literaturas, os educadores frequentemente expressam a falta de preparo e capacitação para receber alunos com deficiência (GOLÇALVES, et al., 2013, apud PLESTCH, 2009; BENITE, et al., 2009; GLAT; NOGUEIRA, 2002). Essa constatação evidencia a necessidade de revisitar os currículos de formação docente e promover a inclusão de conteúdos e práticas que abordem a diversidade e as necessidades específicas dos alunos, visando uma educação mais inclusiva e igualitária. Portanto, é fundamental investir em estratégias de capacitação e formação continuada para os educadores, a fim de que possam desenvolver abordagens pedagógicas mais inclusivas e efetivas para atender às demandas e potencialidades de todos os estudantes.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência envolve a compreensão que os professores e agentes escolares têm sobre o deficiente e como essa concepção determina o tipo de relação que se estabelece com eles (GLAT; NOGUEIRA, 2002). No modelo de ensino tradicional, o foco recai nas limitações e deficiências do aluno. Por outro lado, na educação inclusiva, é imprescindível privilegiar as potencialidades, o que implica em uma transformação do ensino para atender às necessidades dos estudantes e não o contrário (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Dessa forma, os professores estarão aptos a adotar práticas inclusivas quando forem devidamente capacitados e formados para tal, utilizando recursos pedagógicos específicos para atender cada necessidade individual (GOLÇALVES, et al., 2013). É fundamental que a formação docente aborde a diversidade presente nas salas de aula, promovendo uma visão ampla e aberta sobre as capacidades e desafios de cada aluno, para que a inclusão se torne uma realidade concreta e efetiva no ambiente educacional. A capacitação dos professores é um fator-chave para o sucesso da inclusão escolar, proporcionando um ambiente acolhedor e adaptado para o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Portanto, investir na formação contínua dos docentes é essencial para promover uma educação inclusiva e igualitária

O processo desta inclusão provoca incertezas e exige que o professor saia da sua zona de conforto. Estas condições são imprescindíveis para a produção de conteúdo educacional na escola e na universidade, uma vez que este processo implica no desenvolvimento de uma pesquisa com intervenção, reflexão, escrita e leituras que levam a compreensão sobre os novos desafios deste tempo ainda tão marcado por profundas exclusões (SELAU; KRONBAUER; PEREIRA, 2017).

Lamentavelmente, os professores, na sua grande maioria, ainda não se sentem adequadamente preparados para promover a aprendizagem e atender à diversidade de estudantes que hoje se encontram nas salas de aula de ensino regular. No que diz respeito ao ensino da Matemática para estudantes com deficiência visual, o desafio se torna ainda maior. O professor precisa adotar metodologias e materiais pedagógicos que possibilitem a compreensão de conceitos abstratos e, em muitos casos, complexos para esses alunos (ULIANA; MOL, 2019).

O ensino inclusivo exige uma abordagem diferenciada, que considere as particularidades de cada aluno e que utilize estratégias que favoreçam o

desenvolvimento pleno de suas capacidades. No caso dos estudantes com deficiência visual, é fundamental que o professor explore recursos adaptados, como o uso de materiais em braile, dispositivos tecnológicos com leitores de tela, mapas táteis e outras ferramentas que permitam a construção do conhecimento de forma acessível.

Além disso, é importante que o docente esteja sensibilizado para as necessidades emocionais e sociais desses alunos, garantindo um ambiente acolhedor e inclusivo. A formação contínua do professor nessa área é essencial para que ele se sinta mais seguro e preparado para enfrentar os desafios e oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação docente desenvolvam programas e cursos que abordem as especificidades do ensino inclusivo, incluindo estratégias pedagógicas, uso de tecnologias assistivas, adaptação de materiais e a importância do acolhimento e valorização da diversidade. Somente dessa forma será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária, que garanta o acesso ao conhecimento e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações (ULIANA; MOL, 2019)

Os saberes da formação profissional (da ciência, da educação e da ideologia pedagógica) são repassados pelas instituições formadoras de futuros docentes, seja em cursos de formação inicial ou continuada. Estes saberes são baseados nas ciências da educação e na erudição. Também se avolumam nesta categorização os saberes de um saber-fazer pessoal que foram edificados durante o egresso nos estudos de disciplinas pedagógicas relacionadas às técnicas e aos métodos de ensino legitimados como eficientes e apropriados para os educandos (ULIANA; MOL, 2019).

