



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

FRANCY BARROSO BELÉM

**O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR: seu processo de formação, qualificação e sua
atuação com estudantes deficientes visuais**

Manaus

2011

FRANCY BARROSO BELÉM

**O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR: processo de formação, qualificação e
atuação com estudantes deficientes visuais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas como exigência parcial do processo de conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação: Prof. Dr. Aristonildo Araújo C. do Nascimento.

**Manaus
2011**

FRANCY BARROSO BELÉM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas como exigência parcial do processo de conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Araújo C. do Nascimento.

Manaus, 28 de outubro de 2011.

**O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR: SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO,
QUALIFICAÇÃO E SUA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS**

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Prof. Dr. Aristonildo Araújo C. do Nascimento.

Membro externo:

Prof^a. Dr. Minerva Leopoldina de Castro Amorim

Membro interno:

Prof^a. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

**Manaus
2011**

Ficha Catalográfica

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

B428p Belem, Francy Barroso
O professor do ensino regular : seu processo de formação,
qualificação e sua atuação com estudantes deficientes visuais /
Francy Barroso Belem. 2011
111 f.: 31 cm.

Orientador: Aristonildo Araújo C. do Nascimento
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Professores. 2. Estudantes cegos. 3. Estudantes com baixa
visão. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Recursos didáticos adaptados.
I. Nascimento, Aristonildo Araújo C. do II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

Dedico essa tão sonhada Dissertação de Mestrado ao meu Deus, pois sem ele na direção da minha vida, meu título de Mestre em Educação, jamais teria sido concretizado.

A ELE toda honra e toda glória seja dado. Dedico aos meus pais o senhor Francisco dos Santos Belém e a senhora Evangelina Barroso Belém, porque sem o apoio, amor, compreensão, paciência vindo por parte deles, me fizeram superar todas as barreiras e dificuldades no decorrer do o processo de mestrado. Deixo uma bela passagem da Bíblia, o qual me acompanhou nos momentos de dificuldades, impaciência, dúvidas e incertezas. Salmos 40, que diz assim:

Esperei com paciência pelo Senhor, e ele se inclinou para mim e ouviu o meu clamor.

Também me tirou duma cova de destruição, dum charco de lodo; pôs os meus pés sobre uma rocha, firmou os meus passos.

Pôs na minha boca um cântico novo, um hino ao nosso Deus; muitos verões isso e temerão, e confiarão no Senhor.

Bem-aventurado o homem que faz do Senhor a sua confiança e que não atenta para os soberbos nem para os apóstatas mentirosos. Muitos são, Senhor, Deus meu, as maravilhas que tens operado e os teus pensamentos para conosco; ninguém há que se comparar a ti; eu quisera anuncia-los e manifestá-los, mas do que se pode contar.

Sacrifício e oferta não desejas; abriste-me os ouvidos; holocausto e oferta de expiação pelo pecado não reclamaste. Então disse eu: Eis aqui venho; no rolo do livro está escrito a meu respeito: Deleito-me em fazer a tua vontade, ó Deus meu; sim, a tua lei está dentro do meu coração.

AGRADECIMENTOS

A estrada foi longa com caminhos tortuosos e inúmeros obstáculos para serem superados, mas enfim, cheguei a reta final, ou seja, concluir o meu tão sonhado mestrado.

Nada disso teria êxito, se eu não tivesse o meu DEUS no centro de minha atenção, pois sem ele na direção de minha vida, o meu sonho, não seria uma realidade atualmente.

Para tanto, contei com o apoio, a paciência, a colaboração, a compreensão de algumas pessoas, as quais foram de fundamental importância em toda a etapa do mestrado.

Dentre essas pessoas menciono:

Meu pai, o senhor Francisco dos Santos Belém, que com seu amor, cuidado, carinho, e através de suas orações, me trouxe um grande conforto na hora da dúvida e da incerteza. Mesmo sendo bem reservado, ele sempre tinha uma palavra de encorajamento, o que me deixava bem fortalecida no decorrer do processo.

Minha doce, amada e inesquecível Mãe, dona Evangelina Barroso Belém, que com seu carinho, amor, dedicação, não mediu esforços para me apoiar, nessa árdua etapa de minha vida acadêmica. Infelizmente quando estava somente com 4 meses no mestrado, minha querida amada e inesquecível mãezinha nos deixou, causando uma enorme saudade e um vazio imenso, pois ela veio a falecer.

Minha querida gestora, Lenice Salerno, onde pude contar com sua compreensão e apoio incondicional.

Edgar Madruga, meu grande amigo gaúcho, pois mesmo distante, sempre que necessitava de materiais da internet, nunca media esforços para me ajudar e realizar tais pesquisas.

Andrea Xavier, amiga sempre presente, o qual não media esforços, fosse manhã, tarde ou noite, lá estava ela com seu carinho, atenção e apoio incondicional.

Alcirene Moraes Pinheiro, maravilhosa revisora, foi peça fundamental para que minha tão sonhada dissertação, deixasse de ser um sonho para se tornar realidade através de sua revisão.

E por fim, ter o meu título de Mestre em Educação, o professor e doutor Antônio Magalhães, que deu início a revisão de minha dissertação, mas devido a compromissos profissionais, pessoais e viagens, não pode dar seguimento a revisão de minha dissertação. Mas suas ótimas ideias e sugestões, foram de extrema importância.

A professora e doutora Nídia Regina, sempre presente em todo meu processo acadêmico, onde no mestrado, esse apoio, atenção, respeito, carinho e ajuda incondicional, não seria diferente.

O professor e doutor Jorge Gregório, meu grande amigo, que no processo de qualificação, me forneceu excelentes sugestões para o bom andamento de minha dissertação. Mas infelizmente, na reta final do processo de defesa, ele me abandonou, vindo a falecer, deixando uma enorme saudade como amigo sempre presente desde a época de minha graduação.

O professor e doutor Aristonildo Araújo, meu querido orientador, que com sua paciência, dedicação, respeito e apoio condicional, fez-se concretizar, o meu tão sonhado título de Mestre em Educação

Ao Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o qual a equipe de estagiários não mediram esforços para que meu acervo bibliográfico fosse utilizado através dos meus recursos didáticos adaptados.

“A experiência humana não seria tão rica e gratificante se não existissem obstáculos a superar. O cume ensolarado de uma montanha não seria tão maravilhoso se não existissem vales sombrios a atravessar”.

Helen Keller, escritora surdacega

RESUMO

Nas sociedades modernas, a ação educativa passa a ser um direito de todos, implicando, portanto, competências dos educadores. Ao se tratar de professores que atuam nas escolas inclusivas da rede pública na cidade de Manaus no Ensino Regular com estudantes cegos e de baixa visão, reais dificuldades de conhecimentos são encontradas ao ministrarem aulas. São questões que tem provocado inúmeras pesquisas, uma vez que, constitucionalmente, esses educandos estão amparados. Cabe ao Estado promover a formação e qualificação desses professores para que os mesmos possam ter acesso aos conhecimentos básicos como recursos didáticos adaptados, os quais são utilizados pelos mesmos. Dentre esses recursos destacam-se: o Sistema Braille (processo de leitura e escrita do deficiente visual), noções básicas de Soroban (método utilizado para cálculos matemáticos) e demais recursos, como ferramentas essenciais e indispensáveis no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a formação de professores no acesso aos recursos didáticos adaptados voltados a utilização dos estudantes cegos e de baixa visão em sala de aula. O referencial teórico foi construído com a busca de textos para subsidiar a pesquisa. Os instrumentos de pesquisa foram: entrevistas semi estruturadas com utilização de gravações com o corpo docente e estudantes cegos. A pesquisa foi importante porque apontou problemas sérios na formação de professores para o atendimento ao estudante cego e de baixa visão. Desta forma, podem-se apontar caminhos para novas pesquisas e novos trabalhos na área.

Palavras-chave: Professores. Estudantes Cegos. Estudantes com baixa visão. Ensino e Aprendizagem, Recursos Didáticos Adaptados.

ABSTRACT

In modern societies, education becomes an universal right, requiring teachers' skills and special abilities. In the particular case of teachers working in public inclusive schools of Manaus, dealing with blind and low vision students, difficulties are great, due to a vast variety of restraints, mainly on the area of knowledge. This matter have aroused a lot of researches, since those students are rightfully embraced by Brazilian Constitution. The State is therefore compelled to put forward the acquisition of skills and formation in order to give to these teachers the access to basic resources applied to this kind of teaching. Among them, we underscore Braille system (method of reading and writing used by sightless people), basic notions of Sorobã (method used for mathematical calculation) and all the other resources used as imperative tools in the teaching and learning process at the classroom. The main aim of this research was to inquire teachers' formation and familiarity with didactic material that can enable them to help blind and low vision students at classroom. Applied methodology was book and field research. As tools of research, recorded half structured interviews with teachers and blind students were used. This research was highly important because pinpointed serious problems concerning the formation of teachers destined to instruct and train blind and low vision young people. Thus, ways can be appointed on the field of new researches and works in this area.

Key words: Teachers. Blind students. Low vision students. Teaching and Learning. Adapted teaching resources.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atendimento ao aluno cego e com baixa visão na concepção de gestores	75
Tabela 2: Atendimento ao aluno cego e com baixa visão na concepção das professoras	79
Tabela 3: Avaliação de pais quanto ao atendimento aos seus filhos cegos e com baixa visão.....	83
Tabela 5: Avaliação dos alunos cegos e com baixa visão quanto ao atendimento da escola	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	17
1.1. Uma definição do método de pesquisa	17
1.2 O campo de investigação e a seleção dos sujeitos.....	17
1.3 Procedimentos de coleta de dados	18
1.4 Organização e tratamento dos dados	19
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE CEGO E DE BAIXA VISÃO.....	20
2.1. Formação e qualificação de professores de escolas inclusivas no atendimento ao estudante cego e de baixa visão.....	21
2.2 O professor e sua prática em sala de aula	28
2.3 A Inclusão Educacional	30
2.4 Acessibilidade: uma maneira de incluir.....	35
2.5 Formação de professores e os desafios da Educação Inclusiva.....	39
2.6 O professor e suas dificuldades nas escolas de ensino regular inclusivas.....	41
2.7 O professor da Escola Inclusiva: procedimentos necessários para a mediação Ensino Aprendizagem do estudante com deficiência visual	43
2.8 Desafios para as escolas públicas.....	46
CAPÍTULO III – RECURSOS PARA O ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL: uma breve análise desse apoio didático-pedagógico.....	49
3.1 Os recursos didáticos como facilitadores da aprendizagem	49
3.2 A importância dos recursos didáticos adaptados para o atendimento ao estudante cego e com baixa visão	54
3.3 Leitura e escrita em Braille na vida da pessoa com deficiência visual.....	63
3.4 Salas de recursos multifuncionais.....	68

CAPÍTULO IV – O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE CEGO E COM BAIXA VISÃO: análise dos dados.....	74
4.1 Atendimento ao aluno cego e com baixa visão	74
4.2 Algumas considerações sobre o atendimento dos professores para alunos com deficiência visual.....	78
4.3 O Pedagogo: um importante recurso humano para a escola inclusiva	81
4.4 A família e a escola: parcerias indispensáveis para a inclusão de alunos com deficiência visual.....	82
4.5 A escola regular inclusiva: uma questão de políticas públicas para a acessibilidade do deficiente visual	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO

Durante a evolução histórica, o conceito de deficiência passou por mudanças, sendo fato porém que sempre se tentou esconder os preconceitos que se encontravam por trás da exclusão dessas pessoas na escola e na sociedade.

No período grego, praticava-se inclusivamente o homicídio contra crianças deficiente/s, em parte visto, por alguns, como prelúdio da purificação da alma, sendo a deficiência encarada como castigo pelas faltas e crimes dos antepassados, e, em parte, como necessária consequência de uma concepção eugênica que visava ao apuramento e fortalecimento da raça, que deveria constar de indivíduos fisicamente “perfeitos” e capazes de vencer na guerra quaisquer povos inimigos (caso sobretudo de Esparta).

Na Era Medieval, a Igreja Católica, adotou uma atitude em certa medida ambivalente, se por um lado cuidava dos deficientes, acolhendo-os e alimentando-os, por outro culpava-os como principais responsáveis por sua própria condição. Os asilos, albergarias e gafarias ou leprosarias, criados como depósitos na Idade Média, recolhiam todo o tipo de desvalidos, por forma a retirar do cenário social os incapacitados. É também certo que o deficiente, e o incapacitado de forma geral, eram também encarados como instrumento mediante o qual o pecador, através do exercício da caridade, sob a forma de esmola, poderia redimir-se dos seus pecados. Daqui resultava um certo comprazimento, ou mesmo interesse, em manter disponível um razoável acervo de seres que viviam da „caridade pública” e assim facilitavam o acesso ao Céu dos seus irmãos pecadores.

No século XVII, com o enfraquecimento das concepções católicas de caridade e redenção pela esmola, os deficientes passam a suscitar mais acentuado e agressivo temor ou repulsão, considerando-se que deviam ser afastados, pois supunha-se que constituíam uma ameaça à sociedade. No século seguinte, com o advento da modernidade e a industrialização, ao tornar-se necessária mão-de obra, foram criadas tipificações para os déficits, levando em consideração somente a base biológica, as quais geralmente classificavam os deficientes como inválidos, incapazes de operações intelectuais e de elaboração de ideias.

A ciência moderna, no século XIX, estabeleceu critérios para a classificação das patologias, determinando a relação direta entre as lesões anatômicas e a sintomatologia clínica e demonstrando preocupação em descrever, classificar e observar o comportamento dos deficientes.

Essas diferentes concepções acerca da pessoa com deficiência sofreram significativos avanços no século XX, pois vemos que nele a visão naturalista do desenvolvimento

(ingredientes genéticos na capacidade mental e status social) possibilitou uma percepção mais construtiva sobre a capacidade dos indivíduos com deficiência, surgindo a partir de então novas posturas, fortemente impulsionadoras de transformações sociais, uma vez que não apenas preconizavam os fundamentos sociológicos como importantes na mudança de condição dos deficientes, como também pugnavam por seu crescimento na sociedade. Mazzotta (1996), por exemplo, enfatiza a necessidade de elevar a compreensão das diferenças no contexto escolar e na sociedade, no âmbito das lutas sociais travadas no século XX.

Não obstante, a sistemática defesa da cidadania e do direito à educação de pessoas com deficiência é uma iniciativa muito recente em nossa sociedade, manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos. De fato, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos das pessoas com deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais só a partir de meados deste século (MAZZOTTA, 1996).

Quanto à situação no nosso país, a educação especial notadamente criada para esta clientela figura na política educacional brasileira a partir do final da década de 1950. Mesmo assim, porém, devido à falta de informação, tornou-se apenas um apêndice no cenário da escola brasileira. Esta modalidade de ensino foi alvo de críticas, tendo unicamente dado às suas práticas um caráter reducionista, que se restringe a mudar os seus métodos, técnicas e materiais didáticos, mas continua a segregar os indivíduos com necessidades especiais da convivência com seus pares no meio social.

Nas sociedades modernas, muitíssimo mais do que em outras épocas, a ação educativa é um direito de todos os indivíduos, pois lhes são cobradas qualificação e efetividade dos conhecimentos, o que, por sua vez, implica e requer competências e habilidades nos educadores. Desse modo, o acesso à educação é uma exigência, mais que um desejo, é uma iniludível e premente necessidade para o cidadão. Nesta lógica, o acesso à escola torna-se uma questão de sobrevivência, independentemente das condições sociais, de gênero, realidade geográfica ou faixa etária na qual o indivíduo se insere.

Ao nos confrontarmos com situações de exclusão, nós, pessoas com deficiência, temos poucas chances de exercer nossas capacidades, assim como de usufruirmos de nossos direitos. As possibilidades de aprender com os outros, tanto videntes quanto pessoas com deficiência visual, ficam francamente limitadas como consequência dos preconceitos ainda existentes.

Acresce que, segundo Bavcar (2003), a cegueira é um problema social, e, em tempo de acessibilidade, o coração da sociedade é um lugar de mais difícil acesso, onde os desdobramentos da cegueira passam a ser um óbice decisivo, impedindo a participação na vida social das pessoas com uma deficiência mais aguda.

Assim, ao nos percebermos excluídos e ao trazermos à discussão a exclusão, tomamos consciência de que as nossas diferenças, por mais que em certos aspetos nos distanciem da linha da normalidade, não podem tornar-nos objeto de anulação entre os humanos. Portanto, é no conhecimento e reconhecimento do ser excluído que se constrói e reconstrói a sua condição humana.

Ora, não podemos falar sobre formação e qualificação, sem antes saber como foi preconizada essa modalidade de ensino designada como Educação Especial, ou seja, a sua trajetória e suas raízes, tomando como base a legislação, as políticas públicas e os caminhos percorridos pelo Magistério, durante as últimas décadas, durante as quais os cursos de pedagogia foram fortalecidos.

No contexto da formação e qualificação de professores na área da deficiência visual, ainda temos algumas lacunas, principalmente quanto aos recursos adaptados para o aluno cego e de baixa visão, temas estes que deveriam constar do conteúdo programático dos cursos de formação de professores. De fato, há uma enorme necessidade de articulação entre teoria e prática no processo de formação destes profissionais, no momento de sua capacitação: passo que tem de ser dado com a máxima urgência, decisão e proficiência, caso realmente sério nesta área que se pretenda um ensino eficaz.

No entanto, apesar dos aspectos legais, garantidos por lei, pouca atenção tem sido dada ao processo de formação do professor, no que concerne aos conhecimentos específicos e necessários para lidar com mais facilidade com o deficiente visual. O Sistema Braille (de leitura e escrita para o deficiente visual), é o principal recurso para todo o estudante cego. Sem este, sua aprendizagem fica muito limitada. Outros recursos, como o Soroban (Método para cálculos matemáticos), os computadores com softwares adaptados, os gravadores, entre outros, são importantes. Conta-se também com as salas de recursos multifuncionais, criadas especialmente para o atendimento individual de estudantes com necessidades educacionais especiais.

A pessoa com deficiência visual, como consequência da privação da visão, para se relacionar e interagir com o mundo, estabelece naturalmente possibilidades de respostas a partir da utilização dos outros sentidos. Portanto, é imprescindível que no processo de ensino se estabeleça uma adaptação necessária que permita ao aluno a utilização plena de suas capacidades.

Entendemos que os professores devem receber capacitação, principalmente quanto aos recursos disponíveis para dar suporte às ações desenvolvidas em sala de aula do ensino

regular, passando está a ser, neste contexto, uma exigência incontornável para que a inclusão escolar desse alunado possa de fato se efetivar.

Por conseguinte, o tema desta pesquisa refere-se ao processo de formação e qualificação dos professores que lidam com o aluno com deficiência visual, bem como às reais dificuldades enfrentadas na sala de aula, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Entre estas, convém mencionar pelo menos as seguintes: em primeiro lugar, a carência de políticas públicas específicas na área de deficiência visual que garantam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica e superior; em segundo lugar, a escassez de material didático adaptado e a necessidade de ampliação das salas de recursos nas escolas para o melhor atendimento do alunado.

Nesse contexto, questiona-se: Como está sendo garantido o direito do professor a uma formação e a uma qualificação que o prepare para trabalhar com alunos com deficiência visual na rede regular de ensino? Como está sendo garantido o direito do aluno com deficiência visual a uma educação de qualidade?

Foi a partir destes questionamentos que decidimos focalizar nossa pesquisa sobre formação e qualificação de professores na área da deficiência visual e fazer uma análise sobre o contexto educacional brasileiro. A partir dos questionamentos foi possível analisar como tem sido o papel do docente, e como tem ocorrido sua prática em sala de aula. Assim, mediante esta pesquisa pretendemos investigar a formação e a qualificação de professores que atendem estudantes cegos em sala de aula e os recursos pedagógicos disponíveis para a inclusão de estudantes cegos ou com baixa visão, tomando como objeto do nosso trabalho de investigação duas escolas estaduais na cidade de Manaus.

As preocupações que estiveram na origem deste projeto, surgiram ao confrontar-nos com as reais dificuldades que o estudante cego e de baixa visão enfrentam ao matricular-se na escola do ensino regular na cidade de Manaus e resultaram também da necessidade de saber como tem sido a prática dos professores que atendem esses estudantes em sala de aula.

Considerando nossa experiência profissional e pessoal, no âmbito da educação especial, pretendemos que esta pesquisa seja um ponto de partida e motive outros pesquisadores, incitando-os a investigarem como tem sido a inserção do deficiente visual nas escolas do ensino regular. Também tomamos em consideração outros momentos que, como educadora cega, a nossa atuação profissional nos ensinou viver na academia.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a formação de professores no acesso aos recursos didáticos adaptados voltados a utilização dos estudantes cegos e de baixa visão em sala de aula. O referencial teórico foi construído com a busca de textos para subsidiar a

pesquisa. Os questionamentos, as dificuldades e os problemas comuns do dia a dia nos levaram a propormo-nos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar a formação e a qualificação dos professores que atendem em sala de aula com estudantes com deficiência visual nas Escolas Estaduais Júlio César Moraes Passos e São Luíz de Gonzaga, na Cidade de Manaus;

2. Analisar como acontece o processo de inclusão do estudante cego no ensino regular, bem como as interações no que tange a afetividade e o convívio entre professor e estudante em sala de aula.

3. Investigar como ocorre o processo de inclusão dos estudantes cegos nas Escolas Estaduais Júlio César Moraes Passos e São Luíz de Gonzaga;

Este trabalho pretende também conduzir ao desvelamento das seguintes questões:

1. Como ocorreu o processo de formação e qualificação de professores ao longo da história da educação brasileira?

2. Quais os mecanismos de inclusão presentes nas escolas pesquisadas?

3. Como educadores e estudante cega concebem a questão da inclusão?

A pesquisa foi importante, porque pôde destacar problemas sérios na forma como os professores têm conduzido o ensino e a aprendizagem de alunos cegos. Desta forma, estamos em crer que uma das relevâncias ou possível mérito deste trabalho é que ele poderá apontar caminhos para novas pesquisas e para novos trabalhos na área.

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos: O primeiro, intitulado “Os caminhos percorridos na pesquisa”, delinea os métodos e procedimentos adotados para a pesquisa, destacando a seleção dos participantes; os espaços de investigação; a organização, descrição e análise dos dados coletados.