Relacionando esta inserção inclusiva dos alunos com deficiência visual, através da formação de grupos docentes na perspectiva inclusiva, é possível pensar e, paralelamente construir meios de garantir a acessibilidade de comunicação através do Sistema Braille; recursos de tecnologias assistivas (TA) como computadores com leitores de tela (*softwares* com sintetizadores de voz); recursos tecnológicos que transportem os áudios descritivos (Televisão, cinema), além da acessibilidade atitudinal e arquitetônica. Um corpo docente consciente de seu papel poderá ser mais ativo nos mecanismos de participação democrática (conselhos e reuniões

pedagógicas) e ao tomar decisões possam também sugerir evoluções acerca da aplicabilidade de novas estruturas nos prédios educacionais, objetivando a acessibilidade dos seus alunos (CARDOSO, 2018).

Corroborando com os pensamentos de Domingues (2010), ressalta que adiante esta contextualização:

[...] acredito que professores dos Anos Finais atentos e capacitados poderão em parceria com a família auxiliar esses alunos, encaminhando-os para um acompanhamento com oftalmologista, ao mesmo tempo em que maximiza suas experiências escolares, através de estratégias e recursos de acessibilidade específicos, ópticos e não ópticos, a exemplo de lupas; óculos bifocais ou monoculares; telescópios, ampliadores de textos, folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado; canetas com ponta porosa; colas em relevos coloridas ou outro tipo de material para marcar objetos ou palavras; prancheta inclinada para leitura; tiposcópio e outros recursos propícios ao favorecimento de uma melhor qualidade de ensino na escola (DOMINGUES, p. 2010).

O Braille é um dos mecanismos essenciais no ensino e produção de documentos para os deficientes visuais. O Ministério da Educação (BRASIL, 2020) denota que o Braille é um sistema elaborado pelo francês Louis Braille onde foi desenvolvido a partir de seis pontos em relevo, visando a promoção da escrita e leitura por intermédio tátil. Este sistema de alta complexibilidade pode replicar não só o alfabeto do ocidente, mas também as suas conjunções, preposições e outras regras derivativas do sistema linguístico comum; foi normalizado no Brasil em 2002 pela Comissão Brasileira do Braille, todavia, o exercício de sua aplicação no território já se faz presente desde o século XVII (ROSSITER, 2020).

Adentrando nesta contextualização, torna-se necessário discutir os processos metodológicos de ensino e aprendizagem que compreendam a aprendizagem como um processo que envolve inúmeros fatores e comportem adequações em cima do desenvolvimento biológico, identidade, subjetividade, capacitação, preparação de cada educador. Posto isto, também se torna dever das instituições de ensino, independentemente de possuírem seus segmentos para redes públicas ou privadas, oferecer condições organizacionais e materiais necessárias para que o processo tenha êxito (CARDOSO, 2018).

Para Arruda e Silva (2014), as dificuldades enfrentadas pelo professor diante da ausência de preparo para uma atuação segura e eficaz é evidente:

Talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas, diretamente com alunos especiais. No que consiste à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos dos alunos e dos tipos de atividades para eles planejadas. (ARRUDA E SILVA, p.2, 2019).

O ato de ensinar e educar através do conhecimento um estudante com sua integridade física e que possui suas faculdades mentais em estados naturais, é extremamente complexo nos âmbitos escolas que se configuram como organizados historicamente para este processo. Quando estas abordagens pedagógicas incidem diretamente em alunos com deficiência visual as dificuldades somatizam-se. Evidencia-se que a organização escolar atual não possui estruturas físicas nem comportam uma boa metodologia didática para estas pessoas, tornando o local de aprendizagem um ambiente com grandes desvantagens. Por isso, a importância de se formar docentes autônomos, autores de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, no exercício de sua profissão (CARDOSO, 2018).

QUADRO 7 Quantitativo de estudantes discriminados por tipo de deficiência visual nos anos de 2020, 2021 e 2022 da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)

| ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA- AMAZONAS | | | | | | |
|---|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| | 2020 | | 2021 | | 2022 | |
| | Baixa Visão | Cegueira | Baixa Visão | Cegueira | Baixa Visão | Cegueira |
| Educação Infantil | 2 | 5 | 2 | 6 | 4 | 8 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 30 | 61 | 27 | 52 | 28 | 40 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 31 | 52 | 27 | 46 | 30 | 50 |
| Educação Profissional Técnica de Nível Médio | 15 | 30 | 15 | 30 | 12 | 36 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (2022)

Para Shimite e Silva (2019), ao abordar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, foi possível constatar que, com o advento da temática de inclusão e a conquista de maiores oportunidades através da vigência da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a LDB nº 9.394/96, houve um fortalecimento a pessoa com deficiência e o acesso delas aos diversos níveis de ensino.

As políticas estaduais e municipais voltadas para pessoas com deficiência no Amazonas têm como objetivo promover a inclusão social e garantir o pleno exercício de direitos desses indivíduos. O Estado do Amazonas e alguns municípios têm desenvolvido iniciativas e programas para atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência, visando proporcionar-lhes uma vida digna e igualitária.

Em relação às políticas estaduais, o Amazonas tem buscado implementar ações que garantam o acesso das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Segundo Almeida (2020), o Estado tem se esforçado para desenvolver e efetivar o ensino inclusivo em suas escolas, buscando oferecer recursos e apoio pedagógico adequado para atender às necessidades educacionais desses alunos.

Além disso, o Amazonas também tem se empenhado em promover a acessibilidade em espaços públicos e edificações, como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Isso inclui a adaptação de calçadas, transporte público e prédios públicos para garantir a mobilidade e o acesso adequado a pessoas com deficiência, conforme aponta Lemos e Matos (2019).

Quanto às políticas municipais, um exemplo é o município de Presidente Figueiredo, onde tem sido realizado um trabalho específico na área da educação inclusiva. De acordo com Almeida (2018), o município tem investido na formação de professores para lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula, oferecendo capacitação e recursos pedagógicos para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Outro exemplo é o município de Parintins, que tem buscado avançar na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Segundo Silva et al. (2020), nos últimos 10 anos, houve uma experiência de inclusão de estudantes com deficiência visual no Centro de Estudos Superiores de Parintins, proporcionando um contexto histórico de inclusão nessa instituição de ensino superior do Amazonas.

Essas políticas estaduais e municipais mostram que o Amazonas tem se esforçado para garantir a inclusão e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, é importante destacar que ainda existem desafios a serem enfrentados, como a ampliação e a efetivação dessas políticas, a garantia de acessibilidade em todas as áreas e a promoção da conscientização e sensibilização da sociedade em relação às questões da deficiência.

As políticas estaduais e municipais do Amazonas para pessoas com deficiência refletem a busca por uma sociedade mais inclusiva, igualitária e respeitosa aos direitos de todos os cidadãos. A efetivação dessas políticas requer um esforço contínuo de todos os setores da sociedade para garantir que pessoas com deficiência tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e participação plena na vida em comunidade.

A pesquisa aqui apresentada apresenta uma série de lacunas, muitos deles vinculadas aos processos rotineiros da pesquisa como o acesso aos dados, ao tempo cada vez mais reduzido para a formação e ao difícil movimento de conciliar a vida pessoal, profissional e acadêmica. De todo modo, a sua feitura suscitou a formação como a grande “tecnologia” necessária para democratizar a educação no Amazonas e tornar a inclusão um princípio visível no espaço escolar.

CONCLUSÃO

A condução deste estudo implicou na agregação de um conjunto abrangente de políticas, as quais delineiam a necessidade de assegurar acessibilidade tanto nas escolas, quanto em outros espaços públicos o direito a inclusão. Todavia, ao considerar a realidade em Manaus, a afirmação assertiva de que a rede pública municipal de ensino cumpre com esse imperativo foi questionável por inúmeros motivos. O primeiro dele referente ao próprio conjunto de fontes usadas, mas os dados que agora começam a ser coletadas apontam para que a maioria das escolas ainda não se encontra adequadamente acessível. Esse cenário adquire contornos ainda mais preocupantes ao indicar que as estruturas de acessibilidade, financiadas por recursos federais ou municipais, frequentemente não atendem às diretrizes estipuladas na própria legislação que regula essa obrigação.

Nesse contexto, o estudo se confirmou pertinente e se soma aos demais estudos já realizados sobre a importância da eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais nas instituições educacionais, como no caso da educação básica. Contudo, mesmo diante dessas análises, os relatórios de estágios analisados apontam que as escolas ainda não proporcionam um ambiente propício, no qual as diferenças e limitações de cada estudante possam ser respeitadas de maneira efetiva.