O segundo capítulo, “A Formação e a Qualificação dos Professores do Ensino Regular no Atendimento ao Estudante Cego”, trata da formação e da qualificação dos professores do ensino regular no atendimento ao estudante com cegueira, enfatizando a história da formação, a qualificação dos mesmos e a formação do professor da educação especial.

O terceiro capítulo, cujo título é “Materiais e Recursos para o Atendimento ao Deficiente Visual: uma breve análise desse apoio didático-pedagógico”, aborda o atendimento aos estudantes cegos, os materiais didáticos adaptados para o manuseio em sala de aula e nas salas de recursos multifuncionais da rede regular e os programas de software adaptados para a utilização dos mesmos, tudo perpassado pela afetividade como base para a inclusão na escola regular, envolvendo professor, estudantes cegos e videntes.

O quarto capítulo, intitulado “O processo de inclusão do estudante cego e de baixa visão e suas implicações”, apresenta a descrição e análise dos dados utilizados na pesquisa. A dissertação finaliza com as “Considerações finais”, nas quais se tecem considerações sobre que foi possível coletar, analisar e compreender até aqui, bem como as referências e anexos.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

A temática abordada neste estudo justifica-se por possibilitar contribuir com algumas reflexões sobre a importância da prática do profissional do ensino, no desenvolvimento social, político, econômico e cultural da pessoa com deficiência visual em uma sociedade que se apresenta a si mesma como preocupada em respeitar os direitos humanos. É relevante também pela contribuição que este estudo pode oferecer para melhorar a formação e a qualificação dos educadores que atuam nas escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas, com alunos deficientes visuais. Neste primeiro capítulo apresentou-se os caminhos metodológicos utilizados na investigação.

1.1 Uma definição do método de pesquisa

A investigação teve como abordagem a pesquisa qualitativa, de caráter, essencialmente descritivo dos fenômenos estudados que implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, segundo Chizzotti (2008), a pesquisa qualitativa supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, é uma pesquisa que, usando ou não quantificações, pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam ou fazem.

1.2 O campo de investigação e a seleção dos sujeitos

Escolhemos como terreno de trabalho duas escolas públicas na cidade de Manaus: Escola Estadual São Luiz de Gonzaga e Escola Estadual Júlio César de Moraes Passos, que atendem em seu espaço escolar alunos cegos e com baixa visão, não excluindo, no entanto, o universo familiar em que estes estudantes estão inseridos, considerando relevante a

complementaridade e a interação constante entre estes dois meios educativos, no seio dos quais a criança cega se move e evolui.

No campo da Educação Especial, a população escolar apresenta características heterogêneas do ponto de vista do grau e tipo de deficiência que, conseqüentemente, a sua problemática educativa dificulta a seleção de um grupo susceptível de comparação. No caso particular das escolas onde a nossa investigação decorreu, atendendo às características do modelo educativo e do modelo de inclusão nela implementados, não tivemos dificuldades, além da locomoção, para realizarmos nossa pesquisa. Todo pesquisador, seja vidente, cego ou de baixa visão, quando comprometido com seu objeto de estudo, enfrenta alguma dificuldade na coleta de dados: conosco não se passou diferentemente. Dificuldade inclusive de ser vista, ouvida, entendida e compreendida como uma pesquisadora cega.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: duas alunas sendo uma cega e outra com baixa visão, dois pais, professores, 2 pedagogos e dois gestores das escolas-espacos de pesquisa.

1.3 Procedimentos de coleta de dados

Trata-se de uma pesquisa de campo que, para o esclarecimento do problema, recorre, ainda, à técnica da entrevista semiestruturada, tendo o entrevistador liberdade para desenvolver os questionamentos, bem como à técnica da observação participante. A entrevista será realizada para a coleta de dados, uma vez que é um instrumento de trabalho dando oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam significativos. É um dos motivos que levam alguns autores a ressaltá-la como um instrumento por excelência da pesquisa social (MARCONI & LAKATOS, 2010). As entrevistas foram gravadas com o devido consentimento dos sujeitos, assim como os questionários que foram respondidos pelos sujeitos videntes.

Quanto às técnicas de observação naturalista, esta é definida por Ketele (1998) como: “a observação do que se passa realmente numa situação tomada no seu meio natural”. Pelo seu lado, propondo também uma definição de observação naturalista, afirma que: “é uma observação num meio natural, descritiva, qualitativa, procurando inserir o comportamento na situação e separar as inferências dos dados objetivos, tendo o carácter de uma observação não participante”.

Estas técnicas foram utilizadas para a caracterização Escola/Classe e para a primeira fase da investigação, em cumprimento do nosso objetivo de recolher dados de carácter mais global, que nos permitissem delimitar e compreender a problemática educativa do tema em estudo.

Para coleta de dados utilizamos, conforme já mencionados acima, a entrevista semi-estruturada, e observação natural (KETELE, 1998), utilizando o gravador (áudio). Estes instrumentos foram decisivos para o estudo dos processos que podem estar contribuindo para a efetivação de buscas de alternativas de solução para o problema.

Tentamos, de acordo com a nossa opção metodológica, seguir por uma via que nos permitisse caracterizar a situação pedagógica com a maior objetividade e rigor possível, partindo da observação dos comportamentos das crianças no seu meio natural e da descrição do contexto em que decorreram.

1.4 Organização e tratamento dos dados

Com base neste suporte teórico-metodológico e após a gravação em áudio das situações escolares descritas pela estudante cega e pela estudante com baixa visão, procedemos à sua transcrição registando as interações verbais. Feita a primeira transcrição, elaboramos sucessivos protocolos que nos conduziram a um que abrangia os comportamentos de todos os sujeitos.

Não se nos afigura pertinente neste item da dissertação uma descrição mais pormenorizada dos passos percorridos no âmbito da pesquisa, pois que há muitos aspectos que irão ser, pontualmente, elucidados no decorrer da investigação e análise dos dados.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE CEGO E DE BAIXA VISÃO

Dentre os diferentes momentos vividos pela escola que temos hoje, houve fases em que o conhecimento transmitido pelos professores correspondia a verdades absolutas, prontas e imutáveis, punindo-se com a reprovação os alunos que de alguma forma tentassem vencer a subordinação intelectual.

O professor sabia tudo e o aluno não sabia nada. Seus conhecimentos não eram aceitos, considerando-se que o professor era o dono da verdade. O aluno era um mero depósito, só recebia e não podia opinar sobre nada. Com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto.

Com as mudanças conquistadas pela sociedade, a ideia de escola para todos fez com que a escola tradicional se sentisse ameaçada em tudo aquilo que criara para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes, vendo ameaças nos novos saberes, nos novos alunos, nas diferentes maneiras de resolver os problemas e de avaliar a aprendizagem, novidades que, de fato, dela passaram a demandar outras “artes de fazer”, ou seja, como nos diria Certeau (1994), novas formas que a contestavam e transgrediam o projeto educativo que durante tanto tempo nela vigorou.

De fato, a escola se “entupiu” do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. Essa rápida ascensão organizacional proposta pela inclusão do deficiente ultrapassou etapas importantes para o professor que na graduação, limita-se apenas a algumas bases teóricas e na qualificação tida como formação continuada, uma necessidade de mascarar a realidade da escola regular. Facion (2008, p. 170) entende que a formação atual de professores não deve restringir-se apenas em meras atualizações científicas “de conteúdos formais da pedagogia e da didática”, mas na criação de espaços de participação e reflexão para a nova realidade. Essa

nova ruptura proposta pela inclusão para o atendimento a pessoas com deficiência será analisada neste capítulo direcionada para a formação não só inicial como a formação continuada como forma de qualificação profissional.

Assim, o segundo capítulo reconhece o fundamental papel da educação como agente de mudança no processo de construção de novos paradigmas sobre as diferenças, compreendendo o decisivo papel do professor no processo de mudança, maior deverá ser o trabalho de formação e orientação pedagógica, visto que, embora os sistemas garantam algumas condições específicas para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão, sem a predisposição dos profissionais, as mudanças não ocorrerão e a inclusão não se efetivará de maneira satisfatória.

2.1 Formação e qualificação do professor

Quando se pensa nas inúmeras dificuldades, relacionadas com a qualidade e com a oferta de vagas para professores, ou com a qualificação destes, entre muitos outros problemas que a educação vem enfrentando desde os começos da educação especificamente com a chegada dos jesuítas à terra brasileira, não se observa que a inclusão como uma nova realidade no cotidiano educacional e principalmente o cotidiano dos professores como explica (XAVIER, 2008 apud ORSO, 2011, p. 5).

Enfatiza-se que a educação de viés religioso encaminhada pelos padres jesuítas - voltada para a maior honra e glória de Deus, a salvação e edificação da Igreja - em 1759 cederá paulatinamente espaço para as aulas régias. Não obstante, destaca-se que até então, a maior parte das escolas eram dos padres jesuítas e a grande elite brasileira havia realizado sua formação nela. Sendo assim, os professores das aulas régias foram formados pelos padres jesuítas e, portanto, este modelo de educação voltada ao aperfeiçoamento da alma produz eco por um bom tempo. Entretanto, após o período jesuítico, observa-se, no que diz respeito à educação que havia os mestres particulares, que ensinavam em domicílio, também havia aqueles que criavam classes, os chamados regentes régios, de primeiras letras ou dos preparatórios.

É difícil pensar em uma educação de qualidade sem uma inclusão efetiva, o que pressupõe um prévio conhecimento da trajetória desta formação e qualificação, como primeiro passo e justificção para a necessária revisão dos conceitos e práticas. É notório que a educação, embora tenha passado por várias mudanças no decorrer dos séculos, continua bem fragmentada. Os cursos de graduação, especialização, mestrado ou doutorado ainda hoje são de acesso restrito. Para além da exigência desta formação, tem-se exigido do profissional de

que nos ocupamos uma formação e qualificação voltadas para o atendimento ao estudante deficiente.

Neste contexto, Contreras diz:

Os professores, em grande parte da sua história, ajudaram, de forma explícita ou implícita, a manter o poder econômico e político, e, por outro lado, também contribuíram para difundir o conhecimento científico em nome daqueles que o elaboraram, os teóricos. Em momentos de crise, quando a sociedade já não era mais capaz de fazê-lo igualmente foram solicitados a formar os alunos nos valores morais. Muitas vezes, também, principalmente nos começos da história, os professores eram aqueles que preenchiam o tempo dos iniciantes (crianças e jovens), muitas vezes porque os responsáveis pais [...] não tinham condições de fazê-lo (2009, p. 220).

Contreras destaca ainda que, durante muito tempo, os professores ficaram reduzidos ao papel de elemento passivo no sistema educacional, sem qualquer autonomia intelectual ou iniciativa de pesquisa pessoal: “[...] Os professores ficavam reduzidos a objetos a serem modificados, seja mediante pressão ou por força da lei, mudando suas condições de trabalho ou mediante a persuasão” (CONTRERAS, 2009, p. 221).

Desde os primórdios da humanidade, o homem vive em sociedade, com o que surge a necessidade de educar e orientar aqueles que precisavam de ser iniciados ou incluídos no convívio social. Ao ilustrar esta realidade, Piletti (1988) diz que os primeiros professores que na hierarquia eram pessoas que cabia a direção das cerimônias de iniciação denominados “segundo os diferentes casos, feiticeiros, curandeiros, xamãs, esconjuradores ou homens que consultam os espíritos familiares. Constituem os professores mais primitivos” (p.45).

Esses professores dos primórdios da educação primitiva, surgem quando os primeiros grupos familiares se constituem em uma classe formada por chefes constituindo-se em sacerdócio especial. Monroe (1983) afirma que:

Inicialmente, esta classe é formada pelos chefes de grupos familiares; mas, como os deveres do pai se tornaram múltiplos e este culto dos espíritos amigos se torna mais complexo, constituiu-se um sacerdócio especial. Há, então, um esboço de instrução para o povo em geral, dada pelo sacerdócio; e uma instrução mais elaborada e formal dos futuros membros do sacerdócio, ministrada pelos atuais membros da classe. Estes últimos são os primeiros professores profissionais. Por vários séculos, o ensino permanece como um direito especial do clero, e, por muitos séculos mais, a educação é orientada e dirigida unicamente por ele (p. 9).

Nestes dois extratos, vemos que a função do professor surgiu como resultado da necessidade de complementação e de ajuda na formação das crianças no seio das famílias, com vista a uma melhor inserção social e integração no meio em que se desenvolviam e teriam de agir.

A educação grega da antiguidade, que se inicia com o chamado período homérico, correspondente em linhas gerais aos tempos remotos descritos pela poesia de Homero; passa em seguida pelo período cívico, na época das cidades-estados, com ênfase nas cidades de Esparta e Atenas. No período que podemos considerar histórico, desenvolve-se, num primeiro momento, uma educação que costuma designar-se como antiga (século VII e VI a.C.), a que se segue a nova (século V a.C.) que, finalmente, culmina na helenística, quando a Grécia é dominada pelo macedônio Alexandre, e a cultura grega se irradia e se enriquece de novos valores, mas, por outro lado, perde a intensidade que a caracterizara na Época Clássica (HENGEMÜHLE, 2008).

No início, os educadores eram particularmente os poetas. Hengemühle (2008), repetindo um dado secularmente consensual, diz que Homero foi o primeiro educador da Grécia. No século V a.C., Atenas, economicamente poderosa, culturalmente ilustrada e politicamente mais democrática, exigia a existência de pessoas qualificadas para o exercício da vida política, portanto pessoas que beneficiassem dos ensinamentos se tornavam os capazes agentes de ensino. Esses educadores eram os chamados sofistas, e Marrou (1975) afirma que eles foram os primeiros professores de Ensino Superior em uma Grécia que somente conhecia e treinava atletas para os esportes, mestres de artesanato e, no plano escolar, o interesse era destinado para os humildes mestres das escolas. O ensino se dava mediante retribuição pecuniária, de valor variado e, no exercício da sua profissão, privilegiavam a aquisição de uma ampla cultura geral, exercitavam a arte da dialética, entendida como o exercício do embate de ideias, e adestravam os alunos no conhecimento da retórica, ou arte de bem falar e persuadir.

Surgem os mestres clássicos, como Sócrates, Platão, Aristóteles. Segundo Marrou (1975, p. 230-231) é assim caracterizado o ofício do humilde mestre-escola: Na época helenística da educação grega, para o professor primário não se exigia nada, não havia a garantia do aprendizado, a não ser do ponto de vista “moral, caráter, honorabilidade: tecnicamente, quem quer que houvesse aprendido a ler era considerado capaz de, por sua vez, improvisar-se em mestre, bastava pôr em prática suas recordações de infância”.

Ainda na fala de Marrou (1975, p. 231), “as semelhanças desta época com as de hoje podem ser mera coincidência”. No entanto, o autor destaca que no período helenístico da

educação grega o professor tinha pouca importância e a sociedade fazia pouco caso dele. A sua formação era limitada, com ínfimo ganho financeiro. No entanto, era um profissional com bom caráter, moral e honorabilidade, fatores que nos dias de hoje ainda se requerem em relação a quem orienta a formação das novas gerações, e sobretudo em épocas de crise, quando soçobram e se veem ameaçados os valores tradicionais da família e da sociedade.

Galino (1988) cita Quintiliano (30-100 d. C), autor das *Institutiones oratoriae*, o menino em idade escolar deverá ser entregue aos mestres de retórica para ser formado como orador que, segundo Quintiliano, é o tipo de educação ideal a ser ministrada na formação do cidadão romano, e de acordo com os costumes, a primeira avaliação será dirigida para esse tipo de conhecimento a ser examinado.

As exigências e necessidades de uma educação mais elaborada para a sociedade romana impõem como primeira condição para o exercício do magistério a mesma que se exigida do mestre helenístico: a integridade moral.

Marrou (1975), ainda sobre este tópico, apresenta o testemunho de Plínio:

Muitas cidades mantinham escolas públicas, municipais: „O interesse que a sociedade consagrava ao ensino tornou-se tão vivo e tão consciente, que, cada vez mais, parece necessária a toda cidade importante possuir escolas públicas, providas, mantidas e supervisionadas pela municipalidade“, o que significa professores contratados e pagos pelo poder público² (NOTA: Mileto e Teos são exceções no mundo helenístico. Ali „as escolas se tornaram públicas“. "O mestre, eleito pela assembleia dos cidadãos, participa da dignidade de magistrado público". „O salário dos mestres está inscrito no orçamento da cidade e é pago pelos tesoureiros municipais conformemente a um minucioso estatuto" (p. 231).

Como aconteceu na cidade grega de Esparta, também no Império Romano houve a necessidade de certa oficialização do ensino, com o Estado influenciando em seus objetivos e conteúdos, na designação dos mestres e colocando a educação a serviço de seus interesses. E dizer que as cidades importantes mantinham escolas oficiais significa dizer que contratavam e pagavam professores.

Da Idade Média até o início da Renascença, aparece clara, em relação aos professores, se não ainda como prática comum, pelo menos a preocupação tanto com a inteireza moral, quanto também com o domínio dos conteúdos a ensinar e o preparo técnico para fazê-lo de modo competente. No quadro dessa evolução, Giles (1987) destaca o exemplo de Guarini:

Apesar dos inegáveis avanços no processo educativo realizados pelos humanistas, havia um setor que nenhuma teoria tinha abordado, a saber, a preparação dos próprios mestres. Na maioria dos casos, eram mal preparados, tanto do ponto de vista da cultura, como sob o aspecto técnico-pedagógico. Guarini (*Guarino Guarini*,

humanista italiano: 1370-1460) tenta sanar essa lacuna [...]. Dentro da tradição de Quintiliano, recém-redescoberto, elabora tratados para ajudar a orientar os mestres [...] Graças aos esforços dos humanistas, e principalmente de Guarini, entram mais algumas exigências no programa educativo, mas, sobretudo a de mestres altamente cultos e pedagogicamente preparados. Como ideal esta contribuição está presente para ser desenvolvida por uma futura geração de educadores, pois pouca ressonância teve de imediato (p. 100-102).

As universidades medievais contribuíram significativamente para o preparo mais rigoroso dos mestres e, concomitantemente, para o controle desse preparo. Nesse sentido, Ullmann destaca a França como referência cultural do mundo nessa época. O autor diz, sinteticamente, como tal controle ocorria na universidade paradigmática do tempo, isto é, a *Sorbona* de Paris. São estas as suas palavras:

Dentro dos graus conferidos por Paris (isto é, a Universidade de Paris) - e isso se estende às demais universidades do medievo - arrolam-se os seguintes: a) o *baccalaureatus* [...] era adquirido depois de um exame perante três ou quatro mestres. Esse título facultava ser assistente de um professor universitário, ministrar certas *lectiones* e intervir nas *disputationes* [...]. b) O grau seguinte, mais elevado, era a *licentia docendi*, a qual o candidato obtinha, depois de lecionar, durante dois anos, sob a orientação de um mestre, e depois de submeter-se a um júri de professores, que avaliavam uma *lectio* do licenciando e lhe propunham diversas questões a serem resolvidas [...]. Se aprovado, recebia a *licentia ubique docendi* no mundo cristão, sem supervisão de quem quer que fosse. c) À *licentia* seguiam-se os títulos máximos de *magister e doctor* [...] (ULLMANN, 2000, p. 169-170).

No século XVI, Eby (1978, p. 96-97) faz uma análise da formação e da prática dos professores, tomando como referência a Ordem dos Jesuítas na execução de planos para o preparo de professores com o objetivo de oferecer uma formação ideal, e como forma de habilitá-lo para sua atividade. Os planos consentiam em instruções onde os conhecimentos deveriam ser uniformes para todos os professores. Não caberia nenhuma variação que interferissem no padrão estabelecido, uma vez que qualquer mudança colocaria em risco toda a organização já estabelecida. A forma de alcançar os objetivos pela Ordem Jesuítica deveria ser a garantia da eficiência, e os professores eram treinados com máxima precisão. Foi nessa Ordem que se deu a introdução da prática de formação de professores com métodos de preparação a serem aplicadas em todas as instituições de ensino.

Ainda segundo Eby (1978, p. 97), o candidato à admissão “[...] era usualmente aceito para treinamento depois de completar o colégio inferior. Passava, então, dois anos como noviço sob disciplina moral e espiritual, para adquirir capacidade de autocontrole”. Ao completar o período de treinamento que era chamado de noviciado, o candidato passava três anos em estudos. Nesse período era avaliado a qualidade e a extensão de sua formação

anterior, bem como a revisão de todos os assuntos a serem ensinados. No primeiro estágio de formação observava-se os métodos empregados pelos melhores instrutores, período conhecido com o *juniorado*, seguia-se três anos de estudo de Matemática, Ciência e Filosofia na universidade.

Após esses anos de formação, o noviço começava a ensinar num colégio inferior sob a vigilância de seus superiores, com correção e encorajamento. Pós três ou quatro anos de ensino, “entrava na casa de estudos de sua província, onde, durante quatro anos, estudava Teologia. Depois que terminava com sucesso esta parte, era aprovado para a ordenação” (EBY, 1978, p. 97).

No século XVII, alguns autores, citados por Hengemühle (2008), como o célebre filósofo John Locke (educador do *gentleman* - inglês: 1632-1704), valorizam a formação moral do preceptor mais que seu grau de instrução. O autor cita Grosperin (1980), enfatizando que na França, nesta época a maioria dos professores primários não tinham formação, uma vez que não havia uma escola normal e nem uma faculdade de educação. Profissão de professores ficava para aqueles que jovens que não tinham herdado terras, ou uma oficina de artesanato. Então, o magistério, mesmo com um péssimo salário, ainda era uma função honrosa e que garantia uma vida mais decente.

Até este momento, a função do professor encontrava-se indefinida e a sua formação era limitada. Uma das personalidades que deu significativo impulso a essa formação dos mestres de ensino primário foi La Salle, que viveu neste século e abriu uma instituição que se propunha o ensino dos mestres. Bowen (1992) destaca que La Salle, em sua época fez grandes avanços no preparo dos mestres. Em 1686, oferecia duas horas diárias de sessões direcionadas aos mestres da escola elementar, que frequentemente eram estudantes dos primeiros cursos da Universidade Friedrich; “[...] a este tipo de discussões chamou de *Seminarium praeceptorum* (seminário para mestres), estendendo essa prática, em 1707, aos mestres do *Paedagogium*” (p. 223).