Com a expectativa de contribuir significativamente para a coleta e organização de informações acerca do atendimento educacional destinado aos indivíduos com deficiência visual, este estudo almeja oferecer ideias e conceitos que possam subsidiar a materialização de uma prática educativa inclusiva concreta. A concepção de uma escola inclusiva transcende a mera recepção dos estudantes; requer a configuração de uma estrutura capaz de garantir uma experiência de ensino-aprendizagem enriquecedora para todos os envolvidos. Logo, ser inclusiva denota não apenas aceitação, mas implica um ambiente onde todos contribuem, todos são beneficiados e onde se constrói coletivamente uma sociedade aberta ao diálogo crítico e reflexivo. Uma sociedade onde cada indivíduo se percebe como agente histórico, participante ativo, autônomo e dotado de pensamento crítico, engajado na construção de um futuro mais igualitário e compassivo.

Mudando o foco das considerações teóricas e históricas, concentramos nossa atenção na intersecção entre pesquisa e prática, onde o estágio curricular do Curso de Pedagogia da UFAM assume um papel importante. De maneira meticulosa, foram

catalogados, na medida do possível, relatórios de estágio que trazem consigo a experiência educacional.

Em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece o estágio como um componente essencial para a formação de futuros profissionais da educação, o estágio curricular do Curso de Pedagogia da UFAM se destaca como uma oportunidade ímpar para a vivência direta dos conceitos, estratégias e desafios inerentes à educação inclusiva. Através da análise minuciosa dos relatórios de estágio, emerge uma visão mais tangível da aplicação desses princípios em um ambiente real de aprendizado.

Ao invés de uma abordagem puramente teórica, essa incursão na intersecção entre pesquisa e prática nos oferece um vislumbre concreto de como a educação inclusiva é efetivamente implementada nas salas de aula e escolas. Essa abordagem reflexiva nos permite não apenas compreender as nuances e desafios da inclusão educacional, mas também testemunhar a transformação em tempo real que ocorre quando os princípios pedagógicos inclusivos são colocados em ação.

No entanto, ao examinarmos a situação nas escolas públicas municipais de Manaus, apesar do progresso normativo, ainda se deparam com deficiências na efetiva implementação da acessibilidade. As falhas na infraestrutura física e a discrepância entre as diretrizes legais e a concretização prática financiada por recursos públicos se destacam como desafios substanciais.

A verdadeira escola inclusiva transcende os limites físicos, convertendo-se em um organismo vivo que acolhe, nutre e capacita cada indivíduo a florescer plenamente. Neste contexto, a escola inclusiva não apenas permite que seus alunos com deficiência visual alcem voo, mas também pavimenta um solo fértil para que todos possam trilhar, com ousadia e dignidade, o caminho do conhecimento e da realização pessoal.

No entanto, a perspectiva teórica e legal é apenas um ponto de partida. Ao direcionarmos nosso olhar para a realidade prática, o estágio curricular do Curso de Pedagogia da UFAM se revela como um terreno fértil para a confluência entre pesquisa e vivência. A catalogação meticulosa dos relatórios de estágio transporta-nos para as salas de aula e pátios escolares, onde a teoria é posta à prova e a prática ganha vida.

Entretanto, a intriga se aprofunda à medida que observamos a realidade das escolas públicas municipais de Manaus. Embora as leis tracem um quadro promissor, a execução nem sempre reflete esse ideal. Barreiras arquitetônicas e deficiências estruturais ainda atuam como obstáculos à efetivação da acessibilidade.

Enquanto delineamos as dimensões dessa jornada, vislumbramos um horizonte em que a pesquisa e o engajamento se entrelaçam. Almejamos que este estudo não seja um ponto final, mas sim um convite à ação educativa transformadora. A verdadeira escola inclusiva, como nos recorda Paulo Freire, é um "processo contínuo de desafios, de rompimentos, de rupturas e, sobretudo, de buscas." É um espaço em que as paredes se dissolvem, as limitações são superadas e as diferenças são celebradas. É nosso dever e privilégio colaborar para que essa porta se abra para todos, permitindo que cada aluno, com ou sem deficiência visual, trilhe o caminho da aprendizagem com coragem, confiança e determinação.

Em relação aos poucos registros das questões da inclusão nos relatórios de estágio podemos observar de duas formas. A primeira como fruto da necessidade de acesso a um número maior de relatórios, mas a segunda nos pareceu a mais importante, pois nos remete ao próprio processo formativo dos professores dos anos iniciais que tendo poucas possibilidades de formação no campo da inclusão visualizam a escola como um espaço físico e pedagógico homogêneo ao não considerarem uma questão tão presente no interior das escolas, como a inclusão dos estudantes com alguma deficiência. Ao mesmo tempo, a invisibilidade da questão pode indicar que só podemos ver aquilo que pertence ao nosso escopo de interesse e formação, em uma simetria ao que o professor da Universidade de Brasília (UnB), José Geraldo de Sousa Júnior, asseverou na CPI do MST (2023), ao afirmar que só é permitido enxergar o que já temos escrito na nossa cognição.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. P., PINTO, I. G., & FERRARI, L. Atitudes de pais de crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão escolar: o papel das variáveis de personalidade e descrições positivas. *EUR. J. Spec. Necessita Educ.* 34, pp. 369-382, 2019.
- ANDERSON, D. L., & GRAHAM, A. P. Melhorando o bem-estar do aluno: tendo uma palavra a dizer na escola. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, pp. 348-366, 2016.
- ALLEN, J., et al. Factors influencing school belonging: A systematic review. *Review of Educational Research*, 88(4), pp. 547-591, 2018.
- ALMEIDA, L. S. C. Educação Inclusiva No Campo: Realidades E Desafios No Contexto Escolar Em Presidente Figueiredo No Amazonas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pp. 01-216, 2018.
- ALMEIDA, L. M. Educação Inclusiva: Um Panorama Sobre o Desenvolvimento e Efetivação do Ensino Inclusivo no Interior do Amazonas. *Revista Prática Docente*, n.2, v. 5, pp. 1428-1448, mai./ago. 2020.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th ed.), 2010.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.
- ANDRADE, A. M. Introdução à análise de políticas públicas. Editora Unesp, 2015.
- ANTUNES, R. Os Sentidos do Trabalho. 2ª ed. Boitempo, pp. 01-280, 2009.
- BARROS, A. B., et al. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Revista Boliviana de Psicologia*. São Paulo/SP, n. 88, v. 35, pp. 145-163, 2015.
- BACETE, F. J. G., PLANES, V. E. C., PERRIN, G. M., & OCHOA, G. M. Compreendendo a rejeição entre alunos de primeiro e segundo anos do ensino fundamental por meio dos motivos expressos pelos rejeitadores. *Frontiers in Psychology*, 8, p. 462, 2017.
- BATSHAW, M. L. Crianças com deficiência (4ª edição). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BURTON, M. J., et al. A comissão da Lancet Global Health sobre Saúde Ocular Global: visão além de 2020. *Lancet Glob Health*, 2021.
- BRIM, J. F. H. O Ensino De Funções Do 2º Grau Para Alunos Com Deficiência Visual: Uma Abordagem Para A Educação Matemática Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Ensino de Ciência e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa/PR, pp. 01-149, 2018.

BOSSAERT, G., et al. Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), pp. 389-408, 2013.

CARDOS, D. O. Formação De Professores Em Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: A Deficiência Visual No Cerne Da Questão. Projeto de Intervenção. Curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA, pp. 01-132, 2018.

COSTA, V. B. Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

COLOCADORES DE CEGUEIRA E DEFICIÊNCIA VISUAL DO GBD 2019; GRUPO DE ESPECIALISTAS EM PERDA DE VISÃO DO ESTUDO GLOBAL DE CARGA DE DOENÇAS. Causas de cegueira e deficiência visual em 2020 e tendências ao longo de 30 anos, e prevalência de cegueira evitável em relação ao VISÃO 2020: o direito à visão: uma análise para o estudo Global Burden of Disease. *Lancet Glob Saúde*, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 168-200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DE BOER, A., & PIJL, S. J. A aceitação e rejeição de pares com TDAH e TEA no ensino médio geral. *Journal of Educational Research*, 109, pp. 325-332, 2016.

DE BOER, A., PIJL, S. J., & MINNAERT, A. Atitudes dos pais em relação à educação inclusiva: uma revisão da literatura. *EUR. J. Spec. Necessita Educ.*, 25, pp. 165-181, 2010.

DIA, S. Desenvolvimento visual normal e anormal. In: Taylor D, editor. *Oftalmologia Pediátrica (2ª edição)*. Malden, MA: Blackwell Science, 1997, pp. 13-28.

DINIZ, E. R. Políticas públicas no Brasil: conceitos, processos e análises. Editora Appris, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, v. 34, p. 761-785, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. 1-24, 2019.

DUARTE, Clarice Seixas. O sistema nacional de educação (sne) e os entraves à sua institucionalização: uma análise a partir da abordagem direito e políticas públicas. *Revista Estudos Institucionais*, v. 5, n. 3, p. 942-976, 2019.