Grande personagem do mundo da educação no virar do século XVIII para o XIX foi Pestalozzi (1746-1826). Conforme Bowen (1992, p. 292), “apoiado pela Sociedade Patriótica dos Amigos da Educação, que estava planejando um colégio de mestres nacionais para preparar professores para a nova república suíça, converteu-se no personagem central”.

No século XIX na França, sob o domínio de Napoleão Bonaparte, quando o ensino e educação foram submetidos nacionalmente à Universidade Imperial, exigiu-se que os professores públicos “estivessem munidos de um certificado estatal”, embora tal prescrição

tivesse sido observada rigorosamente só nos níveis secundário e superior (BOWEN, 1992, p. 292).

Destaca-se, também, neste século, a influência do pedagogo Herbart (1776-1841), considerado o fundador da “pedagogia científica”, acerca do qual Bowen nos científica que trabalhou, exclusivamente, dentro dos limites da universidade, especialmente, no curso de preparação de mestres que fazia funcionar e, que era conhecido como seminário pedagógico.

Eby (1978) complementa dizendo que houve um grande progresso na formação de professores, bem como sua expansão, No final desse século, os mais bem preparados eram os professores de jardins da infância. Essa preparação era tanto na teoria como na prática. Em seguida vinham os professores diplomados pelos colégios superiores direcionados para as escolas secundárias por possuírem mais conhecimentos, no entanto, pouco preparo para exercerem a profissão. Era o início da formação de administradores escolares.

É nesse período, também, que surge, no Brasil, a primeira escola normal. Mais precisamente em Niterói, onde foi fundada em 1835. No século XX, segundo Bowen (1992, p; 292), “até a Proclamação da Segunda República, em 1931, [...] 57% dos professores estavam totalmente sem preparação e qualificação [...]”.

Nos Estados Unidos, quem informa é, novamente, Eby (1978), “após 1900, os requisitos para os diplomas de professores foram aumentados e padronizados com diploma de escola normal ou alguma instrução colegial”. Cada vez mais se visava a um conhecimento profissional, correlativamente com a aquisição de outros saberes complementares, através da ministração de cursos em instituições do Estado, que concediam certificados.

Entre 1910 e 1930, muitas escolas normais elevaram seus padrões e se tornaram colégios (superiores) de artes regulares, com departamentos de educação, oferecendo, primeiro, o grau de bacharel e, mais tarde, o de mestre (licenciado). Em acréscimo a isso, praticamente todos os colégios (superiores) de artes liberais e universidades acrescentaram cursos profissionais para futuros professores. A articulação entre os cursos de artes liberais e os de educação profissional foi, gradativamente, efetivada. (HENGEMÜHLE, 2008, p. 82).

Este autor afirma que, no começo do século, a formação de professores era, principalmente, histórica e teórica. Em seguida, as escolas acrescentaram cursos que versavam métodos e currículos e, o que é mais significativo, “prática de ensino”. Atualmente, a formação relativa a métodos e prática, administração, medidas (avaliação) e outros setores práticos superou o estudo de teoria e conteúdo.

Quanto às concepções de formação no pós-modernismo, observa-se que o processo de formação sofreu mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades do mundo atual. Exige-se, desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes mais flexíveis e respeitando princípios democráticos, ao invés do que ocorria até aos meados do passado século, quando tal processo tinha um cunho totalizante, baseado na rigidez e no autoritarismo. A pós-modernidade trouxe grandes desafios aos professores. “[...] o contexto produtivo exige um perfil de pessoa com cérebro pensante e capaz de responder, com competência, aos desafios propostos, e se apela, novamente, de forma muito incisiva, ao trabalho do professor” (HENGEMÜHLE, 2008, p. 133).

Hengemühle (2008, p. 135) afirma ainda que: “[...] exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam em referência a programas repensados, supostamente baseados em novas abordagens e novos paradigmas”. Ou seja, a sociedade pós-moderna exige uma atitude profissional mais atenta às mudanças, requerendo, pois, um papel competente, no sentido de perceber a rapidez com que essas mudanças ocorrem, pensar e tomar decisões quanto às ações que se tornam necessárias para os novos modelos e contextos.

A este propósito, Antunes (1998) destaca que o novo perfil de professores é o de buscar novas perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e leve-os a se tornarem aptos a resolver ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura.

Nesse sentido, tanto Hengemühle (2008) quanto Antunes (1998) apresentam um novo perfil do professor, o qual deverá atuar dinamicamente na sala de aula e mostrar-se capaz de entender e adaptar às novas circunstâncias e contextos as ferramentas que o auxiliem na melhor condução do processo pedagógico, para assim desenvolver os seus alunos, estimulando-os no sentido de uma formação que os tornará mais preparados para enfrentarem as exigências e desafios sociais.

2.2 O professor e sua prática em sala de aula

No campo educacional brasileiro, lidamos com uma problemática bem presente na área da docência, que é a de conciliar a prática com a teoria, ou seja, torná-las inerentes no atual contexto da formação de professores. Para isso, é fundamental que o docente busque subsídios para seu aperfeiçoamento, no que tange aos afãs de sua atuação nas escolas do

ensino regular. Para tanto, a base desse conhecimento é a busca e a construção de novos paradigmas que venham fortalecer novas práticas, tanto em sala de aula, como em sua atuação como um todo no meio educacional. Torna-se necessário que esse profissional seja uma pessoa dedicada, criativa, responsável e bem comprometida com o ato do saber.

Neste contexto, Contreras escreve que: “A docência pode, em grande medida, ser um hábito, uma construção pessoal de habilidades e recursos, com os quais resolvemos nossa prática, mas que, em determinados momentos, somos capazes de torná-la consciente para poder aperfeiçoá-la” (2009, p. 117-118). Quando muitos professores concluem sua graduação, em sua grande maioria, levam em sua bagagem profissional uma expectativa profissional baseada em teorias adquiridas no meio acadêmico.

Porém, quando se deparam com uma nova realidade, quando surge um desafio, e tentam fazer uma relação entre teoria e prática, eles ficam meio perdidos em suas convicções. Entram em conflito consigo mesmos porque o suporte que receberam na graduação não foi suficiente para deixá-los seguros. Por isso, a atividade docente torna-se algo temeroso, decepcionante e frustrante quando confrontados com a nova realidade que se lhes apresenta.

Ferreira tece a propósito o seguinte comentário:

A formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade. „O novo ameaça a experiência adquirida supõe esforço do professor e da professora” (2009, p. 82).

A diversidade em sala de aula, para quem está em início de carreira no magistério, é uma tarefa bem árdua, desafiadora e cheia de surpresas, devido ao fato de que lidar com estudantes de faixas etárias diferentes, sejam eles do ensino fundamental ou médio requer desse profissional uma fórmula ou um guia prático em sala de aula, ou seja, uma preparação e qualificação que lhe permitam enfrentar com êxito e competência as reais dificuldades que ele encontrará no decorrer de sua vida na área da docência.

Como bem adverte Facion (2008) que o exercício do magistério tem se tornado uma tarefa difícil. Professores estão enfrentando todo tipo de dificuldades como baixos salários, ausência de recursos e a violência por alunos em sala de aula. São fatores bem difíceis de transporem e acabam por incidir no trabalho e conseqüentemente afetam a saúde mental e física. Esses problemas estão se acentuando com o movimento para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais onde o professor sem a qualificação necessária e, diante

das demandas não conseguem responder positivamente, pois faltam-lhes ainda os recursos e precisando dar seu jeito, acabam sobrecarregados ocorrendo então, a incapacidade e a doença.

Nesse cenário educacional é da máxima importância ter-se um olhar diferenciado a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, por forma a que todos os envolvidos no processo busquem um maior e melhor conhecimento e uma interação entre a teoria e a prática, com o intuito de participarem da inclusão e contribuírem para a construção de um ambiente mais justo e digno. A busca deste novo paradigma tem trazido como consequência uma enorme demanda de cursos de graduação e especialização nesta área, por parte de vários profissionais, em instituições estaduais, federais ou particulares.

Embora se trate de uma demanda bem significativa, ainda é frequente vermos da parte de muita uma atitude de falta de interesse e compromisso com o ato do saber e, sobretudo, com o “saber educar na diversidade”. Por outro lado, a falta de investimentos por parte do sistema educacional brasileiro tem constituído uma forte agravante para desestimular os profissionais que atuam nas escolas que abrangem a educação especial.

No sentido de corroboramos esta asserção, parece-nos útil citar as seguintes palavras de Sanches:

Cabe frisar que essa prioridade política e financeira a favor da inclusão escolar do indivíduo portador de deficiência no Brasil, parece estar muito mais presente no papel (texto legal) do que na ação. Pelas dificuldades que enfrentam as escolas públicas brasileiras, torna-se evidente que há muito pouco investimento, não apenas no que diz respeito ao processo de inclusão escolar da pessoa portadora de deficiência, mas no sistema educacional como um todo (2005, p. 45).

Mesmo diante de tantas dificuldades, é importante ressaltar que a necessidade de uma formação e qualificação mais efetiva e significativa dos profissionais da educação, no que diz respeito à educação de pessoas com necessidades especiais, se constituíram tarefas inadiáveis. Portanto, é urgente essa busca por parte de todos os interessados em responderem a este desafio e em tornarem esta educação de fato inclusiva.

2.3 A Inclusão Educacional

A inclusão do aluno deficiente visual na escola regular é o eixo central desta pesquisa. Partindo-se da atual situação inclusiva, as reflexões sobre a formação do professor, em relação

ao aluno com baixa visão e do aluno cego, revelam-nos a necessidade de redimensionarmos nosso olhar sobre a realidade das reformas educativas, tendo em conta tanto quanto a formação inicial como a continuada, se quisermos atuar como profissionais capacitados.

Como se colige destas palavras, para Caiado (2011), até este momento, em nosso país a inclusão do deficiente no ensino regular permanece como um discurso distante das práticas sociais. Nesse sentido, o acesso do aluno com deficiência visual no ensino regular exige reflexões sobre as práticas pedagógicas. Na decorrência das práticas historicamente constituídas, verifica-se que a grande maioria das ideias do educador sobre o conceito de deficiência e educação especial não resultam de um conhecimento consciente das concepções que fundamentam seu trabalho e alerta para “a presença das concepções místicas que rotulam o deficiente visual como incapaz ou extraordinariamente dotado”. A autora argumenta do modo seguinte:

Às vezes alguém vai me guiar e me segura muito forte, como se eu tivesse equilíbrio, ou então, a pessoa fala alto, pois pensa, até inconscientemente que sou deficiente auditivo, ou então, uma pessoa vai explicar alguma coisa e diz tudo nos mínimos detalhes como se eu não soubesse algumas coisas. É confusão muito com um e até muito sutil, as pessoas pensarem que temos algum tipo de deficiência, mesmo que não pensem de maneira tão explícita. Penso que o professor também é suscetível a essas confusões, dada a cultura que a sociedade impôs, então, esse tipo de confusão pode levá-lo a certa insegurança quanto à aprendizagem do deficiente global e, outros, que acreditam que porque ele não tem visão, desenvolveu uma inteligência extraordinária. Às vezes, as pessoas procuram esse lado meio sensacional de achar que o deficiente é uma pessoa extraordinária, mas há pessoas muito deficientes, inclusive dentro da categoria da deficiência (CAIADO, p. 35).

A proposta de educação inclusiva nas práticas pedagógicas esbarra com o imaginário ou imagem generalizada, mistificando a realidade e refletindo-se em falsas concepções nos educadores, com consequências perniciosas nas raízes da sua formação, que acabam redundando em prejuízo nas adequações pedagógicas e no processo de avaliação.

Carvalho (2004, p. 158) enfatiza que “a inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigido a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas no espírito da pluralidade democrática”. Ou seja, muito mais do que desmontar a educação especial e distribuir este tipo de alunado pelo ensino regular, aleatoriamente, a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que se reduza exclusivamente à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor). Inclusão é processo, não ocorre por decreto ou por modismo.

A autora citada afirma ainda que precisamos colocar os pingos nos „ii’ e entendermos a inclusão como reestruturação de culturas, políticas e práticas de nossas escolas, havendo a necessidade de criarmos mecanismos que permitam o sucesso, que deverá ser o resultado da integração educacional, social e emocional com colegas e professores. No contexto da educação inclusiva, incide sobre a formação de educadores e a primeira interrogação: “Estamos, realmente, preparados para o desempenho de nossos papéis político-pedagógicos em relação a qualquer aluno?” A esta questão, ela responde:

Criar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes tem sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre incompetência, do que nos levado a produzir as mudanças necessárias... Mas reconhecer que necessitamos de atualização já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar. A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo - o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos) (p. 159).

É importante, pois, trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada, que não se restringe aos cursos de atualização oferecidos aos professores. São necessárias mais informações e novas teorias, mais experiência, encontros de estudos e de discussões sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar. É que, conclui a citada autora: “[...] o dia-a-dia desde que submetida a uma avaliação crítica e compartilhada pode ser útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamento que acabam no fundo de uma gaveta ou de prateleiras” (CARVALHO, 2004, p. 159).

O desafio aqui se coloca quando associa-se formação e garantia de aprendizagens de todos os alunos, lembramos que o profissional precisa construir conhecimentos específicos como forma de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, mesmo que tenhamos uma formação específica para professores, há a necessidade de juntarmos forças para exigirmos profissionais especializados. Segundo Pantaleão (2009) citado por Jesus (2011).

Aqui se evidencia um dos grandes desafios da inclusão escolar: apostar na educabilidade do aluno e garantir a aprendizagem. Esse propósito requer, além das práticas pedagógicas na sala de aula comum e dos atendimentos especializados, ações de gestão que articulem e mobilizem meios no cotidiano da escola para que tais práticas e atendimentos sejam concretizados (p. 25).

Para Pimenta (2008, p. 164-165), por outro lado, sua reflexão sobre os momentos atuais, é o de carregados de grandes incertezas e que refletem as mais variadas formas do homem de hoje encarar a vida em sociedade, pondo especialmente em destaque os problemas que as instituições educacionais defrontam. Na marcha para um mundo crescentemente globalizado as constantes transformações deixam marcas em cada indivíduo e muitas vezes aumentam os fossos de tantas desigualdades e agravam as distâncias sociais.

Os trabalhadores (as) em educação e todos os outros “perdem o chão” quando vêem seu emprego ameaçado pela empregabilidade e pela terceirização, pela minimização dos direitos profissionais conquistados com muita luta e, mais uma vez, na história da humanidade, pela exploração de sua força de trabalho. Perdem o chão quando o avanço, em vez de proporcionarem ao homem a oportunidade de ter uma qualidade de vida, é tomado como arma para ser um fator de exclusão. Perdem o chão quando não sabem para onde se vai, quando as condições devidas e de trabalho estão longe de se aproximarem das propagandas oficiais. O discurso que foi constituído pelas demandas da área. Historicamente representadas nos movimentos de lutas dos educadores tais como: democratização, qualidade, trabalho coletivo, professor reflexivo/pesquisador, na não é mais referência que designa a opção da qual ele se originou (PIMENTA, 2008, p. 165).

Por conseguinte, para Pimenta (2008, p. 165): “fazemos parte daqueles (as) educadores (as) que defendem e investem na formação de professores (as) na certeza de que o seu trabalho se faz cada vez mais necessário na busca de condições mais justas”. Defendemos também algo aparentemente óbvio, ou seja, a supressão das grandes desigualdades sociais que vivemos e que atingem as condições dos alunos (as), professores (as) e profissionais na educação em geral, como pessoas com direitos humanos garantidos em toda a sua totalidade, mas na prática sistematicamente desatendidos.

No Brasil, Perrenoud (1999, p. 7), uma das figuras de destaque entre os autores que se pronunciaram sobre esta questão, argumenta que “a competência é uma capacidade de agir com eficácia em diferentes tipos de situação, apoiados nos conhecimentos, no entanto, sem limitar-se a eles”. Ele parte da ideia que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebem que a meta é antes fazer aprender do que ensinar.

As propostas de diretrizes para a formação inicial do professor de educação básica em cursos de nível superior dão destaque à formação de competências na melhoria da qualificação profissional dos professores. Neste documento propõe-se que a competência seja fundamental na orientação do curso de formação inicial de professores (BRASIL, 2000, p. 48). Ao defender que a qualidade da formação pressupõe-se a reflexão sobre a prática, este

autor aponta as possibilidades de aperfeiçoamento da prática pedagógica profissional, sem, contudo, elucidar, esclarecer ou elencar as bases para tal reflexão.

Em relação a formação de professores para a educação especial, retornamos a Caiado (2011, p. 38) “é comum ouvirmos profissionais que defendem que a educação de pessoas cegas e de baixa visão deve priorizar a estimulação e integração dos canais sensoriais remanescentes”. Assim, neste contexto, o homem é concebido meramente como indivíduo biológico e, na decorrência dessa concepção limitadora e restrita, a educação dessas pessoas, muitas vezes, circunscreve-se apenas ao treinamento sensorial, cognitivo, comportamental, articulatório, ou seja, ao treinamento de atividades que capacitam exclusivamente para o mundo do trabalho.

Ainda para Caiado (*Op. cit*), “a luta contra as limitações da cegueira e suas consequências, deve ser compreendida numa abordagem social e histórica e revela a compreensão de três dimensões”:

A prevenção da cegueira enquanto produção social, dada às péssimas condições de vida das camadas populares; ações educacionais que colocam fim ao isolamento da pessoa com baixa visão e cega ao limite entre a escola especial e a escola regular; o acesso à formação no âmbito de um trabalho criador em contraposição a condição de assistencialismo (CAIADO, 2011, p. 40).

No contexto educacional brasileiro, a educação do deficiente visual, tal como a dos deficientes em geral, entra em conflito com as políticas educacionais, que desatendem as novas ideias e a procura de possíveis caminhos na busca de um novo paradigma educacional, que envolva a redefinição da organização do sistema e do pensamento pedagógico, tendo como alvo o processo de ensino e aprendizagem nos moldes da inclusão que se pretende.

Notadamente, é notório que na prática pedagógica a educação de pessoas deficientes se faz tomando como modelo e referência características desejadas para as outras crianças. Ou seja, a escola tem um currículo padronizado como se toda turma que inicia uma alfabetização fosse homogênea. Professores acreditam que todo aluno é capaz de aprender de forma igual. Para o deficiente visual, as práticas de ensino usuais somente fortalecem os estigmas e os rótulos, contribuindo para posturas de segregação já tão enraizadas no cotidiano da sala de aula. É na alfabetização, pois, que as maiores dificuldades afloram e os problemas ocorrem no desenvolvimento mental da criança cega.

Em relação a este ponto, Almeida (1997, p. 23) acrescenta: “É na fase da alfabetização que os esquemas interpretativos ocorrem e também as falhas na construção das estruturas

cognitivas trazendo graves problemas de aprendizagem e graves fracassos”. Ora, sabe-se que no processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual, os recursos especializados são imprescindíveis. A alfabetização precisa ocorrer de forma global, sendo necessário criar oportunidades de experiências. Isto significa que uma criança cega não deve ser educada sob a orientação de vários meios e exercícios que a condicionam. Este enfoque antigo precisa ser superado. Ainda neste contexto, Almeida explica que “a criança cega deve ser vista por inteiro, dona de seus pensamentos e capaz de construir condições peculiares, do seu próprio conhecimento” (p. 24).

Apesar disto, ainda acontece ouvir-se professores proclamarem que um estudante cego precisa de milagres para aprender. O professor que ingressa na educação do deficiente visual precisa entender que um estudante cego ou com baixa visão também pode construir pensamentos em seu processo de aprendizagem e aprende tal qual uma criança vidente. Porém, o fato de ser cega e não poder ter acesso aos conhecimentos visuais, leva-a a apresentar necessidades específicas que exigem um atendimento especializado. Ainda, segundo Almeida (1997):

Uma criança não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém nem qualidades menores nem potencialidades compensatórias. Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da forma pela qual a sociedade a vê, da maneira como ela própria se aceita. É de fundamental importância que o professor não veja nesta criança um aprendiz de segunda categoria, um educando treinável, cujo adestramento de certas áreas promoverá um desempenho educacional satisfatório. Penetrando-se, mais profundamente, na teoria da construção do conhecimento de Jean Piaget, compreende-se que só a educação construtivista fornecerá dados concretos para que se cumpra, em essência, o desenvolvimento intelectual de uma criança cega (p. 26).

A escola e os educadores necessitam, urgentemente, mudar de posturas. Sendo a educação o alicerce para a transformação social, é imprescindível conseguir-se a participação e a interação entre escola, educadores e educandos. Desta forma, a promoção do desenvolvimento se dará através de reflexões, apontando princípios a serem analisados, e não soluções apontadas ou modelos pré-estabelecidos.

É pois, necessário, levantar as questões, atitude que, segundo Almeida (1997, p. 29), significa na prática o recurso a uma nova pedagogia. Não se aceita mais deixar uma criança cega à margem do seu próprio crescimento, fora do momento histórico em que vive. Ela precisa tomar consciência de si mesma, de suas reais possibilidades.

Como qualquer outra criança, deverá perceber que está construindo seu conhecimento, interpretando e reinterpreta a realidade que a rodeia e, principalmente, criando e recriando seu

mundo infantil. Em relação ao professor, não se aceita mais que ele seja somente um repassador de informações, repetindo os modelos existentes. Seu papel exige estudos constantes, pesquisas, ou seja, o professor atual deve ser um pesquisador consciente de sua prática pedagógica. Acredita-se, portanto, que aquela receita, acabada e “pronta a servir” para ensinar uma criança, seja cega ou não, não deve mais existir. A pesquisa deve caminhar para a construção de novas metodologias. Os vislumbres de novas possibilidades deverão perfilar-se com toda a clareza na proposta de trabalho do professor alfabetizador da escola inclusiva (ALMEIDA, 1997, p. 29).