EVANGELISTA, O. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente E Impactos Na Escola. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. SP, pp. 01-13, 2012.

FARMER, T. W., et al. Inclusive classroom behavior: Teacher practices that enhance social inclusion in early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), pp. 1196-1214, 2019.

FELDER, F. O valor da inclusão. *J. Philos. Educ.*, 52, pp. 54-70, 2018.

FERREIRA, L. F.; MAIA, S. D. B. Perspectivas para a educação inclusiva no Amazonas. Editora Realize, 2018.

FREITAS, L. C. A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita velhas ideias. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

FREIRE, E. P. O podcast como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. Revista Educação Especial Santa Maria. n. 40, v. 24, pp. 195-206, mai./ago. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRICKE, T. R., et al. Prevalência Global de Presbiopia e Deficiência Visual por Presbiopia Não Corrigida: Revisão Sistemática, Meta-análise e Modelagem, Oftalmologia, 2018.

FROSCHAUER, U., & LUEGER, M. Das Entrevista Qualitativa: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme [A entrevista qualitativa: Sobre a Prática da Análise Interpretativa dos Sistemas Sociais]. Munique: Utb GmbH, 2020.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. ENSAIO (RIO DE JANEIRO. ONLINE), v. 00, p. 1-20, 2020.

GARROTE, A., DESSEMONTET, R. S., & OPITZ, E. M. Facilitando a participação social de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares: uma revisão das intervenções escolares. Educ. Res. Rev., 20, pp. 12-23, 2017.

GASTEIGER-KLICPERA, B., et al. Atitudes e experiências dos pais em relação à educação escolar inclusiva e especial para crianças com deficiência intelectual e de aprendizagem. Int. J. Incl. Educ., 17, pp. 663-681, 2013.

GOHN, M. G. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. Editora Loyola, 2010.

GOLDAN, J., et al. "Uma questão de recursos? – autoconceito acadêmico dos alunos, inclusão social e bem-estar escolar na educação inclusiva", em Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 15, eds J. Goldan, J. Lambrecht e T. Loreman (Bingley: Emerald Publishing Limited), pp. 89–100, 2021

HASSANI, S., et al. Intervenções baseadas na escola para apoiar a participação do aluno. Uma comparação de diferentes programas. Resultados do Projeto FRIENDSHIP. Viena: Universidade de Viena, 2020.

HELLMICH, F., et al. Inclusive education, classroom behaviour, and self-concept: What matters for children with learning disabilities? Journal of Research in Special Educational Needs, 19(3), pp. 188-198, 2019.

HOLBROOK, M. C. (Editor). Crianças com deficiência visual: um guia para os pais. Bethesda, MD: Woodbine House, 1996.

JANICE, K., et al. Promoting inclusive education through teacher professional development in Tanzania: A case study. International Journal of Inclusive Education, 21(1), pp. 56-76, 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 5ª edição, 160p., 2012.

LITTLE, C. “Inclusão social e transtorno do espectro autista”, em Apoio à inclusão social para alunos com transtorno do espectro autista

LEMOS, C.; BATISTA, C. P.; MATOS, M. A. S. Implementando As Políticas Públicas Educacionais No Amazonas: Os Planos Municipais De Educação No Contexto Da Inclusão. Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação. REJ/UFG. Número Especial. n.2, v. 15, pp. 01-14, 2019.

LEMOS, C.; MATOS, M. A. S. Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos. Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-26, e-21293, jul./set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, P. H. C. A. A trajetória da Educação Especial no Brasil: Reflexões sobre a formação de professores para a inclusão. Educação em Revista, v. 33, pp. 39-60, 2017.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

MANTOAN, M. T. É. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas Escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARX, K. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.). Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Otávio Cruz Neto Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. Deficiência Visual na escola inclusiva/ Carlos Fernando França Mosquera. - Curitiba: Ibpex, 2010.

MONSEN, J. J., et al. Atitudes dos professores em relação à inclusão, adequação percebida do apoio e ambiente de aprendizagem em sala de aula. Learning Environments Research, 17, pp. 113–126, 2014.

MOORE, G. F., et al. Saúde e bem-estar do aluno nas escolas secundárias: o papel do pessoal de apoio escolar ao lado do corpo docente. Pastoral Care in Education, 36, pp. 297–312, 2018.