2.4 A ccessibilidade: uma maneira de incluir

As salas de aula, assim como os professores e os alunos, são realidades únicas. Um modelo de ensino que funciona para um determinado aluno não servirá necessariamente para outro. Os componentes variados que operam dentro de uma sala de aula podem ter um impacto significativo nos resultados educacionais obtidos pelos alunos. A grande diversidade encontrada atualmente nas salas de aula, com as suas múltiplas diferenças e casos específicos do todo que participa do processo de aprendizagem, não pode levar a que se espere de um professor o consagrar todo o seu conhecimento exclusivamente no atendimento às necessidades de cada aluno tomado individualmente como explica Díaz (2009).

Entendemos que os processos de aprendizagem e de inclusão de alunos com necessidades especiais não podem prever mecanicamente a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência, por tabela. Os alunos, cada aluno, aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e tenta explorar essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno pode engajar-se por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, ou realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos (p. 81-82).

Para dirigirem-se às necessidades de cada aluno e, em especial, do aluno cego, em um número crescente de salas de aula, os professores estão assumindo o papel de organizadores de ambientação das salas de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições dos procedimentos e das práticas para o ensino-aprendizagem. A participação do aluno, a interação e a aprendizagem interdependente são o foco principal da sua atenção.

Os desafios do professor cifram-se hoje nos recursos e nas técnicas que lhes forneçam informações e lhes permitam dirigir o currículo de maneira a proporcionar aos alunos a aquisição não somente das habilidades e das oportunidades, mas também o encontrar a motivação e o foco para o qual dirigirem as suas necessidades de aprendizagem e retornando a Díaz (2009), os desafios do professor que ensina a turma toda não pode mais ensinar a copiar e o ditar acreditando que está usando os recursos didático-pedagógicos básicos como necessários, ele precisa partilhar com seus alunos a “construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula; trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar”, e como ensina Freire (1978 apud DÍAZ, 2009, p. 83), “[...] entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e pro- vocar a construção do conhecimento com maior adequação”.

Como professores, precisamos de ser, cada vez mais, capazes de achar alternativas às habilidades básicas tradicionais e recursos disponíveis para atender às necessidades originais de cada um dos alunos dentro de uma sala de aula. Alguns alunos talvez precisem de habilidades especiais básicas, tais como Braille, ou equipamentos para se comunicarem, como sejam os computadores e as calculadoras, por forma a ser-lhes possível deter e manejar o maior número de recursos que os habilitem a obter sucesso perante os desafios da sociedade.

As técnicas de leitura e escrita em Braille irão depender do desenvolvimento simbólico, conceitual, psicomotor e emocional da criança. Essa evolução satisfatória nem sempre se dá de forma espontânea para a criança cega. Daí a necessidade de prestar especial atenção às habilidades e necessidades do aluno cego antes de decidir o momento de ensinar o ensino da simbologia (GUTJALER, 2009, p. 9).

Para tanto, Gabaglia (2009, p. 12) cita Sá, (1997).

O Sistema Braille possibilita o contato direto com a grafia, o que é muito importante para a compreensão e o emprego das letras, das palavras, do sistema de pontuação e de acentos, especialmente no caso das pessoas que nasceram cegas. Para estas pessoas, o Sistema Braille representa uma emancipação, uma porta de entrada no mundo da leitura e da escrita de forma autônoma. Por outro lado, o Braille é uma modalidade de leitura e escrita alternativa ou complementar restrita a um universo particular de leitores. Quem perdeu a visão na juventude ou na idade adulta e tem um nível médio ou superior de escolarização recorre aos meios informáticos para ter acesso à leitura e à escrita uma vez que a produção Braille é escassa e limitada.

Desta forma, os recursos didáticos preenchem lacunas importantes principalmente nas informações pelo aluno cego ou com baixa visão. O manuseio de variados materiais

possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e suscitando a realização de movimentos com os dedos.

De acordo com Lemos (1975, p. 4).

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Na educação da criança cega, o recurso didático desenvolve as capacidades motoras e sociais do aluno. Sendo bem trabalhado criam oportunidades de novas experiências no processo ensino-aprendizagem como nos diz Klassen (2009, p. 1) que os alunos cegos ou com baixa visão precisam de estratégias ou técnicas específicas para a estimulação visual, para orientação e mobilidade, bem como para leitura, escrita e cálculos com materiais específicos e adaptados às suas limitações e, sobretudo, com o profissional que faça uma intervenção precoce iniciada o mais cedo possível, seja em casa ou na escola.

No entanto, a realidade é que os recursos disponíveis em sua maioria são os disponibilizados para alunos videntes, pois as limitações do aluno cego e com baixa visão tendem a se tornarem barreiras para o aprendizado como nos coloca Glavão Filho (2005, p. 26). “Desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem”.

O professor ao inserir recursos específicos e de par com o progresso dos alunos, verifica-se a necessidade de uma ênfase maior na avaliação crítica, que tende e necessita de ser mais complexa, para assim se promover e praticar a realização da tomada de decisões em suas vidas atuais e no futuro. Tal como os alunos, nós, professores, estamos sendo convidados a avaliar e tomar decisões mais educacionais. Diante dos interesses e à direção que os alunos por si mesmos tomarão, a nós caberá a orientação e uma postura de redobrada atenção, em vez de, simples e comodamente, nos restringirmos a seguir um pacote de currículo e de materiais previamente designados.

Na condição de professores, estamos sendo chamados a mudar nossas práticas de ensino, para desenvolver a interdependência de indivíduos capazes de serem auto-aprendizes para toda a vida. Assim, enquanto a dinâmica da educação e as escolas estão mudando rapidamente, é da maior importância que todos os membros da comunidade, da sala de aula e da escola tenham disponível e reconheçam um sistema de sustentação. Ambos, tanto alunos

quanto professores, precisam do apoio que possa ajudá-los a realizar suas atividades diárias com sucesso.

O desafio da acessibilidade para a educação e para os professores contido na concepção da escola inclusiva requer a implementação de uma política que deve começar pelas relações interpessoais entre crianças e professores enfatizando atividades conjuntas, gradativamente sob a orientação dos professores que tenham recursos para mediar os processos proximais (KREBS, 2005).

Muita coisa precisa ser discutida a respeito das diferenças, principalmente, na hora de incluir no contexto escolar uma criança cega. Têm-se visto poucos exemplos de inclusão de uma criança cega em uma escola com alunos videntes. Esta inclusão requer um enfoque que mostre os pontos de vista educacional dos cegos baseados em suas experiências e apreensões. O sucesso escolar da criança dependerá desses materiais independentemente da idade em que comece a frequentar a escola e do tipo de programa no qual esteja matriculada.

O debate sobre esta importante questão que tange ao processo ensino e aprendizagem de uma criança cega, em suas diferentes circunstâncias, diz antes de mais respeito ao papel do educador e sua influência na promoção da formação dessa pessoa para a vida em sociedade e, principalmente, na sua própria formação. O professor, ao se inserir em cursos de formação, precisa fundamentar seu conhecimento na observação cotidiana do aluno. O professor, sem uma fundamentação teórica sólida e prática, sente-se confuso e inseguro quando se depara com um aluno ou aluna cegos.

2.5 Formação de professores e os desafios da educação inclusiva

Ao tratar de uma temática de grande relevância, a inclusão, que, ultimamente, tem despertado, chamado e sido o foco da atenção de pedagogos, coordenadores, professores, gestores, psicólogos e demais especialistas da área da educação, é o mesmo que falar das pessoas que estão fora dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. Padrões estes que beneficiam uma parte da população, ao mesmo tempo que outra viva mergulhada no preconceito e na discriminação. Dentre este grupo de indivíduos, podemos mencionar, entre outros, os negros, os idosos, os deficientes e as etnias indígenas.

A política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo

de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. [...] (NADAL, 2009, p. 56).

No entanto, não atingimos realidade satisfatória, como cita Carvalho (2009) a inclusão escolar vem se efetivação de forma gradativa com grandes dificuldades a serem superadas pelos sistemas de ensino em muitos aspectos, destacando as barreiras atitudinais como um dos maiores problemas a ser vencido, principalmente por que o entendimento equivocado de que inclusão está sempre relacionada à matrícula de pessoas com deficiência, acaba contribuindo para o aumento da resistência enfrentada para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Complementando o ponto de vista assumido por Nadal, Carvalho, ressalta que:

Com esse panorama lamentável, é fácil compreender (embora seja difícil aceitar) que o sistema educacional sofra os reflexos dessas condições ainda muito adversas e contrárias ao ideal de equidade entre cidadãos. Cumpre, ainda, lembrar que as minorias de excluídos, no seu conjunto, representam um enorme contingente populacional de brasileiros (2009, p. 100).

Na sequência deste mesmo tipo de abordagem, Facion sublinha que: “A educação inclusiva desafia as normas de exclusão e de discriminação, independentemente de ter se originado como resposta da sociedade à deficiência, ao gênero ou a raça, à pobreza ou a desvantagem social” (NADAL, 2009, p. 39).

Como falamos acima, as pessoas com deficiência estão enquadradas neste grande contingente de vítimas de preconceitos e discriminações que, lamentavelmente, atinge também o nosso sistema educacional. Embora haja um unânime reconhecimento de que lidar com pessoas com necessidades educacionais especiais sempre será um grande desafio e uma tarefa árdua, especialmente para os educadores que estão iniciando sua prática profissional, é imprescindível que este educador tenha em mente que muitas vezes será necessário que ele busque a superação de alguns limites e a modificação de alguns paradigmas, a fim de que ele tenha um desempenho que garanta o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, lhe proporcione um sentimento de realização humana e satisfação pessoal.

É neste sentido que Libâneo se pronuncia do modo seguinte:

O professor precisa constantemente de estimular as inteligências, apesar dos limites impostos pela profissão, ele necessita, previamente, estimular a própria mente, apesar do tempo limitado. Temos percebido, com os professores que acompanhamos tratar-se muito mais de uma mudança de paradigma do professor, do que um maior gasto de tempo. Podemos acrescentar a isso que, no novo paradigma o professor, por

fazer com maior satisfação, fica menos estressado e tem maior sucesso e motivação no seu fazer (2008, p. 143).

Enquanto muitos educadores vivem imobilizados no conformismo, resignados com a falta de valorização profissional e, como é comum, imersos num sentimento de total desencanto em relação com a atividade docente, outros, por não possuírem qualificação acadêmica ou habilitação técnico-profissional suficientes para atuarem em outras áreas, acabam por encontrar no magistério uma salvação, como explicita Pimenta nos seguintes termos:

[...] para conseguir trabalho e sobrevivência, o trabalhador desempregado necessita buscar por sua conta, requalificações. E aí se pode compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua transformando a educação em um grande mercado (LIBÂNEO, 2008, p. 39).

Portanto, são vários os fatores que permeiam o processo educativo e a formação docente, do que decorre a necessidade de se proporcionar espaços para reflexões e tomadas de decisão para mudanças de atitudes no fazer pedagógico.

2.6 O professor e suas dificuldades nas escolas de ensino regular inclusivas

Em nosso sistema educacional percebe-se que a maior problemática evidenciada pelos professores nas escolas públicas do ensino regular para ministrar suas aulas aos estudantes com necessidades educacionais especiais, quer estejamos a nos referir a cegos, cadeirantes, surdos e demais especificidades, é a falta de preparação para lidar com esse alunado, que, em sua grande parte, necessita de um atendimento todo especial. Na verdade, a grande barreira e os maiores obstáculos que a maioria destes profissionais alega são, por um lado, o despreparo a nível da formação adquirida através dos cursos de capacitação voltados para os docentes, e, por outro lado, a não experiência, o medo e a insegurança, os quais tem sido a grande barreira enfrentada por esses profissionais.

De fato, para Carvalho (2004), “os professores alegam a inexperiência teórica e prática, no que se refere a lidar com a pessoa com necessidades especiais”. Muitos profissionais diretamente envolvidos no processo educativo, como professores, gestores em educação, bem como outros que também o estão (como é caso de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais), argumentam que em seus cursos de formação tiveram

orientações insuficientes e pouco acesso aos estudos e publicações acerca deste tipo de assuntos. Muitos ainda declaram que, além de seu despreparo, encontram-se bem assustados com a possibilidade de ministrar aulas a uma espécie de “clientela” que não faz parte do seu convívio social ordinário.

Muitos docentes do ensino básico lidam pela primeira vez com uma diversidade de alunado bem complexa, ou seja, defrontam-se, nas escolas do ensino regular, com deficiências bem diversificadas que desconheciam, o que os leva a enfatizarem que deveriam ter recebido toda uma preparação, de que carecem, que lhes permitisse lidar com as especificidades. Para isso se concretizar, porém, é fundamental que essa formação/ orientação venha da direção da escola ou dos órgãos competentes.

Nas escolas públicas brasileiras é bom salientarmos que a inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais tem sido algo bem significativo. Embora essa inclusão esteja sendo respaldada pela LDB (Lei de Diretrizes e Base) criada em 20 de dezembro de 1996, esse alunado ainda encontra inúmeros obstáculos, dentre os quais se destacam: a dificuldade no ato da matrícula, a rejeição no âmbito escolar e, ao mesmo tempo, a impossibilidade prática de acederem ao aprendizado que, por direito, lhes caberia, uma vez que não se lhes oferecem as oportunidades que a legislação consagra e a Escola não disponibiliza. (BRASIL, 1996).

Sobre isso, Ferreira discorre do modo seguinte:

Como vimos após a publicação da LDB em 1996, o número de estudantes com deficiência aumentou no sistema de ensino brasileiro. Apesar disso, esses estudantes ainda enfrentam barreiras significativas tanto para serem matriculados nas escolas, como para serem aceitos pelas comunidades escolares e terem acesso a oportunidades para aprender conteúdos curriculares relevantes a sua formação humana e ao seu desenvolvimento escolar. (2009, p. 39)

Ora, insistimos no fato de que a aceitação de um deficiente em sala de aula está muito longe de ser tarefa simples. Por outro lado, tirá-lo do convívio com os demais alunos, negando-lhe a oportunidade de interagir nas atividades em sala de aula, como qualquer educando, configura um ato totalmente discriminatório, não somente em relação a pessoa com deficiência, como também em relação a qualquer estudante vítima de segregação, visto que o alunado está amparado pelas leis que regem a educação brasileira.

Neste sentido, Martins (2006), diz que para que se tenha uma sociedade inclusiva é necessária à eliminação de práticas sociais preconceituosas e discriminatórias de forma a

construir comportamentos de respeito às diferenças, rompendo tabus e paradigmas e onde as barreiras atitudinais não façam parte das relações entre as pessoas.

Além disso, diante das várias situações que ocorrem no dia a dia da escola, o papel desta, tomada como um tudo que engloba o gestor, o corpo técnico, docente e administrativo, é conscientizar os demais estudantes, ditos normais, para essa nova realidade que se apresenta em sala de aula.

Torna-se necessário, pois, não apenas tomar o âmbito escolar como um todo, mas também lembrar que se trata de um espaço em que cabe primordial papel aos professores, pois muitos destes ainda se sentem inseguros para ministrar aulas a estudantes com deficiência. Neste caso, é fundamental que o professor busque certo apoio junto dos demais colegas, que possuam a experiência acumulada pelos longos anos de profissão, sem esquecer, porém, que as orientações vindas do próprio estudante com necessidades especiais são algo de indispensável e de grande ajuda para quem está inseguro e receoso de lidar com as especificidades existentes.

Corroborando o que acabamos de dizer, Ferreira escreve:

Recusar matrícula, matricular e isolar em sala de aula, impedir o contato com os colegas configura-se atos discriminatórios e violações graves do direito de qualquer estudante à educação e à convivência em condição de igualdade, conforme já discutida na legislação. O mesmo vale, portanto, para a pessoa com deficiência. Então, a crença no „despreparo da escola e do (a) educador (a)“ já cristalizada no discurso e na cultura das escolas não se justifica mais, pois se as escolas estão despreparadas, seus (suas) gestores (as) deveriam buscar efetivar a preparação docente necessária para „também“ escolarizar esses estudantes. Se os (as) educadores (as), contudo, ainda não se sentem confiantes quanto ao seu repertório pedagógico para ensinar estudantes com deficiência, precisam buscar apoio nos colegas docentes, nos próprios estudantes deficientes e nas suas famílias e também nos outros estudantes, para juntos construírem um novo fazer pedagógico que inclua todos (as) nas atividades e na vida escolar (2009, p. 43).

É útil ressaltar ainda que, em relação ao processo educacional inclusivo, os cursos de licenciatura poderiam e deveriam trabalhar mais e melhor o futuro profissional, preparando -o para receber e lidar com esse alunado especial. Seria de imensa utilidade pr over, ainda na faculdade, dos necessários conhecimentos os inúmeros professores, para se evitar a situação que hoje vivem os docentes, que às suas próprias custas se veem obrigados a procurar encontrar recursos, metodologias, estratégias e meios que lhes permitam saber como atuar em sala de aula, quando se deparam com esses estudantes.

2.7 O Professor da Escola Inclusiva: Procedimentos necessários para a mediação Ensino e Aprendizagem do estudante com deficiência visual

No cenário da educação, em especial no relacionamento entre professor/estudante em sala de aula, onde é necessário que a reciprocidade exista, o deficiente deve enriquecer os conhecimentos e os professores ampliarem suas vivências professores, pois se o professor precisa acreditar no seu potencial como educador, nesse sentido, as possibilidade de sucesso de seus alunos no decorrer do processo de ensino, os ganhos serão das duas partes, tanto em termos de aprendizagem e relacionamentos, no que tange ao aluno, como, no que toca ao professor, na garantia de sucesso em sua profissão.

Para o estudante cego é de suma importância encontrar em sala de aula um ambiente simples, que o beneficie tanto a ele como ao professor, pois, no atual contexto educacional, receber em sala de aula um estudante com deficiência não é tarefa fácil e muito menos simples, devido ao preconceito e à discriminação que, muitas vezes, surgem não apenas da parte dos professores, como também da parte dos colegas de classe, os quais, em sua grande maioria, não estão predispostos a aceitar com muita naturalidade essa inclusão.

É necessário que os professores tenham em mente que incluir é conhecer as possibilidades e diferentes necessidades do aluno deficiente para o recebimento de adequada e assistência educacional. No entanto, os educadores não precisam ser especialistas, mas ter conhecimentos para atuar ao lado desses alunos. “Reconhece-se que o professor do ensino regular não recebe em seu currículo de formação, preparo especial para lidar com alunos deficientes visuais. Por essa razão, sentem-se despreparados e, por isso, necessitam de informação sobre a capacidade visual e necessidades do aluno com baixa visão” (GASPARETTO, 2007 apud DÍAZ, 2009, p. 260).

Um ambiente estimulador, mediado de motivações e estímulos às necessidades dos alunos cegos, é portanto condição imprescindível para o professor do ensino regular. Além deste quesito, é necessário ter um conhecimento prévio sobre a deficiência.

Conhecimento de questões como, a observação do comportamento do aluno no cotidiano, o convívio com a família e o envolvimento na comunidade escolar farão a diferença. Alguns sinais e condutas devem ser observados informalmente pelo professor, dentro ou fora da sala de aula, sendo um dos principais o de saber identificar a perda visual.

Neste contexto, Sá salienta que:

A cegueira é 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, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (2007, p. 2).

Estudantes com baixa visão comumente são encontrados em escolas do ensino regular, sendo que a baixa visão é pouco conhecida pelos profissionais. Atualmente, as diretrizes para a educação especial informam que erros, displicência ou falta de esclarecimentos não podem ser mais aceitos por parte da escola. O professor precisa de formação, capacitação e apoio por parte das secretarias de educação, a fim de aprender, com mais segurança, a lidar com as especificidades existentes.

Assim, e ainda de acordo com Sá:

A definição de baixa visão (*ambliopia*, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (2007, p. 6).

Ao tomar conhecimento das informações necessárias sobre a deficiência visual, o professor ao entrar em sala de aula terá condições para organizar o seu local de trabalho, percebendo a importância do ambiente interno e externo e das dinâmicas que deverão ser aplicadas.

É importante destacar que o professor de sala de aula não se encontra só nesta nova jornada, ele tem direito de recorrer ao profissional especializado, às salas multifuncionais, aos centros de formação disponíveis nos estados como os CAPs¹. E, principalmente, uma quantidade de recursos didáticos e tecnológicos que devem ser postos à disposição do professor da escola regular (SÁ, 2007).

A Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2000) recomenda a implantação de adaptações curriculares, para que a inclusão do aluno com deficiência possa ser significativa para a sua vida social, afetiva e acadêmica. Ora, as adaptações curriculares, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), dividem-se em dois tipos: adaptações curriculares de grande porte ou significativas, que competem aos gestores da escola; e as adaptações de pequeno porte ou não-significativas, que são da responsabilidade do professor. Estas adaptações, tanto as de grande quanto as de pequeno porte, se subdividem nas mesmas

¹ Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais – CAPs.

categorias, que são: organizativas, objetivos de ensino, conteúdo, avaliação, método de ensino, temporalidade (FERNANDES & REDIG, 2005, 2006).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2000), as adaptações curriculares implicam que os educadores reflitam e tomem uma atitude em relação aos seus alunos que têm alguma dificuldade de aprendizagem, isto é, obrigam-nos a determinar por si mesmos como é que podem atender, a partir do currículo, às diferenças individuais, em especial quando estas se mostram acentuadas. É que tais adaptações são as respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer todos os alunos.

De acordo com Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

Segundo Reily (2004, p. 51) numa escola inclusiva o aprendizado é feito através da ação e da mediação. Também no mesmo sentido vão Perondi, Tronca para os quais: “para as crianças aprenderem, precisam de estímulos múltiplos (sonoros, visuais, olfativos, etc.), verdadeiros desafios intelectuais. Precisam de professores que percebam seu potencial e os estimulem de diferentes formas”.

Assim, a inclusão de um aluno com necessidade educacional especial é um desafio, razão pela qual esta iniciativa se torna fundamental, pois permite ao professor a percepção e a vivência de que o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares não é tão complexo, uma vez que se tomem estas precauções, ou seja, se faça necessária adequação dos conteúdos e das diversas linguagens.

O professor especializado é o profissional necessário dentro da escola e junto ao professor regente. “Para viabilizar a inclusão da escola regular é indispensável contar com salas de apoio e professores especializados para que seja realizada com êxito a inclusão desses alunos” (FACION, 2008, p. 69).

No terceiro capítulo discutiremos alguns aspectos práticos da educação de estudantes cegos e com baixa visão. Esperamos, pois, deste modo, contribuir para diminuir a distância entre alunos e professores, no dia a dia das salas de aula inclusivas.