NILHOLM, C., & GÖRANSSON, K. O que se entende por inclusão? uma análise de artigos de periódicos europeus e norte-americanos de alto impacto. EUR. J. Spec. Necessita Educ., 32, pp. 437–451, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), 2001.

PAGLIUCA, L. M. F., et al. Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência. *Revista de Enfermagem*. n. 3, v. 19, pp. 498-504, jul./set. 2015.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez. 2012

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc. em Revista*. n.1, v.2, pp. 8-21, 2006.

RADAMAKER, F., et al. O que se entende por inclusão? uma análise de artigos de periódicos europeus e norte-americanos de alto impacto. *EUR. J. Spec. Necessita Educ.*, 32, pp. 437–451, 2017.

ROSSITER, H. G. L. A importância das pesquisas em educação inclusiva para deficientes visuais: uma análise bibliométrica sobre o Braille no Brasil. *Revista Educação Ambiental (Brasil)*. n.2, v.1, pp. 064-074, 2020.

SÁ, Elizabeth Dias de. Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual/ Elizabeth Dias de Sá, Myriam Beatriz Campolina Silva, Valdirene Stiegler Simão. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2010. – (Cotidiano escolar: ação docente)

SÁ, Elizabeth Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam B. Campolina. *Deficiência Visual*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Coleção Atendimento Educacional Especializado).

SANTOS, K. S. Políticas Públicas Educacionais No Brasil: Tecendo Fios. *Artigo de Revisão*, pp. 01-13, 2011.

SANTOS, S. Q. S.; MACHADO, V. L. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro/RJ, n. 58, v. 16, pp. 95-112, jan./mar. 2008.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Autores Associados. Campinas/SP, pp. 01-64, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHMIDT, M., et al. Atitudes dos pais eslovenos em relação à inclusão pré-escolar. *EUR. J. Spec. Necessita Educ.*, 35, pp. 696–710, 2020.

SCHWAB, S. O impacto do contato nas atitudes dos alunos em relação aos colegas com deficiência. *Research in Developmental Disabilities*, 62, pp. 160–165, 2017.

SCHWAB, S. *Atitudes em Direção à Escola Inclusiva*. Um estudo sobre as atitudes dos alunos, professores e pais, 2018.

SCHWAB, S., et al. Feedback dos professores no contexto da aceitação social dos alunos, bem-estar dos alunos na escola e emoções dos alunos. *Educational Psychology*, 2022, pp. 1–18.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. *Educação Inclusiva e Deficiência Visual: Algumas Considerações*. Artigo Original, pp. 01-08, 2017.

SILVA, J. P.; RIBEIRO, S. S.; AMOEDO, F. K. F. O Processo Inclusivo Dentro Do Centro De Estudos Superiores De Parintins: Um Estudo Sobre O Contexto Histórico Da Inclusão Dos Últimos 10 Anos No Ensino Superior Do Estado Do Amazonas Cesp/Uea Na Cidade De Parintins. *Extensão em Revista – UEA. Manaus/AM*, n. 5, pp. 47-52, 2020.

SILVA, L. O. Políticas públicas no Brasil: desafios e perspectivas. Editora Vozes, 2012.

SOUSA, A. C. L. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. *Revista Macapá*. n. 3, v. 6, pp. 41-50, set./dez. 2016.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), pp. 20-45, 2006.

ULIANA, M. R.; LEITE, E. A. P. Educação Inclusiva no Curso De Extensão Universitária: Estratégias, Recursos E Materiais Didáticos No Ensino De Matemática Para Estudantes Da Educação Básica Com Deficiência Visual. *Revista Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva. Manaus/AM*, n. 2, v. 1, pp. 297-311, jul./dez. 2018.

UNESCO. A Declaração de Salamanca e o Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994

ULIANA, M. R.; MOL, G. S. Formação De Professores De Matemática Na Perspectiva Da Inclusão De Estudantes Com Deficiência Visual: Análise De Uma Experiência Realizada Em Rondônia. *Revista REAMEC. Cuiabá/MT*, n. 2, v. 7, n. 2, jul./dez. 2019.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Notas Sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas. *Cadernos de História da Educação*. n.3, v.19, pp. 979-998, set./dez. 2020.

VIANNA, A. C. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. Editora Atlas, 2018., ed. C. Little (Londres: Routledge), pp. 9–20, 2017.

WAN, W. W. A., et al. Atitudes em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão de literatura. *EUR. J. Spec. Necessita Educ.*, 35, pp. 189–207, 2020.

ZAHN, S. The effectiveness of interventions to foster social acceptance in peer group. *Review of Educational Research*, 87(3), pp. 446-485, 2017.

ANEXOS

| Estados do Brasil | Deficiência visual | TOTAL |
|---------------------|----------------------------|---------|
| Rondônia | Não consegue de modo algum | 2294 |
| | Grande dificuldade | 46211 |
| | Alguma dificuldade | 232313 |
| Acre | Não consegue de modo algum | 1410 |
| | Grande dificuldade | 25143 |
| | Alguma dificuldade | 106849 |
| Amazonas | Não consegue de modo algum | 8214 |
| | Grande dificuldade | 113045 |
| | Alguma dificuldade | 530003 |
| Roraima | Não consegue de modo algum | 1129 |
| | Grande dificuldade | 13603 |
| | Alguma dificuldade | 62511 |
| Pará | Não consegue de modo algum | 15459 |
| | Grande dificuldade | 270953 |
| | Alguma dificuldade | 1169644 |
| Amapá | Não consegue de modo algum | 1325 |
| | Grande dificuldade | 24781 |
| | Alguma dificuldade | 106529 |
| Tocantins | Não consegue de modo algum | 2577 |
| | Grande dificuldade | 47129 |
| | Alguma dificuldade | 201710 |
| Maranhão | Não consegue de modo algum | 13998 |
| | Grande dificuldade | 267853 |
| | Alguma dificuldade | 1054540 |
| Piauí | Não consegue de modo algum | 7559 |
| | Grande dificuldade | 138672 |
| | Alguma dificuldade | 556525 |
| Ceará | Não consegue de modo algum | 24224 |
| | Grande dificuldade | 349795 |
| | Alguma dificuldade | 1497949 |
| Rio Grande do Norte | Não consegue de modo algum | 6929 |
| | Grande dificuldade | 128684 |
| | Alguma dificuldade | 560967 |
| Paraíba | Não consegue de modo algum | 8477 |
| | Grande dificuldade | 142193 |
| | Alguma dificuldade | 672369 |

| | | |
|--------------------|----------------------------|---------|
| Pernambuco | Não consegue de modo algum | 19950 |
| | Grande dificuldade | 348179 |
| | Alguma dificuldade | 1564390 |
| Alagoas | Não consegue de modo algum | 6977 |
| | Grande dificuldade | 136127 |
| | Alguma dificuldade | 536811 |
| Sergipe | Não consegue de modo algum | 4069 |
| | Grande dificuldade | 75156 |
| | Alguma dificuldade | 331254 |
| Bahia | Não consegue de modo algum | 33980 |
| | Grande dificuldade | 476059 |
| | Alguma dificuldade | 2283619 |
| Minas Gerais | Não consegue de modo algum | 45015 |
| | Grande dificuldade | 591313 |
| | Alguma dificuldade | 2703412 |
| Espírito Santo | Não consegue de modo algum | 7298 |
| | Grande dificuldade | 113309 |
| | Alguma dificuldade | 513414 |
| Rio de Janeiro | Não consegue de modo algum | 53178 |
| | Grande dificuldade | 483414 |
| | Alguma dificuldade | 2533069 |
| São Paulo | Não consegue de modo algum | 143426 |
| | Grande dificuldade | 1059927 |
| | Alguma dificuldade | 6140684 |
| Paraná | Não consegue de modo algum | 26155 |
| | Grande dificuldade | 295464 |
| | Alguma dificuldade | 1407052 |
| Santa Catarina | Não consegue de modo algum | 13687 |
| | Grande dificuldade | 174772 |
| | Alguma dificuldade | 804176 |
| Rio Grande do Sul | Não consegue de modo algum | 28748 |
| | Grande dificuldade | 323137 |
| | Alguma dificuldade | 1548749 |
| Mato Grosso do Sul | Não consegue de modo algum | 4917 |
| | Grande dificuldade | 68440 |
| | Alguma dificuldade | 336223 |
| Mato Grosso | Não consegue de modo algum | 5168 |

| | | |
|---------------------|----------------------------|--------|
| | Grande dificuldade | 91415 |
| | Alguma dificuldade | 452917 |
| Goiás | Não consegue de modo algum | 13778 |
| | Grande dificuldade | 183711 |
| | Alguma dificuldade | 914913 |
| Distrito Federal | Não consegue de modo algum | 6436 |
| | Grande dificuldade | 68047 |
| | Alguma dificuldade | 388890 |