2.8 Desafios para as escolas públicas

O papel das escolas, tanto públicas quanto privadas, deve e precisa de reajustar-se às novas tendências que regem a educação brasileira. No entanto, não é isto infelizmente o que vem ocorrendo em nosso contexto educacional. À primeira vista, vemos que nas escolas do ensino regular se fizeram inúmeros investimentos, que visaram melhorar sua estrutura física, aumentar a capacitação de professores, enriquecê-las em recursos tecnológicos e outras benfeitorias. Mas, mesmo assim, verificamos que muito há que se fazer como investimentos no sentido de a população escolar poder beneficiar das reformas, recursos e técnicas para que aponta a mais recente legislação.

Nesse aspecto, Pimenta afirma que,

Para isso, o investimento na formação inicial e no desenvolvimento profissional e o investimento nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com a qualidade de que se requer, são grandes. São necessárias condições de trabalho, para que a escola reflita e pesquise e se constitua em um espaço de análise crítica permanente de suas práticas (2008, p. 44).

Entre outras soluções para tão premente problema, tornam-se necessários tanto um investimento maior na educação inicial, quanto melhores condições de trabalho que possibilitem aos profissionais refletirem e desejarem experimentar novas formas de atuação no espaço de sua sala de aula. É que, de fato, segundo Facion:

Houve um período em que a profissão de docente era considerada um sacerdócio e o fato de ser professor significava possuir uma identidade carregada de orgulho profissional e gozar de total prestígio na sociedade. Porém, com as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas, tudo mudou, alterando significativamente o sistema educacional e o perfil do professor (2008, p. 142).

Como já anteriormente dissemos, nos tempos passados víamos que a docência se encarava mais como um sacerdócio do que como uma atividade de realização pessoal, legitimamente estabelecida pelo reconhecimento profissional. Tratava-me mais de uma “missão”, que muitos professores empreendiam movidos por espírito de sacrifício e que representava um motivo de orgulho pela capacidade de entrega e doação ao próximo que em si mesma entranhava. No entanto, para os critérios que hoje movem o agir da maioria, a situação apresenta-se com um rosto diferente, por causa sobretudo das mudanças que vêm ocorrendo no nosso sistema educacional e na sociedade como um todo. Entre estas, devemos destacar a formação e qualificação do professor.

De fato, no cenário da educação, falar sobre formação e qualificação em nível superior dos docentes que já exercem há bastante tempo o magistério, profissionais que na sua maioria se encontram presos a práticas tradicionais e a concepções em grande parte ultrapassadas, é encarado como uma afronta à experiência que tais professores acumularam ao longo da sua vida profissional. Ora, a verdade é que, apesar de toda a sua boa vontade e indiscutíveis méritos pessoais, estes professores atuam como meros agentes e transmissores de conhecimentos, sem possuírem os necessários níveis de qualidade, vítimas inocentes de aligeirados cursos de formação, situação da qual quem mais sai prejudicado são os alunos.

Referindo-se a este problema, Pimenta observa que a

[...] questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo (2008, p. 46).

Movidos pelo desejo de compreender melhor ainda a questão da formação de professores, buscamos e encontramos em Gomes algumas reflexões pertinentes, como é o caso destas:

O tema sobre formação de professores (as) apresenta-se hoje como um tema destaque em variados cenários. Da parte dos órgãos governamentais, nunca houve tanta ênfase dos (as) professores (as) como agentes da mudança requerida pela nova ordem mundial emergente. Por outro lado, os (as) próprios (as) professores (as), de variadas formas, mostram a premência por ações de formação, que dêem conta de atender as reais necessidades da escola que se apresenta real, multifacetada, carregada de ambiguidades e contradições, à semelhança da sociedade (2008, p. 167).

Esta é, portanto, uma questão fundamental que não pode ser deixada para segundo plano, uma vez que, diante das tendências educacionais contemporâneas, discussões deste tipo estejam têm de estar sempre em pauta e não podem ser escamoteadas. O discurso de que o professor não está preparado é a chamada “desculpa de mau pagador”, e parte ordinariamente de uma escola que não busca interagir com o contexto da diversidade. É, de fato, uma desculpa que se tornou um refrão: A escola não está preparada para receber os „deficientes“.

CAPÍTULO III

RECURSOS PARA O ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL: Uma breve análise desse apoio didático-pedagógico

3.1 Os recursos didáticos como facilitadores da aprendizagem

Alguns recursos didáticos preenchem lacunas importantes, principalmente nas informações proporcionadas à criança cega. É que o manuseio de variados materiais possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e suscitando a realização de movimentos delicados com os dedos. Ora, de acordo com Lemos:

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. De um modo genérico, os recursos didáticos podem ser classificados como: Naturais: elementos de existência real na natureza, como água, pedra, animais. Pedagógicos: quadro, flanelógrafo, cartaz, gravura, álbum seriado, slide, maquete. Tecnológicos: rádio, toca-discos, gravador, televisão, vídeo cassete, computador, ensino programado, laboratório de línguas. Culturais: biblioteca pública, museu, exposições (1975, p. 4).

Na educação da criança cega, os recursos didáticos adotados desenvolvem as capacidades motoras e sociais do aluno e, sendo bem trabalhados, criam oportunidades de novas experiências no processo ensino-aprendizagem.

Para Klassen, o estudante cego precisa de estratégias ou técnicas específicas para a estimulação visual, orientação e mobilidade, bem como para leitura, escrita e cálculos com materiais específicos e adaptados às suas limitações, as quais, sobretudo, dependem da ação de um profissional que faça uma intervenção precoce, iniciada o mais cedo possível, seja em casa ou na escola. (2009)

Martin e Bueno, citados por Klassen, destacam que para dar início ao processo de construção da aprendizagem é necessário que o estudante cego passe por uma estimulação visual, na qual “aprenderá a ver” a partir de diferentes tarefas cognitivas e sensoriais, tais como: “Tomar consciência de seus diferentes sentidos, “Preparação para formas”,

“Discriminação e reconhecimento de diferentes relevos” e “Memória e organização visual”. (2009, p. 1).

O estudante cego em seu dia a dia precisa das experiências físicas com objetos que o rodeiam, entre objetos Klassense (2009, p. 2) refere sobretudo “os objetos de escrita em branco, o punção, a reglete, a máquina de escrever, textos em relevo, ábacos, os símbolos da escrita em formas táteis, entre outros disponíveis”. A escola, no empenho de que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem, deverá levá-lo a opções diversas em relação a uma vasta gama de materiais didático-pedagógicos.

O sucesso escolar do estudante cego ou com baixa visão dependerá desses materiais adaptados, independentemente da idade em que comece a frequentar a escola e do tipo de programa no qual esteja matriculada.

As técnicas de leitura e escrita em Braille irão depender do desenvolvimento simbólico, conceitual, psicomotor e emocional do aprendiz cego. Essa evolução satisfatória nem sempre se dá de forma espontânea, daí a necessidade de prestar especial atenção às habilidades e necessidades do aluno cego antes de decidir o momento de ensinar o ensino da simbologia (GUTJALER, 2009, p. 9).

Outro autor que reconhece a importância do Sistema Braille para o aprendizado da leitura e da escrita para estudantes cegos é Gabaglia, o qual afirma o seguinte:

O Sistema Braille possibilita o contato direto com a grafia, o que é muito importante para a compreensão e o emprego das letras, das palavras, do sistema de pontuação e de acentos, especialmente no caso das pessoas que nasceram cegas. Para estas pessoas, o Sistema Braille representa uma emancipação, uma porta de entrada no mundo da leitura e da escrita de forma autônoma. Por outro lado, o braille é uma modalidade de leitura e escrita alternativa ou complementar restrita a um universo particular de leitores. Quem perdeu a visão na juventude ou na idade adulta e tem um nível médio ou superior de escolarização recorre aos meios informáticos para ter acesso à leitura e à escrita uma vez que a produção braille é escassa e limitada (2009, p. 17).

A melhor forma de se ensinar os estudantes cegos e com baixa visão é através de textos reais, procedimento que aliás serve para qualquer aluno. A escrita precisa fazer parte da vida, ter um destinatário, um conteúdo, um motivo. A desvantagem para os estudantes cegos é o fato de que o Braille, como é óbvio, não é uma escrita rica em apelos visuais, ao invés do que hoje cada vez mais sucede com a linguagem gráfica corrente.

Gabaglia apresenta também outro fato relevante, e que é o fato de que o destinatário da escrita produzida por uma pessoa cega, geralmente, não é outra pessoa cega, e sim pessoas que

enxergam. O diferencial no ensino ou na aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão é que eles precisam, além da codificação e decodificação em Braille, aprender a utilizar a escrita corrente, saber ouvir e produzir textos, de acordo com estéticas e normas visuais (2009).

Cerqueira enfatiza que para a seleção, adaptação ou elaboração de recursos didáticos para alunos deficientes visuais, o professor deverá levar em conta alguns critérios para alcançar a desejada eficiência na utilização dos mesmos, tanto para crianças cegas como para as crianças de visão subnormal (1996).

Para Cerqueira os critérios são: os materiais devem ser confeccionados ou selecionados em tamanho adequado às condições dos alunos, precisam possuir um relevo perceptível com diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes; o contraste é fundamental, como: liso/áspero, fino/espesso, pois assim se consegue fazer as distinções adequadas. O material não deve provocar rejeição ao manuseio e convém que tenha cores fortes e contrastantes, para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual (1996).

O material a utilizar deve representar tão exatamente quanto possível o modelo original, possuir facilidade de manuseio e resistência, sendo conveniente a sua confecção com matérias primas que não se estraguem com facilidade, pois serão usados de modo frequente. Como é lógico, deve ter-se sempre em conta a sua baixa ou nula periculosidade.

Hoje, os equipamentos tecnológicos ampliam recursos na área da educação para o estudante cego. Os computadores existentes no mercado, providos de programas específicos e de diferentes periféricos, podem ser operados normalmente como contadores de histórias. São recursos que educam e socializam, despertando a imaginação e levando a criança cega não somente a aprender a escutar através das histórias com recursos de voz, como também a sentirem o gosto pelo livro em Braille.

Esses recursos são também encontrados entre os periféricos e dentre estes podemos destacar: os sintetizadores de voz, terminal *Braille (Display Braille)*, impressora *Braille*, *Scanner* de mesa, sistema operacional *DOSVOX*, além de outros equipamentos deste tipo que podem ser usados para oferecer uma melhor aprendizagem da criança cega. São materiais que contribuem para a acessibilidade destes estudantes.

Não podemos nos esquecer de uma questão básica: a aquisição do conhecimento e da informação. Os cegos estão impedidos da aprendizagem da leitura e escrita pelos meios comuns. A escrita Braille veio, sem dúvida, a se tornar sua ferramenta básica. A partir dela os deficientes visuais puderam ser alfabetizados, aprenderam ler e a escrever, possibilitando-lhes um maior contato com o mundo da informação e da cultura. Todavia essa é ainda uma comunicação restrita permanecendo a dificuldade

de apreensão das informações divulgadas por meio impresso. Nesse ponto tem sido de grande importância o desenvolvimento tecnológico atual que, além de facilitar a edição de livros em Braille possibilitou a edição de livros falados e mais recentemente do livro digital, batizado no Brasil com o nome de LIDA. (AMARILIAN, 2009, p. 34)

Para os estudantes cegos o contato com a escrita e com a leitura começa a partir da idade escolar. Sabemos que uma criança que começa a ter a interação com a aprendizagem e com o meio somente a partir da escola terá prejuízos e atrasos no seu processo da alfabetização. É comum que a criança cega chegue à escola com um atraso considerável em seu aprendizado. O medo da sociedade, a proteção extrema, a falta de orientação e a ausência de políticas públicas que incluam a família no contexto escolar da criança cega contribuem gravemente para o clima de desinformação que normalmente impera entre os familiares da criança cega.

De acordo com Díaz (2009, p. 155).

A escola e a família, portanto, devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Esse estreitamento está ligado ao fato de que a ação educativa sistematizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, dos problemas concretos em que se encontra inserido, mas sim a um sujeito, constituído de realidade material e simbólica.

Para evitar estes inconvenientes, a escola precisa formar parcerias com a família e orientá-la no sentido do reconhecimento de que seu filho cego tem direitos, incentivando-a assim a lutar para melhorar a sua qualidade de vida. Ora, para que isto aconteça, deve haver o reconhecimento de que nenhuma limitação deve impedir a pessoa de dar e receber amor. A família pode incentivar, estimular e fazer com que seu filho cego ou com baixa visão desenvolva suas potencialidades. Quando a comunicação entre a família não é satisfatória ou positiva, a criança poderá desenvolver autoimagem negativa, considerando-se sempre em desvantagem em relação com os colegas.

Assim, Díaz (2009) nos diz que fazer com que a família participe é fundamental para que perceba-se como participante do processo educacional, “uma vez que ela pode contribuir com aspectos fundamentais durante o tempo que a criança passa sob sua influência, sem, no entanto, ter a pretensão de substituir o lugar da escola”. A família como elemento estratégico no processo de escolarização dos alunos está previsto nas recomendações internacionais que expressam de forma muito evidente, no artigo 58 da Declaração de Salamanca (UNESCO,1994):

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis [...]. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias [...]. Quando nos referimos a um enfoque abrangente e a um compromisso renovado, incluímos as alianças como parte fundamental (DÍAZ, 2009, p. 157).

No contexto escolar, os professores precisam conhecer os materiais de que dispõem para poderem alcançar seu objetivo, que é o de abrir frentes de conhecimento, suprimindo lacunas, minimizando carências. Para tanto, têm de facilitar a aprendizagem do aluno cego, não o tornando limitado ou condicionado, mas, pelo contrário, promover sua independência e auto-domínio. É que o desenvolvimento das capacidades básicas é condição fundamental para torná-la uma pessoa consciente de suas possibilidades. E esta capacitação, logicamente, parte da utilização de inúmeras atividades promovidas através dos recursos didáticos considerados pré-requisitos do processo ensino e aprendizagem.

Para o professor é fundamental que seu trabalho esteja voltado para o ensino dos conteúdos bem definidos, métodos e técnicas adequados, material didático apropriado, enriquecimento de informações reais, liberdade de criação e de expressão.

O ato de educar uma criança é uma demonstração de amor e paciência, e não uma receita pronta e infalível. O professor precisa saber quem é o educando que vai formar. Portanto, partimos do princípio de que a coerência da prática docente pode ser uma fórmula que ajuda na solução dos problemas. Deve ficar claro que a escola tem em seu projeto educacional uma política de formação continuada, que se efetiva particularmente na formação de seus professores, educadores e técnicos, aos quais garante sua efetiva capacitação enquanto agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

Portanto, Sander (1984 apud NASCIMENTO, 2009, p. 216)

[...] refletir sobre o valor e significado da ação docente é refletir sobre o professor e a condição, em que se encontra envolvido, a fim de que possamos realmente realizar uma *práxis* pedagógica transformadora, que envolva uma educação que não separa homem e mundo, mas em uma contínua interação. A *práxis* se refere ao conjunto de atos e práticas humanas com objetivo de criar condições indispensáveis a produção e a reconstrução social.

A experiência cotidiana de cada profissional indicará o tipo de aprendizagem de que o estudante cego necessita. Assim, a acessibilidade para as diferentes necessidades privilegia

aqueles recursos que poderão ser utilizados, avalia o como aplicá-los, dependendo o momento de serem ensinados dos conhecimentos prévios do professor, de sua capacitação e aceitação.

Enfim, o planejamento e a organização das atividades baseadas nas rotinas, nos ambientes, nas atividades e na união da família e da escola poderão ser o ponto chave para o crescimento e desenvolvimento sócioeducacional do estudante cego.

3.2 A importância dos recursos didáticos adaptados para o atendimento do estudante cego e com baixa visão

O sucesso de alunos com deficiência pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais no ambiente da sala de aula e fora dele. É o que se observa nas escolas, a partir das situações e necessidades específicas destes alunos, cujo aprendizado e a realização de atividades próprias da rotina escolar, junto com toda a turma, são desafiadores para eles, seus familiares, colegas e professores.

No âmbito escolar, para manter o acesso e a permanência dos estudantes cegos e de baixa visão que estão incluídos nas escolas do ensino regular, torna-se necessário que as instituições ofereçam de forma efetiva condições aos estudantes, por meio dos recursos especificados pelas diretrizes de educação na área da deficiência visual.

Consoante a este propósito escreve Facion:

Nesse sentido, torna-se pertinente investigarmos como tem sido o processo de escolarização do aluno com necessidade especial no que se refere ao acesso ao ensino regular, a permanência na escola, bem como a natureza dos serviços educacionais oferecidos para então, a partir daí, pensar em que medida se tem promovido a ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais, como responsabilidade da escola pública e do contexto de amplas reformas educacionais do país (2008, p. 59).

Partindo desta perspectiva, alguns recursos didáticos adaptados devem ser utilizados, revelando-se, portanto, indispensáveis para que os professores possam dar sentido ao ensino e a aprendizagem desses estudantes. Como já foi dito anteriormente, o sistema de leitura e escrita em Braille é um desses recursos. Em sua essência, permite, através da sensibilidade tátil, que a pessoa cega possa viajar em sua imaginação, no que tange às leituras realizadas, bem como ampliar seus conhecimentos de mundo, seu lado intelectual e pessoal.

Esse processo de leitura e escrita que ocorre através da sensibilidade tátil é utilizado por deficientes visuais, os quais se podem classificar de acordo com várias categorias, sendo porém que só duas classificações são bem conhecidos: a pessoa cega e a de baixa visão. Ora, para os estudantes cegos, esse processo de leitura aperfeiçoa-se mediante sentidos auditivos, perceptivos e sinestésicos, o que facilita o seu aprendizado e enriquece o Braille como um todo.

Nesta perspectiva, Sá, afirma que foi

Criado por Louis Braille, em 1825, na França, o sistema Braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille. A escrita Braille é realizada por meio de uma reglete e punção ou de uma máquina de escrever Braille (2007, p. 14).

Para que os estudantes possam ter êxito nas atividades realizadas em sala de aula, um bom desempenho e certa independência em seu processo de leitura e escrita devem estar em igualdade com os demais alunos nas atividades realizadas em sala de aula. Ora, para isto, é importante ter à disposição os materiais necessários. Dentre esses materiais destacam-se: reglete, punção, papel 40 quilos e máquina datilografia em *Braille Perkins*, materiais já citados acima.

A comunicação e as informações na sociedade constituem-se de imagens e apelos visuais complexos, que exigem que o indivíduo esteja preparado para absorvê-las. No campo educacional, os conteúdos escolares continuam a privilegiar a visualização em todas as áreas de conhecimento, nos quais os símbolos gráficos, imagens, letras e números estabelecem os caminhos para a aprendizagem.

No mundo atual, é comum falar sobre as deficiências e a inclusão, a acessibilidade, a aceitação e o não preconceito. No entanto, verificamos, no dia-a-dia, a existência generalizada de conceitos errados e o predomínio de preconceitos, gestos e atitudes que desconhecem as potencialidades humanas.

O Brasil vem criando políticas que viabilizem o apoio educacional destas pessoas diferentes. No entanto, até o momento, as providências tomadas têm sido insuficientes e por vezes irrisórias. Contudo, existem recursos que podem promover a aprendizagem da pessoa com deficiência e, no caso, da pessoa cega, que promovam sua inserção na sociedade e ajudem em seu aprendizado e ascensão social.

Neste contexto, Sá destaca:

Desta forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos. Neste sentido, explicitamos alguns dos principais aspectos, características e peculiaridades em relação aos alunos cegos e com baixa visão com o objetivo de apontar caminhos, referências e pistas aos educadores tendo em vista a inclusão escolar desse alunado (2007, p. 12).

A história da deficiência visual na humanidade está repleta de exclusões. No entanto, os conceitos estão evoluindo, lentamente e as concepções sofrem transformações sociais em algumas áreas, tal como acontece com os estudos sobre a importância do sistema Braille para os alunos com deficiência visual.

A importância do sistema *Braille* como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de estudantes cegos ou com baixa visão fica clara ao adentrarmos um pouco na história do próprio método. Nesse sentido, contribuindo para esse esclarecimento, Mariano (2008) destaca, na síntese que apresentamos em seguida, os principais momentos da história do *Braille*:

No século XVIII, surge em Paris a primeira escola para cegos. Nela Hauy exercita sua invenção – um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns. No século XIX, proliferaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com a mesma proposta educacional. Um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvido por Louis Braille e tomado público em 1825 – o sistema *Braille*. Assim, o processo de ensino aprendizagem das pessoas cegas deslança, possibilitam-lhes maior participação social.

Sobre o sistema de leitura e escrita em *Braille*, Tabora (2006, p. 43), destaca que as primeiras iniciativas para educação das pessoas cegas, se deram pela preocupação quanto os aspectos técnicos de aquisição da leitura e escrita. Assim, inúmeras iniciativas no intuito de criar um sistema de escrita em relevo, “que permitisse aos cegos efetuarem leituras através do tato. Dentre essas tentativas, a que obteve maior êxito foi a do cego Louis Braille, que estudou no instituto de” Paris. Sobre o assunto temos a seguinte descrição:

Foi no instituto de cegos de Paris que um jovem de 15 anos desprovido da visão desenvolveu um sistema de pontos em relevo, o qual deu um grande impulso no processo de escolarização daqueles que necessitam desenvolver a leitura pôr meio do tato. O seu criador foi Louis Braille, em 1824, o qual passou, a partir de então, a dedicar boa parte de seu tempo tentando fazer com que seu sistema fosse aceito pela instituição da qual fazia parte. O sistema braille só foi reconhecido oficialmente pelo

instituto como o ideal na substituição da linguagem escrita, em 1854 isto é, dois anos após a morte de seu criador (FRENCH; SILVEIRA BUENO, 1993, apud TABORDA, 2006, p. 74).

Em termos de educação concreta, pouca coisa havia sido feita no Brasil Imperial em favor dos cegos até 1854. O que se tinham eram apenas algumas iniciativas privadas como alojamentos, asilos ou segregação dos cegos em instituições mal organizadas. “Mas no dia 17 de setembro de 1854 foi inaugurado por Dom Pedro II o primeiro recurso de iniciativa da coroa brasileira, ainda modesto, mas bastante significativo. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (SILVA, 1986, p. 23).

Segundo Taborda (2006), com a proclamação da República, o instituto foi reconstruído em 1872, e sua conclusão em parte se deu no ano de 1890. Foi no dia 17 de maio de 1890, pelo decreto 08, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca e por Benjamin Constant, que o Instituto mudou de nome sendo seu regulamento aprovado e o instituto mudando de nome.

O chefe do governo provisório, constituído pelo Exército e pela Armada, em nome da nação, resolve aprovar o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos, que a este acompanha, assinado pelo general de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que assim o faça executar. Palácio do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 17 de maio de 1890 – 2º da República. No entanto, Benjamin Constant faleceu logo a seguir, em 1891, e o governo republicano rebatizou o instituto em sua homenagem com seu nome atual: Instituto Benjamin Constant (SILVA, 1986, 24).

O Instituto Benjamim Constant foi o primeiro educandário para cegos na América Latina e é a única Instituição Federal de ensino destinada a promover a educação das pessoas cegas e de baixa visão no Brasil. Além de ter criado a primeira Imprensa Braille do país (1926), tem-se dedicado à capacitação de recursos humanos, a publicações científicas e à inserção de pessoas deficientes visuais no mercado de trabalho.

Um grande marco na história da educação de pessoas cegas foi à criação, em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para cegos, que, com o objetivo original de divulgar livros do sistema Braille, alargou sua área de atuação, apresentando-se como pioneira, na defesa do ensino integrado (MARIANO, 2008).

O *Braille* é considerado como um sistema de leitura e escrita voltado para o atendimento às pessoas com deficiência visual. Muita gente já ouviu falar sobre o sistema Braille para os cegos, no entanto, poucas pessoas sabem a razão de ele ser chamado *Braille* ou quem era Louis Braille.

Mariano informa que o *Braille* foi criado por um jovem francês, chamado Louis Braille, em 1825, que ficou cego devido a um acidente que sofreu aos três anos de idade, quando ajudava o pai em uma oficina de couro. O autor diz sucintamente quem era Louis Braille:

Louis vivia ele em Coupvray uma pequena cidade a 40 Km de Paris-França. O pai de Louis tinha uma loja, onde se fabricavam artigos de couro. Um dia em que brincava na referida loja, tendo em uma das mãos uma sovela, instrumento cortante, caiu, enterrando a ponta do instrumento em um dos olhos. Mais tarde, contudo, tornou-se cego dos dois olhos. Embora tivesse apenas sete ou oito anos, já era obrigado a andar com uma bengala. O povo de sua cidadezinha se apiedava, quando a via tão pequena completamente cega, seguindo seu caminho pelas ruas com uma bengala, a fim de encontrar sua direção. Poucos anos depois Louis entrou para uma escola para cegos em Paris, lá aprendeu a ler, isto é, aprendeu a reconhecer as vinte e seis letras, sentindo-as com os dedos. Mas as letras tinham muitas polegadas (cerca de 20 cm de largura e altura). Este era naturalmente um sistema muito primitivo de ler (2008, p. 1).

Sá confirma que foi Louis Braille, em 1825, na França, quem criou o sistema *Braille* conhecido, universalmente, como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. O Braille tem como base a combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille. (SÁ, 2006, p. 14)

Aos estudantes de baixa visão, o apoio de materiais didáticos permite tanto escrever, como ler textos e livros de forma ampliada, aonde esse tipo de recurso só vem beneficiar sua independência nos livros em tinta (livros comuns).

Com base nessa afirmação, Sanches afirma:

As pessoas que possuem visão parcial ou subnormal, são capazes de serem educadas com base na visão, entretanto, necessitam de dispositivo de ampliação, pois apenas conseguem ler e escrever materiais impressos em tipos ampliados (2005, p. 38).

Já o *Soroban* é de origem japonesa, também conhecido como ábaco. Trata-se de um instrumento de plástico utilizado para cálculos matemáticos, sendo bem manuseado e conhecido pelos orientais. No que se refere à sua utilização a nível escolar pelos estudantes cegos e de baixa visão, os quais se encontram incluídos nas escolas do ensino regular, o *Soroban* constitui uma ferramenta fundamental e indispensável em seu processo de aprendizado.

Segundo Sá (2007), o soroban é um instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas, sendo uma espécie de ábaco que contém cinco eixos e borracha compressor para atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual.

Reafirmando a importância dos recursos didáticos, reiteramos que o professor precisa de dominar a técnica de como confeccionar e manusear materiais didáticos para o uso na sala de aula com o estudante cego e de baixa visão.

Neste contexto, Sá afirma que: “[...] nem tudo que é visto pelos olhos está ao alcance das mãos devido ao tamanho original dos objetos, à distância, à localização e à impossibilidade de tocar”. Ora, para que o aluno supere essas dificuldades, tem de estar em condições que lhe permitam dominar o ambiente. A autora citada ainda sustenta que a utilização de maquetes e de modelos é fundamental para se trabalharem as noções e os conceitos das matérias do currículo, como, por exemplo, entre outros, os acidentes geográficos, o sistema planetário e alguns fenômenos da natureza. (2007, p. 4)

A educação especial e a reabilitação servem-se de recursos específicos com a finalidade de facilitar e possibilitar o desenvolvimento, o ajustamento, a adaptação ou a readaptação das pessoas com deficiência visual, principalmente os estudantes da escola inclusiva. No entanto, o uso das tecnologias e seus sofisticados programas para o cego e a baixa visão ainda não são uma realidade concreta.

De fato, Amariliani afirma que:

O grande avanço ocorrido no desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas tem proporcionado facilidades para todas as pessoas, mas para as pessoas com deficiência visual tem se constituído como uma significativa e importante ferramenta para sua adaptação, possibilitando e facilitando as interações com o outro e com o ambiente e ajudando em seu ajustamento social. Pode-se dizer que os recursos tecnológicos servem às pessoas com deficiência visual tanto para a constituição do seu ser como do seu fazer (2009, p. 32).

Neste sentido, o conhecimento e a aplicação desses recursos tecnológicos para o deficiente visual e de baixa visão podem permitir a independência de sua condição físico/funcional. Alguns destes recursos já se encontram ao alcance do deficiente visual, estando outros ainda em fase de aperfeiçoamento. Um dos recursos mais valiosos é o computador, que possibilita o acesso à informação e à comunicação escrita, a seleção de sinais e a voz gravada ou digital.

Segundo Walter (2008):

O computador, através da interface gráfica e de uma gama de dispositivos de entrada e saída, torna-se uma ferramenta valiosíssima e poderosa no auxílio à inclusão de alunos com deficiência na escola comum e na sociedade, sendo para muitos uma ferramenta de trabalho e sustento. Hardware e software específicos ou ainda adaptações simples e baratas possibilitarão a utilização o computador, de forma independente pelo deficiente visual (p. 4).

Entendemos neste contexto que também o livro didático, conhecido como livro falado em formato MP3, e o livro digitalizado transformado para o *Word* e, depois, convertido para *TXT*, são ferramentas que o deficiente visual tem à sua disposição. Estes livros são lidos por computadores adaptados por voz.

Para que o estudante do ensino regular com deficiência visual tenha acesso aos livros em tinta (escrita comum), é necessário que o conteúdo específico, capítulo ou parte dos livros, com assuntos relacionados com a história, geografia, literatura e demais áreas de conhecimentos, seja gravado por voz humana em um pequeno gravador, mediante a ajuda de voluntários. Entretanto, esse tipo de apoio é algo de trabalhoso e demorado, requerendo gastos por parte dos interessados a recorrer a ele.

Felizmente, este tipo de dificuldades ultrapassou-se graças aos avanços tecnológicos, que tornaram possível a utilização dos livros digitalizados, os quais são convertidos em formato Mp3: razão pela qual o estudante cego, atualmente, pode contar com esse apoio, no que se refere a todo e qualquer livro utilizado pelos estudantes videntes, seja em casa ou na escola, embora esta tecnologia da conversão de livros para áudio ainda não esteja sendo usada primariamente para auxiliar o estudante cego.

Ao nos reportarmos ao livro tecnológico conhecido anteriormente como *Lida*² e atualmente com o nome de *DAISY*, verificamos que os deficientes visuais pouco acesso teve a ele, tendo o seu uso ficado restrito na atualidade aos profissionais videntes. O educando cego ou com baixa visão encontra-se impossibilitado de possuir este tipo de recurso. Quanto às escolas, é um material que exige recursos financeiros, principalmente da parte do governo federal, e que se refere sobretudo a laboratórios de informática, cuja aquisição é imprescindível, tanto para o uso do estudante deficiente visual, quanto dos profissionais em geral. São recursos que merecem constantes monitoramentos e treinamento.

² Tecnicamente, o aplicativo *LIDA* foi criado em linguagem *Lingo*, sobre a plataforma *Adobe Director* de aplicativos multimídias, com extensões em C para acesso a funções do sistema operacional e integração com a base de dados do livro. Isso permitiu um desenvolvimento rápido, mas tem como contrapartida a vinculação a uma plataforma proprietária. Esta é, com certeza, uma questão que estamos levando em conta no desenvolvimento da nova versão do *LIDA* que vai incorporar o protocolo *DAISY* como formato básico dos livros. (*fala dos autores do sistema*).

Amarilian (2009) explica que *DAISY* é um conjunto de arquivos criados a partir do livro original que articula o conteúdo, o índice e os arquivos de áudio da narração por meio de um arquivo em formato *SMIL* (*Synchronized Multimedia Integration Language*).

No entanto, Borges afirma que:

A transcrição de material para fita cassete ou CD é hoje, nos países de primeiro mundo, um mercado em crescimento, onde diversas editoras lançam versões alternativas de seus áudios, livros, com produção sonográfica teatral e uso de atores conhecidos na locução. Entretanto, o cego é apenas um ator de menor importância na rede dos editores de literatura, pois seu interesse será provavelmente desviado para outros fins (uso por idosos, leitura no carro, ajuda para insônia etc.). Não importa se, neste caso, os deficientes visuais, ao conseguirem sem maior esforço aliam-se a estes inesperados aliados, sejam beneficiados (2009, p. 90).

O primeiro e mais sério problema que impossibilita o uso desses recursos é apontado por Amarilian (2009) como o despreparo dos professores, no que diz respeito à importância do Sistema *Braille* para os alunos cegos. Isso os leva, muitas vezes, a não incentivarem o uso de outros recursos mencionados acima. Mais grave ainda é a falta de estímulo nessa utilização, dificultando a aprendizagem de conteúdos específicos, como a Matemática, Química, Física, Língua Portuguesa e línguas estrangeiras.

A informática é, atualmente, uma ferramenta fundamental que compõe o arsenal tecnológico desses recursos, pelo que é impensável não tê-la em casa, no trabalho, na escola ou na faculdade. É que sua utilização em nosso cotidiano nos possibilita acessarmos notícias nacionais ou internacionais, comprarmos algo sem saímos de casa, como também nos comunicarmos com amigos ou parentes distantes, e muitas outras facilidades, e tudo isto operado em frações de segundos.

No meio educacional, tanto nas escolas da rede pública quanto nas escolas particulares, estes avanços tecnológicos tornaram-se um benefício de forte significação na vida escolar dos alunos e professores, no que tange ao aprendizado e à facilidade no ato da pesquisa, nos trabalhos, provas e outras atividades.

No terreno da educação especial, essa realidade está também presente na vida escolar das pessoas com deficiência visual, que na grande maioria se encontram inclusas nas escolas do ensino regular, onde existem os programas leitores de tela com síntese de voz, que possibilitam a navegação na internet, o uso do correio eletrônico, o processamento de textos e de planilhas e uma infinidade de aplicativos operados por meio de comandos de teclado, que dispensam o uso do mouse e estão à disposição via internet.

Para o estudante cego os programas adaptados por voz são, entre outros: *Dosvox*, *Virtual Vision*, *Jaws*, os quais permitem às pessoas cegas usarem os mesmos recursos que estão à disposição das pessoas videntes, através de um leitor de tela.

Conforme escreve Sá:

DOSVOX: Sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos (2009, p. 33).

O programa *Dosvox*, embora seja bem conhecido e bastante utilizado por vários deficientes visuais atualmente, não é o único sistema operacional disponível,

É importante frisar que o *DOSVOX* não é hoje o único sistema de acessibilidade para cegos usado no Brasil, embora seja o mais disseminado. Os sistemas *Virtual Vision* e *Jaws* são também muito importantes para o desenvolvimento dos cegos brasileiros no dia de hoje, especialmente no tocante aos aspectos de empregabilidade e no acesso mais sofisticado ao Windows (BORGES, 2009, p. 12).

O *Virtual Vision*, segundo Sá (2009), é um *software* brasileiro desenvolvido pela *Micropower*, em São Paulo, para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente *Windows*, sendo doado ao deficiente visual pelo Banco Bradesco e Banco Itaú. Quanto ao *JAWS*, trata-se de um *software* desenvolvido nos Estados Unidos e conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado do mundo, com inúmeros recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português. No Brasil, não é distribuído gratuitamente, e é o mais caro entre os leitores de tela existentes no momento.

O scanner instalado nos computadores do PAPNEE tem como objetivo acelerar a conversão de textos em tinta, para torná-los acessíveis aos alunos. Esse trabalho não consiste apenas em *escanear* os textos em tinta, pois a linguagem dos livros didáticos faz uso de recursos visuais, os textos escaneados passam por uma revisão, que tornam acessíveis aos alunos com deficiência visual. A presença de figuras, tabelas e gráficos em textos escolares e não escolares é comum, pois estas representam uma forma de expressão de conhecimento científico e não científico. Essa linguagem visual, porém, acaba tornando-se inacessível a alunos com deficiência visual. Para minimizar essa falta de acessibilidade aos textos escolares o Projeto de Apoio ao Aluno com Deficiência Visual vem desenvolvendo materiais em alto relevo. (DÍAZ, 2009, 103).

O custo relativo à produção e aquisição de ferramentas, equipamentos, aparelhos e materiais auxiliares é sempre problemático no que se refere à realidade brasileira, pois não

existe atribuição obrigatória de ajudas técnicas. O que podemos observar são as concessões de órteses e próteses, em pequena escala, de uma forma anárquica e insuficiente para atender à demanda de uma população economicamente desfavorecida.

Neste contexto, encontram-se vários recursos disponíveis e adaptados para o manuseio dos estudantes com deficiência visual, em sala de aula e que deveria estar presente na teoria e na prática desses profissionais, no momento de sua formação e, posteriormente, de sua qualificação.

No entanto, apesar da obrigatoriedade legal, pouco se tem investido no professor, no que se refere ao conhecimento necessário para que possa lidar com mais facilidade com esse alunado. Dentre esses recursos, podemos encontrar: o Sistema *Braille* (processo de leitura e escrita para o deficiente visual, já explicado, anteriormente), *Soroban* (método para cálculos matemáticos), computadores com softwares adaptados, livros falados e gravadores, entre outros. Conta-se também com as salas de recursos multifuncionais, criadas especialmente para o atendimento individual da pessoa com deficiência visual, onde se acredita que os professores devam estar capacitados para exercer tal atividade, dando suporte aos professores de sala de aula do ensino regular.

O atual cenário educacional, por um lado, aponta para a necessidade de uma melhor interação entre o professor do ensino regular e os estudantes deficientes, de forma a contemplar as suas necessidades, e, por outro, pressupõe sua preparação para o ensino comprometido com a inclusão escolar e social. A pesquisa foi importante porque destacou problemas sérios na forma como os professores têm conduzido o ensino e a aprendizagem de estudantes cegos e de baixa visão. Desta forma, uma das relevâncias deste trabalho é que o mesmo apontou caminhos para novas pesquisas e novos trabalhos na área, contribuindo assim para a melhoria na qualidade da educação.

A criação desses *softwares* e de dispositivos de adaptação decorre das necessidades específicas de diversos alunos que não conseguem utilizar alguns recursos adaptados disponíveis.

Apesar da existência desses recursos didáticos, ainda a grande dificuldade para a maioria dos usuários dos recursos tecnológicos disponíveis no mercado brasileiro é o alto custo, que obsta à sua necessária utilização, ocasionando exclusão por razões meramente decorrentes das condições financeiras. Daí a importância da escola de ensino regular dispor em seu espaço de alguns dos recursos tecnológicos. O ideal seria dispor de todos eles. Como muitas escolas não informam em seu relatório anual sobre a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e, no caso que nos interessa, de alunos cegos ou com

baixa visão, acabam não recebendo do MEC o kit básico, disponível para todas as escolas que informam sobre esta necessidade.

3.3 Leitura e escrita em *Braille* na vida da pessoa com deficiência visual

Estamos hoje diante de uma imensa quantidade de teorias sobre inclusão. Diante dessa diversidade, podemos enfatizar a inclusão de pessoas com deficiência visual na rede regular de ensino e o apoio educacional especializado, que visa o atendimento específico dessas pessoas. Dentre esses alunados específicos, o educando com deficiência visual em especial deve ter ao seu alcance ferramentas que possam auxiliá-lo a construir seu conhecimento.

A nova fase da educação tem gerado debates e inúmeras discussões quanto à aceitação por parte dos profissionais da escola, quanto à formação e capacitação de professores, recursos e materiais exigidos, atendimento especializado e, o mais importante, quanto à aceitação, por parte da escola, da inclusão destes alunos. É uma situação que não é fácil para o deficiente, principalmente para o estudante cego que não tem disponibilizados recursos suficientes, como sejam os livros em *Braille*, essenciais ao seu aprendizado e à sua inserção no campo da informação.

A exclusão social e educacional tem vindo ao longo dos tempos desconsiderando a pessoa com deficiência. Lancemos um rápido olhar sobre esta situação. Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou uma convenção com a participação de seus países membros e o resultado foi a Declaração dos Direitos Humanos. Em consequência deste documento, o Brasil comprometeu-se a mudar sua política educacional e a iniciar um processo de inclusão das pessoas com deficiência contemplando

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível de aprendizagem, - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, - sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, - aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, - escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2015, p. 12).

Os anos se passaram, veio a Constituição Federal de 1988, a Convenção da Guatemala em 1991, a Declaração de Salamanca em 1994, a nova LDB de 1996 e as legislações atuais. Ora, apesar de a Declaração dos Direitos Humanos ter sido assinada há 61 anos e de todos estes acordos terem sido assinados pelos representantes de nosso país, pouca coisa mudou.

As pessoas cegas, surdas e os demais deficientes continuam segregadas. Os recursos são poucos e os investimentos na educação são limitados. Os professores, mal remunerados, sentem-se descompromissados, cansados e estressados. Não se encontram em condições de atender em sala de aula 45 alunos, considerados normais, a que acresce a inclusão de mais um ou dois deficientes, um cego e um surdo, por exemplo. Isto para não nos referirmos ao deficiente mental severo: o autista, o paralisado cerebral, etc. Como ensinar uma pessoa cega, sem recursos, sem interesse, sem cobranças, pois, no ato de ensinar uma pessoa cega ou de baixa visão, se exigem ferramentas complementares fundamentais, como o Braille.

Gostando ou não, vivemos em um mundo que valoriza a funcionalidade e a eficiência, não importando os caminhos que adotamos para alcançá-las. A valorização das disciplinas como português e matemática reflete justamente isso. Não importa se você compreende o sentido das coisas, o que vale é executar tarefas. Se não compreendemos, por que adultos e crianças não têm noção de direita ou esquerda, profundidade, superfície, lateralidade? Se não compreendemos, por que a escola reforça os processos de alienação social? Não importa. Infelizmente, o que valida o conhecimento dos homens é o fato de eles saberem ler e escrever, mesmo que as qualidades da leitura e da escrita estejam essencialmente reduzidas a decodificar as letras do alfabeto e a fazer contas. Ler o mundo, se tornou uma tarefa acessória (SÁ, 2009, P. 113)

Neste contexto, um educador que realmente esteja comprometido com as necessidades do aluno com deficiência visual, precisa primar por objetivos e conteúdos que possam levar este aluno a um desempenho que lhe possibilite exercer sua cidadania e que adquira os seus conhecimentos a partir das atividades de ler e escrever socialmente.

Beyer (2006) destaca que, neste sentido, a deficiência não é uma metonímia do ser, um jogo falacioso de lógico e que o todo não é e não deve ser definido por uma das suas partes. Não há pessoa deficiente, todas são iguais, cujos atributos são: não ouvir, não ver, não andar e, assim sucessivamente. O deficiente visual desde seu nascimento até a etapa escolar apresenta as limitações inerentes à sua condição e, portanto, pode apresentar atraso em seu desenvolvimento, requerendo, por isso, uma atenção específica.

Suas descobertas e construções mentais irão depender da forma como for estimulado e levado a conhecer o mundo que o rodeia. Eis o desafio do educador: estimular, orientar, conduzir para a autonomia, dar oportunidades, favorecendo o crescimento global do estudante

cego. A inclusão, porém, das pessoas cegas tem trazido momentos de angústia para educandos e educadores. Sá destaca que estamos vivendo um período de desafios e de descobertas imprevisíveis, tanto nos aspectos negativos quanto nos positivos. Por tais razões, é preciso que os professores que desejam dedicar-se a esse campo educacional tenham o preparo que se exige, para que os resultados obtidos sejam, na realidade, os mais proveitosos (BEYER, 2006).

Independentemente da postura pedagógica adotada, o educador que atende estudantes cegos deve compreender que estes podem necessitar de mais tempo para adquirir habilidades sensório-motoras simbólicas e pré-operatórias.

Almeida (1997 apud DIAS, 2008), referindo-se ao processo de aprendizagem de uma pessoa portadora de deficiência visual, enfatiza a importância de procedimentos e recursos especializados. Para que seu crescimento global se efetive verdadeiramente torna-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências, devendo também trabalhar-se inúmeras habilidades. Isto significa que um estudante cego deve ser educado sob a orientação de vários meios e exercícios de condicionamento.

De maneira inversa a da criança vidente que incorpora, sistematicamente, hábitos de escrita e de leitura desde muito cedo, a criança cega demora muito tempo a entrar no universo do ler e escrever. O Sistema Braille não faz parte do dia-a-dia, como um objeto socialmente estabelecido. Somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para ela (ALMEIDA, 1997 apud DIAS, 2008, p. 6).

A acessibilidade, a cidadania e as atividades escolares e de vida diária das pessoas cegas podem ser facilitadas pelo uso de equipamentos e outros recursos indispensáveis para o desenvolvimento de suas habilidades.

Para Sá (2006), as máquinas de escrever em Braille, os gravadores, os livros sonoros, os leitores, os computadores com linha *Braille* ou *softwares* com síntese de voz, leitores de tela e ampliadores e os auxílios ópticos são alternativas mais recorrentes. A autora enfatiza que o sistema *Braille* é um recurso fundamental e complementa a aprendizagem e, portanto, é imprescindível nas escolas inclusivas e nas salas de recurso que atendem alunos cegos.

Nesse contexto, o estudante cego é um ser inteiro, dono dos seus pensamentos e construtor, ainda que em condições peculiares, do seu próprio conhecimento. Vê-lo como um produto de treinamentos repetitivos conduz a distorções. Ora, tendo isto em conta, o Braille amplia as probabilidades de sucesso na aprendizagem do estudante cego.

Nosso contato com outras pessoas cegas tem oportunizado detectar as dificuldades das pessoas que frequentam o centro de atendimento especializado. Entre as prioridades a sublinhar, inclui-se o ato de sensibilizar os familiares sobre os procedimentos a serem utilizados em casa, sobre a autonomia que a família precisa proporcionar ao cego e, principalmente, em sublinhar a grande importância do acesso a recursos como o *Braille*.

No entanto, temos plena consciência das dificuldades que os estudantes cegos e com baixa-visão têm quanto ao acesso a livros em *Braille*. Não existem nas escolas regulares bibliotecas, somente no Centro de Apoio Pedagógico (CAP)³ – Manaus, e na escola de atendimento especializado se tem acesso a alguma literatura específica. (AMAZONAS, 2014).

No ano de 2003, o CAP em parceria do Governo Federal e a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/ Amazonas iniciou suas atividades visando promover a capacitação de professores da rede estadual e outros profissionais de áreas afins para atuarem na área da deficiência auditiva. Os cursos que o CAP oferece, direciona-se especificamente para atender às necessidades dos alunos cegos e com baixa visão com base na LDB/96, Capítulo V, da Educação Especial,

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 5).

As escolas inclusivas não dispõem de profissionais capacitados para o atendimento aos alunos, como tampouco de salas de recursos. Outro problema diz respeito à acessibilidade que combine o acesso a transportes públicos com as adaptações necessárias, para já não nos referirmos ao grave problema da aceitação por parte da sociedade.

A centralidade dada à qualidade da educação tem orientado o discurso governamental para a necessidade de reformular o processo ensino/aprendizagem e o decorrente planejamento de uma formação específica para o professor, tendo como referência a formulação de um perfil novo para representar suas atribuições docentes. Ou seja, uma maior importância do professor se traduz por uma exigência de mais eficácia e eficiência. Isso tem afetado a organização escolar, a estruturação dos currículos e a prática educativa, atingindo, sobretudo, a profissionalização do professor e a construção da sua identidade.

³ Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz. AMAZONAS – 2011.

Os currículos dos cursos de formação dos professores precisam contemplar essa realidade, possibilitando aos educadores um contato consistente entre teoria e prática desde o período de estágios. Acreditamos que essa ação amenizaria consideravelmente os sentimentos de medo e insegurança diante do novo, do diferente e do diverso que muitos professores sentem quando sabem que têm um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula.

Neste aspecto Feldmann destaca:

O currículo, justamente por poder englobar conteúdos de diversos contextos e diferentes níveis de ensino e educandos (incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais), poder aproximar a teoria da prática e levar em conta a realidade das diferentes instituições educacionais, é um importante instrumento para o professor em cuja formação inicial, supõe-se, tenham sido contemplados estudos e reflexões a esse respeito (2009, p. 203).

É fundamental, pois, construir currículos que contemplem conteúdos abrangentes e consistentes que alcancem a multiplicidade existente nas salas de aulas, instrumentalizando o professor para saber lidar com as diferenças.

Considerando, portanto, a conjuntura atual quanto aos cursos de formação de professores, o desafio maior continua sendo a inclusão, quando o tema envolve o trabalhar com a diversidade.

Não podemos, no entanto, condenar o que está sendo feito, pois é a partir das experiências bem ou mal sucedidas que poderemos avançar, corrigindo os erros e aperfeiçoando as práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas.

3.4 Salas de recursos multifuncionais

As condições para a concretização da inclusão escolar e social passam por decisões nos âmbitos político e administrativo dos sistemas de ensino. Alguns complicadores, porém, impedem que experiências exitosas e inclusivas se tornem políticas públicas, considerando -se a própria diversidade presente neste debate.

Diante de tal complexidade quanto às questões que envolvem a escola e a educação ditas “inclusivas”, há que refletir-se no sentido de se compreender a sociedade, o sujeito e a educação que se tem e qual a educação que se quer. As mudanças são absolutamente necessárias, mas a reestruturação das instituições não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois

depende, acima de tudo, de mudanças de atitudes, de compromisso e disposição e muito mais que, de cada pessoa, individualmente, depende de todos, coletivamente.

De acordo com Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, nas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (2005, p.14).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola.

O desenvolvimento de estudos, no campo da educação e dos direitos humanos, vem modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Muitas práticas têm violado os direitos das crianças e adolescentes nas escolas. Os educadores dizem não estarem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais; as escolas não oferecem acessibilidade; as famílias desistem da escolarização de seus filhos porque muitas escolas não aceitam crianças com deficiência; a escolarização de alunos com deficiência visual continua desafiando educadores; muitos alunos abandonam as escolas que não respondem às suas necessidades.

Para evitar ou diminuir o abandono escolar entre os estudantes deficientes, a escola precisa implantar e fazer funcionar sua Sala de Recursos Multifuncionais, que deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivos, motores e sócio-afetivo-emocionais do aluno. O professor deve elaborar o planejamento pedagógico individual, com metodologia e estratégias diferenciadas para atender às necessidades de cada aluno. O trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais deverá ser complementado ainda com orientação aos professores do Ensino Comum juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliações e metodologias que serão utilizadas pelos professores. (ALVES, 2006).

É de responsabilidade da escola, por intermédio de sua mantenedora (SEDUC ou SEMED), manter a Sala de Recursos Multifuncionais com materiais pedagógicos específicos, adequados às peculiaridades dos alunos, assim como permitir-lhes acesso e acompanhamento nas atividades complementares (AMAZONAS, 2011).

Os professores destas salas atuam de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno.

Na Sala de Recursos Multifuncionais são atendidos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As SRM dispõem de materiais e recursos pedagógicos como:

- I. equipamentos (Televisão, aparelho de DVD, scanner, computadores, impressoras);
mobiliário adaptado;
- II. jogos pedagógicos, adaptados ou não;
- II. recursos específicos (reglete, punção, engrossadores de lápis, entre outros)
ALVES, 2006).

Segundo documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006).

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (p.13).

A denominação Sala de Recursos Multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento às diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores

com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (BRASIL, 2006, p.14).

Dentre as atividades O MEC (BRASIL, 2006) curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em Salas de Recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

É importante ressaltar que, segundo o MEC (BRASIL, 2006, p. 7), os princípios para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, se realiza em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar. O ambiente de aprendizagem é o ensino regular, no qual se flexibiliza o processo pedagógico, para que todos possam ter acesso ao currículo, beneficiando-se da escolarização. Para avançar neste processo, além de conhecimentos e informações, é importante a conscientização dos direitos dos alunos quanto às suas necessidades educacionais especiais, de maneira a respeitarem-se suas diferenças.

Ora, de acordo com o MEC (2006, p. 17):

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária,

Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

A diferença essencial entre a Sala de Recursos e a Sala de Recursos Multifuncionais se dá no que se refere ao alunado, estrutura da sala e formação do professor.

A Sala de Recursos Multifuncionais atende alunos: cegos, surdos, com deficiência mental/intelectual, enquanto a Sala de Recursos “comum” não atende alunos cegos e surdos, pois estes são atendidos em outros programas específicos para suas necessidades especiais, como CAS⁴, CAP, etc. (AMAZONAS, 2011).

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. De entre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam, entre outros: o ensino de Libras, o sistema Braille e o soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular.

Esse atendimento não pode ser confundido com reforço escolar ou mera repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais são aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. Entre eles estão os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, os alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais, os alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico. Também fazem parte destes grupos os alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem, devido a condições mentais especiais, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, entre outros: autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física e paralisia cerebral “A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço que atende as necessidades dos alunos favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias” (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

⁴ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

Há uma grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais ou até na sala de aula regular. Entre estes destacam-se: os jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento; os jogos adaptados, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, livros de histórias virtuais, livros falados; recursos específicos, como, entre muitos outros, reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada e mobiliário adaptado.

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deve atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições de inclusão desses alunos em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos; preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos; orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade, e articular-se, com gestores e professores, em ordem a que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva. (ALVES, 2006)

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE CEGO E O DE BAIXA VISÃO: análises de dados

Este capítulo do trabalho analisa as falas dos sujeitos que participaram das entrevistas realizadas com gestores, pedagogos, professores, pais e alunos cegos e com baixa visão, e também trata do questionário semiaberto e observação natural, previamente agendada com cada sujeito.

4.1 Atendimento ao aluno cego e com baixa visão

Em estudos anteriores, verificamos a necessidade de levantar informações sobre a prática da docência dos profissionais em pauta e sua atuação em sala de aula inclusiva, em especial a do deficiente visual, observando a importância da formação e qualificação para lidar não só com alunos videntes, mas também para trabalhar de forma especial e adequada com os estudantes cegos e os de baixa visão.

A formação especial refere-se, inclusive, à utilização dos recursos didáticos voltados para o atendimento especializado a essa modalidade de ensino. Para Tornaghi (2010), o aluno com deficiência visual precisa de aprendizado em ambientes sonoros e outros recursos próprios para o seu aprendizado. “Não se trata, evidentemente, apenas de ter acesso a informação, pelo computador, mas sim de saber buscá-las nas diferentes fontes e, sobretudo, saber transformá-las em conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho” (p. 37).

Sob esta concepção de educação inclusiva, os sistemas de ensino do Brasil buscam uma organização em seus vários aspectos, de maneira a garantir as condições necessárias para o bom desempenho acadêmico de todos os alunos. Segundo Campbell (2009, p. 146) é de suma importância que a escola ofereça todos os recursos necessários para a efetiva inclusão do aluno, assim como é preciso também providenciar apoio pedagógico especial com o propósito de atender as necessidades especiais dos alunos.

Assim, serão apresentados, a seguir, os dados e as análises desenvolvidas a partir destes, obtidos por meio da utilização dos instrumentos de pesquisa. As principais respostas

serão apresentadas e analisadas, desprezando-se aquelas que não foram julgadas como importantes para a compreensão das análises.

Foram entrevistados nove sujeitos, sendo: dois gestores, duas professoras, um pedagogo, duas estudantes (uma cega e outra com baixa visão) e dois pais das estudantes, com o objetivo de mostrar como os sujeitos veem e avaliam a maneira como a escola atende os alunos cegos e com baixa visão.

Tabela 1: Atendimento ao aluno cego e com baixa visão na concepção dos gestores

PERGUNTAS	SUJEITO/FUNÇÃO	RESPOSTAS
<i>Tempo de serviço</i>	<i>Gestor 1</i>	<i>23 anos. Como gestor: 2 anos</i>
	<i>Gestor 2</i>	<i>11 anos. Como gestora: 3 anos</i>
<i>Quanto à inserção dos estudantes cegos ou de baixa visão, a escola está preparada para lidar com esse alunado?</i>	<i>Gestor 1</i>	<i>Não, ela não está preparada, nesse ponto ela encontra-se bem deficiente. O que nós fazemos é incluir o estudante cego ou de baixa visão e dar-lhe o apoio que está ao nosso alcance, mas ela não está preparada para lidar com esse público, ou seja, lidar com os deficientes visuais.</i>
	<i>Gestor 2</i>	<i>Sim, a escola está preparada. Temos rampas. E o que de fato está faltando são os banheiros adaptados para o uso das pessoas com necessidades especiais.</i>
<i>Quanto aos cursos de formação e capacitação, você recebeu alguma orientação para lidar com o estudante cego ou de baixa visão?</i>	<i>Gestor 1</i>	<i>Não, não recebi nenhum tipo de formação ou treinamento, o que sei, obtenho através de leituras, informações, vindas dos próprios colegas.</i>
	<i>Gestor 2</i>	<i>Não, não tive curso de formação e nem os professores, mas estamos preparados sim. Agora com a mudança que todo estudante precisa ser matriculado no ensino regular, dos professores que possuem estudantes com deficiência o planejamento é diferenciado.</i>
<i>E quanto aos recursos didáticos utilizados pelos e deficientes visuais, você tem conhecimento do Sistema Braille, Soroban e outros?</i>	<i>Gestor 1</i>	<i>Tenho conhecimento sim. Como só temos na escola apenas uma aluna cega, ela disponibiliza esses recursos.</i>
	<i>Gestor 2</i>	<i>Tenho conhecimento e estamos preparados para receber qualquer ajuda.</i>
<i>Em termos dos recursos tecnológicos como: MEC Dayse, livros falados, computadores adaptados e outros, a escola conta com esse suporte para o uso do estudante seja ele cego ou de baixa visão em sala de aula?</i>	<i>Gestor 1</i>	<i>A escola não conta infelizmente com esses recursos, mas já solicitamos e até agora não fomos atendidos, pois, em minha concepção, eles são de fundamental importância.</i>
	<i>Gestor 2</i>	<i>Nós não temos esse tipo de material na escola, mas, caso seja necessário, buscaremos recursos para dar esse apoio ao estudante que esteja matriculado na escola.</i>

FONTE: Escola Estadual Luis de Gonzaga e Escola Estadual Júlio Cesar de Moraes Passos – 2011.

Considerando a fala dos gestores, queremos destacar dois aspectos quanto ao preparo da escola para receber estudantes cegos ou com baixa visão. Para o Gestor 1, sua escola não está preparada. Para o Gestor 2, sua escola está preparada. Porquê nosso destaque neste item?

A realidade da escola chamada inclusiva no Brasil é muito diferente do que se espera e do que se propagandeia. Aos gestores, parece muito natural que se responda, apenas: *“O que nós fazemos é incluir o estudante cego ou de baixa visão e lhe dar o apoio que está ao nosso alcance”*.

A crítica se tem voltado também para a condição e o trabalho docentes, para os sujeitos desse trabalho, vistos como distantes do ideal de intelectual; criticados por ainda se pautarem por valores tradicionais e por se atolarem na solução de problemas práticos. Se o ser docente já está pré-definido por uma direção inexorável da história, não tem sentido dar atenção à história real da condição docente do trabalho e da formação. Interessaria apenas estar em permanente estado de aler ta para os desvios nessa trajetória vindos do Estado, das políticas, das leis, dos cursos e dos currículos e até dos docentes. Reconhecemos que por aí as análises se fecham em si mesmas, e perdem a perspectiva histórica (ARROY, 2007, p. 192).

É complicado quando encontramos profissionais com falta de sensibilidade quanto a necessidade de atendimento especializado, ou seja, que seja atendida com tanta insuficiência, justificando-se apenas pelo fato de que é necessário obedecer à legislação e incluir estudantes deficientes visuais na escola regular, fazendo apenas o que está ao nosso alcance. Jamais o foco deveria estar no que é possível alcançar com as condições que se tem, mas sim no que é necessário para cumprir um direito natural e constitucional, como é o direito à Educação plena.

Ao ser perguntado ao gestor se há em sua escola condições de lidar com o alunado com deficiência, Gestor 1 se limite a responder que: *“a escola está preparada para tal atendimento pelo simples fato de que tem rampas e banheiros adaptados”*.

Esses equipamentos referem-se a pessoas com mobilidade reduzida por deficiências físicas, principalmente, e não são, necessariamente para serem utilizados por pessoas com deficiência visual.

Na realidade, essa visão não é exclusiva desse gestor, observa-se que o conceito de acessibilidade, principalmente para os deficientes visuais ainda parece não fazer parte do cotidiano da maioria das escolas brasileiras como explica Sá (2007, p. 53).

As pessoas com deficiência visual não usufruem plenamente das funcionalidades dos equipamentos disponíveis no mercado para os potenciais usuários. [...] Os bens de consumo, os meios de comunicação, os ambientes reais e virtuais deveriam ser

projetados para atender de forma ampla e irrestrita a todos ou quase todos os indivíduos, independente da idade ou habilidades individuais. [...] O custo da produção e da aquisição de ferramentas, equipamentos, aparelhos e materiais auxiliares é problemático no Brasil porque as ajudas técnicas não são obrigatórias.

Na atual conjuntura brasileira, na qual se está crendo que qualquer estudante, com qualquer tipo de deficiência, terá na escola regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) todos os recursos necessários e a presença de profissionais qualificados para atendê-lo, torna-se interessante verificar que gestores ainda afirmam não ter recebido qualquer tipo de atividade de formação para o atendimento nesta área.

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa. Embora já tenhamos uma Constituição, estatutos, legislação, políticas educacionais e decretos que propõem e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, ainda atendemos a alunos em espaços escolares semi ou totalmente segregados, tais como as classes especiais, as turmas de aceleração, as escolas especiais, as aulas de reforço, entre outros (MANTOAN, 2010, p. 12).

Cabe a pergunta ao Gestor 2: compete aos governos oferecer a todos os gestores cursos de formação para atendimento dessa área, ou compete aos gestores irem em busca de sua própria formação, por meio de atividades de formação continuada?

“Acredito que cada profissional da Educação não deve esperar que as Secretarias de Educação se responsabilizem plenamente pela sua formação em serviço. Compete aos profissionais da Educação responsabilizarem-se pela sua própria formação continuada. Supõe-se que os profissionais da Educação devam ser especialistas no processo educacional em geral”.

No entanto, isto não significa que se deve esperar que um gestor conheça profundamente todas as técnicas de atendimento para cada especificidade. O que, porém, não se admite é a existência, à frente de escolas, de gestores, desprovidos do conhecimento básico necessário para efetuarem o encaminhamento do processo educacional com qualquer tipo de estudante, seja este cego, com baixa visão, surdo, deficiente intelectual, com síndromes e outras deficiências.

Numa das respostas dos gestores 1 e 2 à pergunta sobre os recursos utilizados na escola para o atendimento à estudante cega, escutamos: *“Como só temos na escola apenas uma aluna cega, ela disponibiliza esses recursos”*.

Observamos é que ocorreu uma inversão: de fato, não é a estudante que deve disponibilizar os recursos de que necessita para o seu atendimento educacional, mas era a escola quem deveria se antecipar e oferecer os recursos necessários. Desta atitude, que é muito comum, facilmente se passa para a de esperar que o próprio estudante resolva por si suas demandas, para depois o culpabilizar pelos escassos resultados educacionais conseguidos.

O gestor 1 comentou que: *“não dispõe de recursos, como: MEC Dayse, livros falados, computadores adaptados e outros, dizendo: “Nós não temos esse tipo de material na escola, mas, caso seja necessário, buscaremos recursos para dar esse apoio”*.

O livro acessível visa complementar a todos os leitores. Para isso, deve ser concebido como um produto referenciado no modelo do desenho universal. Isso significa que deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite a produção de livros em formato digital, em áudio, em braille e com fontes ampliadas (SÁ, 2007, p. 33).

O que causa estranheza é o fato de saber que a estudante já se encontra matriculada na escola há mais de um ano – tempo suficiente para que tal providência tivesse sido tomada. Entretanto, o comentário diz que assim se faria caso fosse necessário, o que leva a supor que a gestora tal não considerou necessário até o momento da entrevista.

Por este tipo de resposta percebemos falas como as do Gestor 2 expressam apenas um desejo, e não a realidade. É que o sistematicamente se observa quando os gestores são interrogados sobre a existência de recursos específicos para atender aos estudantes cegos e com baixa visão. Percebemos que, na realidade, nenhuma das escolas onde efetuamos nossa pesquisa dispõe ainda destes materiais.

4.2 Algumas considerações sobre o atendimento dos professores para alunos com deficiência visual

A inclusão escolar brasileira do ponto de vista da legislação sinaliza para as mudanças nas escolas. O panorama atual é de que devem ser inseridas no novo modelo de convivência e acessibilidade para a educação de todas crianças, jovens e adultos com necessidades especiais para que possam conviver juntos nos espaços escolares e sociais amparados por políticas que

assegurem seus direitos. Gestores, professores e demais profissionais precisam de mudanças significativas em suas práticas de ensino, e na escola, um ambiente com estrutura e um funcionamento voltado para a formação humana dos professores, bem como as relação entre família e escola.

Inspirada pelas discussões mundiais que avançavam em prol da educação para TODOS, em 2006 a Secretaria de Educação Especial do MEC lança “A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Segundo Correia (2008, p.7) o “movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais”. Será aí na companhia dos seus pares sem necessidades educativas especiais que ele encontrará melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem vir a maximizar o seu potencial.

Neste contexto Mantoan (1997) citado por Sasaki, (1997, p. 128) questiona:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia: Professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado – AEE deve ser oferecido aos professores das classes comuns, uma vez que busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade em todas as áreas da educação especial, em destaque na educação do deficiente visual. O atendimento especializado no interior da escola regular inclusiva objetiva eliminar barreiras que inviabilizem a plena participação dos alunos na aprendizagem, complementando e se necessário suplementando “a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na sociedade” (SÁ, 2006, p. 10).

Tabela 2: Atendimento ao aluno cego e com baixa visão na concepção das professoras

PERGUNTAS	SUJEITO/FUNÇÃO	RESPOSTAS
<i>Tempo de serviço</i>	<i>Professora1</i>	<i>Seis anos.</i>
	<i>Professora2</i>	<i>Vinte e um anos.</i>
<i>No que tange às pessoas com necessidades educacionais especiais, você já ministrou</i>	<i>Professora1</i>	<i>Nunca tive experiência alguma, este ano é a primeira vez que tenho uma aluna com deficiência visual.</i>

<p><i>aulas a estudante cegos, de baixa visão e outras deficiências?</i></p>	<p><i>Professora2</i></p>	<p><i>Sim. Trabalhei com uma aluna cega e foi bem difícil, porque surgiu o medo, a insegurança, mas pude contar na época com o apoio dos professores da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira (escola de atendimento voltado para os deficientes bvisuais). Como não sabia lidar direito com ela, os professores transcreviam na escrita comum o que minha aluna escrevia em Braille, para depois eu corrigir e dar uma nota por sua participação nas atividades realizadas em sala de aula. Atualmente, tenho dois anos em sala de aula, uma aluna de baixa visão, que só enxerga de uma visão e com certa dificuldade. No início foi também um pouco complicado, mas como já tinha certa experiência, acredito que estou dando conta do recado.</i></p>
<p><i>Quais as reais dificuldades que você enfrenta para ministrar aulas a um estudante com deficiência visual?</i></p>	<p><i>Professora1</i></p>	<p><i>A maior dificuldade é não ter material didático adaptado, pois sempre utilizo o lado da criatividade e da observação para poder avaliá-la em suas atividades em sala de aula e seu rendimento nos conteúdos abordados em sala.</i></p>
	<p><i>Professora2</i></p>	<p><i>A maior dificuldade que enfrento é não ter uma metodologia para ser usada com estudantes com deficiência visual em sala de aula. Para início, não sabia como lidar com minha aluna de baixa visão. Somente este ano que veio professores da Escola Mayara Redman nos deram a devida orientação sobre como proceder nas atividades em sala de aula.</i></p>
<p><i>Em termos de cursos de formação e capacitação para lidar com os estudantes com deficiência visual, você teve alguma orientação nesse sentido?</i></p>	<p><i>Professora 1</i></p>	<p><i>Não, não tive nenhum curso de formação ou capacitação voltado para o atendimento com estudantes com deficiência visual. Como na época que fazia graduação as disciplinas voltadas para a educação especial eram bem restritas, fui buscar mais conhecimentos através de cursos e palestras voltadas para a inclusão e demais temas voltados para a educação especial como um todo.</i></p>
	<p><i>Professora 2</i></p>	<p><i>Não tive nenhum tipo de orientação nem formação, pois o pouco que sei sobre esses recursos didáticos resultou de leituras e pesquisas acerca do assunto. Na prática não sei utilizar o Soroban nem o Braille.</i></p>
<p><i>No que se refere aos recursos didáticos utilizados pelos estudantes com deficiência visual, como o Sistema Braille, o Soroban, jogos didáticos e outros. Você tem conhecimentos desses recursos? Você saberia utilizar os mesmos em sala de aula?</i></p>	<p><i>Professora 1</i></p>	<p><i>Tenho conhecimento sim, mas utilizá-los em sala de aula, não saberia. Iniciei há certo tempo um curso voltado para o Sistema Braille, mas por falta de tempo não pude concluir o curso. O único que fiz foi o básico do Soroban.</i></p>
	<p><i>Professora 2</i></p>	<p><i>Não. Não tenho conhecimentos e nem saberia utilizá-los, porque até então, não veio ninguém nos oferecer alguma orientação, ou uma formação que pudéssemos nos instruir com nosso aluno, seja ele cego, ou de baixa visão. Em muitos casos, um deficiente é matriculado e não vem um comunicado de que vamos ter em sala de aula um estudante com necessidade educacional especial. Por outro lado, se não buscarmos orientações através de leituras de como lidar com uma pessoa com deficiência visual, não saberemos como proceder, pois quando sabemos dos cursos de capacitação, em sua grande maioria, o professor não pode fazer, porque por um lado ele não pode ser liberado,</i></p>

		<i>porque não tem com quem fique com sua turma em sala de aula e em outros casos, muitos trabalham em dois horários, o que torna mais difícil ainda buscar uma formação adequada para lidar com as especificidades existentes.</i>
<i>Como ocorre a interação em sala de aula entre você, sua aluna com deficiência visual (cega ou baixa visão) e os demais colegas?</i>	<i>Professora1</i>	<i>Ocorre muito bem, pois ela é bem comunicativa e os colegas não a excluem de nada, no que se refere às atividades realizadas em sala de aula.</i>
	<i>Professora2</i>	<i>Ocorre de maneira parcial, pois no que tange as atividades realizadas em sala de aula, ela participa de todas sem problema algum e ainda ajuda os colegas que necessitam de um apoio. Mas, por outro lado, quando se realizam atividades extraclasse, ela sempre falta, ficando somente na participação em sala de aula. Como já estou com essa aluna há dois anos, no ano de 2010, ela se ausentava de todas as atividades da escola, seja dentro ou fora de aula, onde ela se prejudicou muito em seu aprendizado. Ela também não tirava dúvidas, não interagia com os colegas e quando eu perguntava das atividades que eram passadas na sala, ela não terminava tudo e guardava o caderno e se fechava. Percebi também que ela se sentia excluída, mas isso era o pensamento dela, o que não vem ocorrendo este ano.</i>

FONTE: Escola Estadual Luis de Gonzaga e Escola Estadual Júlio Cesar de Moraes Passos – 2011.

Destacamos a experiência profissional das professoras, para em seguida analisarmos suas falas, pois é a partir de seus relatos que podemos perceber a importância da experiência prática com alunos cegos.

4.3 O pedagogo: um importante profissional na escola regular inclusiva

Em nosso projeto inicial havíamos definido como meta entrevistar dois pedagogos. Segundo Brito (2015), o pedagogo é um profissional habilitado para atuar no interior das escolas, em especial na educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, bem como a gestão educacional.

Dessa maneira, no momento da pesquisa, um destes estava de férias sem substituto. Analisaremos, portanto, a fala de um pedagogo, obtido por meio da entrevista e questionário.

O pedagogo entrevistado é do sexo masculino, tem 50 anos de idade, com 22 anos de experiência no magistério. É um profissional experiente e conhecedor da realidade da escola onde efetuamos a pesquisa.

Ao ser indagado: *Você recebeu algum tipo de formação ou capacitação, para saber lidar com estudantes cegos ou de baixa visão?* Sua resposta foi: *“Não. No decorrer de minha*

vida profissional não tive nada relacionado à formação ou algo dessa natureza, somente palestras voltadas para a inclusão”.

Esta é a resposta comum dos profissionais que entrevistamos. Como exigir um atendimento inclusivo de uma escola onde os principais atores e responsáveis pelas atividades de ensino e aprendizagem não sabem como fazê-lo?

Esta realidade ficou patenteada quanto perguntamos: No que se refere aos recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes cegos ou de baixa visão, tais como: livros falados, MEC Daisy, computadores adaptados por voz e outros, Você tem conhecimentos desses recursos, saberia como utilizá-los? Verificamos que todas as respostas foram de teor quase idêntico. “ *Tenho conhecimentos desses recursos através da mídia, palestras realizadas pela secretaria, mas não saberia manuseá-los, pois quando somos convocados para as palestras, os palestrantes só nos orientam na hora”.*

Os atores do processo sabem da existência de recursos específicos disponibilizados, conhecem e defendem sua necessidade e importância. No entanto, não sentimos ou percebemos em suas falas o interesse em disponibilizar tais recursos aos alunos cegos ou de baixa visão que estudam na escola.

4.4 A família e a escola: parcerias indispensáveis para a inclusão de alunos com deficiência visual

A família em qualquer sociedade é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, onde ele aprende a reconhecer a si a aos outros, a comunicar, aprender normas, comportamentos, regras, valores e concepção do mundo. A família é primeiro modelo da identidade física, psicológica e cultural dos filhos, diretamente age sobre eles em especial nos processos formativos e educacionais.

Para Luchesi (2003), a família é o primeiro grupo dado à criança, independentemente de sua vontade. Na família a criança inicia seu desenvolvimento e tem suas primeiras referências passando a desenvolver comportamentos que irão formar a identidade pessoal e social, em outras palavras, é na família que a criança enxerga o mundo a sua volta, isto acontece porque as referências da formação desse indivíduo foram determinadas pelo grupo familiar.

Ainda neste contexto, Luchesi (2003, p. 111) explica:

Esse processo de interiorização de normas, valores e papéis só é possível porque o caráter de inevitabilidade da socialização primária é acompanhado por situações de interação face a face, carregadas de emoção, as quais estabelecem um elo intersubjetivo entre a criança e o seu grupo familiar. É ainda por essa razão que, por mais que possam ocorrer desencantos posteriormente, na lembrança da criança permanecerá sempre o mundo da infância, pois este foi constituído de maneira a dar-lhe a impressão de que tudo estava bem, de que este mundo era realidade existente porque era apresentada por aqueles com os quais a criança havia estabelecido uma relação de confiança.

Na história das sociedades, a família é a unidade básica do desenvolvimento da criança. É na família que acontecem as experiências, realizações e fracasso. Barros (2008, apud ARAÚJO, 2008, p. 131) afirma que é o primeiro grupo em que a pessoa tem oportunidades de “aprender através das experiências positivas como (afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil) e negativas (frustrações, limites, tristezas, perdas), todas elas fatores de grande importância para a formação da sua personalidade”. É na família que deve haver “amor, compreensão, confiança estímulo e comunicação”, formas utilizadas para facilitar a participação do indivíduo nos diferentes grupos sociais.

Tabela 3: Avaliação dos pais quanto ao atendimento da escola aos seus filhos cegos ou com baixa visão

PERGUNTAS	SUJEITO/FUNÇÃO	RESPOSTAS
<i>Como foi o processo de sua gravidez? Você teve uma gravidez tranquila?</i>	<i>Mãe da aluna de baixa visão</i>	<i>Minha gravidez foi bem tranquila, fiz várias ultrassonografias, onde no exato momento não foi detectado nada e nem os médicos me falaram nada, caso tivesse algo errado com minha filha. Era pra eu ser operada quando ela fosse nascer, mas as coisas se complicaram, pois ela passou da hora de nascer e tive que ter um parto normal. A deficiência e a deformidade no rosto foram detectadas quando ela foi levada para ser pesada e avaliada pelos médicos.</i>
<i>Qual foi sua reação, quando soube que seu bebê não possuía somente a deficiência visual, mas sim, outros comprometimentos?</i>	<i>Mãe da aluna de baixa visão</i>	<i>Eu fiquei assustada, pois nesse mesmo dia tinham nascido três crianças com o mesmo problema que ela. Um dos bebês era um menino que havia nascido com uma deformação bem grave. No caso de minha filha, ela também havia nascido com a cabeça grande para seu tamanho, mas como o decorrer de seu crescimento, os cabelos amenizaram o tamanho de sua cabeça.</i>
	<i>Pai da aluna cega</i>	<i>Quando ela era bebê, nós percebemos que ela não tinha um comportamento normal em qualquer bebê, então fomos atrás de uma ajuda profissional, de que resultou que ela foi diagnosticada com um atrofiamento no nervo óptico. A partir daí, toda nossa atenção foi voltada pra ela e fomos atrás de tratamentos mais</i>

		<i>específicos e em busca de escolas especiais. Um dos especialistas falou que sua cegueira era irreversível e por isso não teria mais o que fazer nesse sentido, a não ser uma cirurgia reparadora, mas só quando ela estivesse adulta e o nervo óptico estivesse bem desenvolvido.</i>
<i>Por se tratar de um bebê que possuía vários comprometimentos, dentre os quais a deformidade na cabeça, no rosto e a deficiência visual, qual foi o diagnóstico que os médicos revelaram à senhora?</i>	<i>Mãe da aluna de baixa visão</i>	<i>Na época não sabiam me fornecer um diagnóstico preciso, ao contrário, os médicos de Manaus ficaram me enganando durante quatro anos e não me davam uma solução sobre o caso de minha filha. Então eu tive que viajar para São Paulo e só lá me deram pelo menos uma direção acerca da deficiência e a deformidade de minha filha. Os médicos falaram que talvez tenha sido do cordão umbilical que se soltou e foi cortando tudo o que encontrava e dentre os quais alguns dedos de sua mão e de seus pés e os que restaram ficaram bem deformados. Segundo eles, isso poderia ter sido ocasionado pelo fato de ela ter passado da hora de nascer. Perguntei também se não era porque eu tomei bastante remédio para o estômago, mas eles descartaram essa hipótese. Só me falaram que o caso dela na época não era comum entre os bebês e por isso necessitaria de estudos mais profundos.</i>
<i>No que se refere à sua vida educacional, sua filha teve alguma dificuldade para levar os estudos a frente quando era criança? Atualmente, como tem ocorrido seu processo de aprendizagem?</i>	<i>Mãe da aluna de baixa visão</i>	<i>Como ela era uma criança especial, eu tinha medo de que as outras crianças maltratassem ela, e, por outro lado, eu tinha medo de que ela caísse e viesse a ter mais problemas do que ela já tinha. Na época ela estava muito frágil, indefesa e a escola não se importava muito com seu estado de saúde. Então eu a tirei da escola e só ficamos nos tratamentos através de viagens. Ela de fato só retornou à escola quando estava com dez anos, o que atrasou muito, mas eu não podia fazer nada, só incentivá-la a seguir em frente. No início ela começou meio devagar, mas agora está muito bem, na medida do possível. Minha maior preocupação é que ela não viesse a bater sua cabecinha, pois seu crânio era aberto como ainda é, mas sua cirurgia já está certa, o que vai me deixar mais aliviada. Após a cirurgia da cabeça, ela irá fazer a da vista.</i>
	<i>Pai da aluna cega</i>	<i>Quando ela iniciou sua vida escolar, ela foi matriculada em uma escola especial chamada Joanna Rodrigues Vieira, na qual ela teve todo e qualquer apoio que ela necessitava, desde recursos didáticos, até mesmo acompanhamento médico. Mas quando ela foi para a escola do ensino regular, as coisas complicaram e muito, devido a uma lei que foi aprovada que dizia que todos os deficientes teriam que estar matriculados no ensino regular. A partir daí, tudo ficou mais difícil, porque ela desde que foi matriculada nunca recebeu material didático adaptado até hoje. Em termos dos professores, vimos que não existe preparo para lidar com um estudante com deficiência visual e nem interesse, pois em uma sala de 52 estudantes o professor tem que se dobrar para dar atenção a todos e ela</i>

		<i>que dê o seu jeito para acompanhar as atividades realizadas em sala de aula. Em relação à direção e os professores da escola que ela está estudando atualmente, na medida do possível ela recebe o apoio necessário, não como deveria, mas dá pra levar seus estudos em frente.</i>
<i>Sobre recursos tecnológicos, como um computador adaptado por voz e outras ferramentas utilizadas pelos deficientes visuais, ela tem esses recursos à sua disposição?</i>	Mãe da aluna de baixa visão	<i>Ela não recebe nada e é tratada como se fosse uma aluna normal. Certo dia, a assistente social da escola da Glória me chamou e perguntou se minha filha estava recebendo recursos didáticos e eu falei que não. A única coisa que ela tem é uma lupa e nada mais.</i>
	Pai da aluna cega	<i>Na escola, nada. Nós tínhamos em casa, um computador com o programa Dosvox, onde ela lia seu material, estudava e digitava seus textos, mas ele deu problema e nós perdemos o programa. Em seus momentos de folga ela gosta de tocar órgão, escutar música e assistir televisão.</i>

FONTE: Escola Estadual Luis de Gonzaga e Escola Estadual Júlio Cesar de Moraes Passos – 2011.

Analisando as falas destes pais, é possível perceber em que sentido se orientam os seus desabafos. Mesmo assim e apesar da precariedade, reconhecem a importância da escola na educação de seus filhos.

A fala do pai mostra que este conhece um pouco mais sobre a necessidade de uma escola específica para educar crianças especiais, entre estas, os cegos. Para o pai, a inclusão de sua filha numa escola de ensino regular foi prejudicial para sua aprendizagem.

Entre outras perguntas, interrogamos os pais sobre a forma como seus filhos são tratados na escola. A mãe tem uma preocupação particular com sua filha, a qual, como consequência de seu estado clínico, precisa de um atendimento todo especial, algo que a escola parece ignorar.

4.5 A escola regular inclusiva: uma questão de políticas públicas para a acessibilidade do deficiente visual

O Princípio da Inclusão e da Ética da Diversidade exige o exercício do compromisso de uma educação para todos, orientando para a matrícula na escola comum tendo o acompanhamento e a viabilização do Atendimento Educacional Especializado, conforme art. 3º da Resolução nº 02/01 do CNE/CEB, que embora permita em alguns casos, atendimentos substitutivos, orienta em seu artigo 7º que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado nas classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2001, p.15)

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

A partir do ano de 2008, (BRASIL, 2008), o Ministério da Educação implantou no Brasil a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Suas diretrizes foram emanadas pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, órgão, na época, responsável por esta modalidade de educação na estrutura do MEC. O documento define o público alvo da Educação Especial incluindo três seguimentos sociais os quais são: Pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação e propõe a organização de sistemas educacionais inclusivos.

No entanto, quando falamos sobre o aluno com deficiência e voltando-se para a deficiência visual na sala de aula regular, é comum que surjam questões inquietantes como esclarece Gonçalves (2009, p. 101):

[...] o professor não se sente capacitado para orientar esse aluno; a presença desse aluno na sala durante as atividades pode atrapalhar o desenvolvimento dos conteúdos, para o aluno seria melhor estar numa classe especial onde receberia atendimento adequado. Essa ideia indica que a formação docente deveria discutir em seus currículos algumas estratégias que contemplassem a reflexão sobre os processos de inclusão que deveriam desde já, fazer parte da rotina da sociedade e principalmente do espaço escolar.

As dificuldades são muitas, porém os alunos com deficiência são hoje uma realidade nos sistemas de ensino, principalmente no ensino médio, visto que, todos àqueles que atingem este nível da Educação Básica são inclusos no ensino regular e buscam a determinação pessoal suficiente para concluir seus estudos, uma vez que a prática da inclusão escolar, que requer mudanças e adaptações na escola como um todo, só é realidade em poucos espaços escolares.

Neste sentido, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 8) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para

promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garantindo:

Tabela 4: Avaliação dos alunos cegos e com baixa visão quanto ao atendimento da escola

PERGUNTAS	SUJEITO/FUNÇÃO	RESPOSTAS
Em relação à escola em que estuda, Você tem um bom relacionamento com seus professores e seus colegas?	Baixa visão	Tenho sim. Ela me ajuda quando preciso dela e meus colegas também. Eles me ajudam a todo momento quando não sei de algo.
	Cego	Com os professores, o relacionamento é bom, pois recebo o apoio necessário. Com os colegas, converso com alguns e na hora das atividades em sala de aula não temos problema algum. No caso das palestras, ir à biblioteca ou ao banheiro, conto sempre com essa ajuda, mas não sou muito de sair da sala de aula.
Em relação à escola, você encontra alguma dificuldade para levar seus estudos a frente? Você encontra apoio por parte da direção da escola?	Baixa visão	Tenho dificuldade sim, mas não muito. Quando estou longe da lousa, não enxergo direito. Eu consigo ler os livros. Tenho óculos, mas se poder não uso, porque ele vive com poeiras.
	Cego	Minha dificuldade que enfrento na escola é não ter material didático adaptado e na hora das provas.
Por ser uma estudante de baixa visão, você encontra material didático disponível para seu uso em sala de aula?	Baixa visão	Não. O material que tem é o que todos usam em sala de aula.
No que se refere aos livros falados e livros em Braille, qual desses recursos você utiliza na escola?	Cego	Quando eu estava na quinta série e estudava em uma escola particular, utilizei tanto os livros em Braille, quanto os livros falados. Desse tipo de leitura, a que mais me agradou foram os livros infantis, os quais vinham em mp3 e eu podia ler em casa. Mas agora, nesta escola não uso mais isso, porque não existe este tipo de apoio.
Em termos dos programas por voz como o Dosvox, Jawus e outros, você tem conhecimentos desses recursos? Saberá utilizá-los?	Baixa visão	Não!
Em termos dos programas adaptados por voz como o Dosvox, Jaws e outros, você utiliza esses recursos em casa para suas leituras e demais atividades?	Cego	Aprendi o básico na Escola Joana Rodrigues e colocava em prática quando meu pai tinha um computador em nossa casa. Quando sobrava um tempo eu vivia estudando e quando chegava da escola estudava, mas um pouco no computador. Como mudamos de endereço, meu pai vendeu seu computador e nessa mudança, nós perdemos o programa Dosvox.

FONTE: Escola Estadual Luis de Gonzaga e Escola Estadual Júlio Cesar de Moraes Passos – 2011.

O acesso aos programas, fundamental para que alunos com deficiência visual se sintam inclusos esbarra em um “conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas” (LIBÂNEO, 2003, p. 19).

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente. (SÁ, 2007, p. 13).

Há de se notar que apesar das inúmeras mudanças no cenário educacional com a inclusão, as políticas públicas brasileiras para a educação da pessoa com deficiência se tornam preocupantes, uma vez que dentre tantas prioridades, o cumprimento legal do direito de todos à educação através do processo de educação para Todos, caminha a passos lentos há décadas e as poucas iniciativas quando implantadas apresentam grandes dificuldades de efetivação como a formação e capacitação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco do nosso objetivo geral foi investigar a formação e a qualificação de professores que no seu dia a dia atendem estudantes com deficiência visual em sala de aula, avaliar os recursos pedagógicos disponíveis para a inclusão destes estudantes e inteirar-nos das mudanças que precisam acontecer na escola, no que diz respeito a inclusão desses alunos. Em suma, pretendemos investigar as dificuldades e demandas da deficiência visual na inclusão educacional e na inclusão social.

Diríamos que, em parte, nossos objetivos foram alcançados, mesmo estando cientes do longo caminho a ser percorrido para encontrar respostas que possam indicar melhorias na acessibilidade para o deficiente visual, e condições definitivas de formação para os educadores, uma vez que a inclusão até a presente data não tem retorno.

Nas respostas dadas pelos professores, gestores e pedagogos foi possível verificarmos a familiaridade que possuíam com o tema focado. Vimos, no entanto, que todos eles reconhecem que a escola, e até eles mesmos como profissionais, precisam melhorar seus conhecimentos no que concerne ao trabalho com estudantes com deficiência visual.

No que diz respeito aos materiais didáticos, os professores foram unânimes em reconhecer sua importância, defendendo inclusive sua utilização, fato este que não foi possível comprovarmos no decorrer de nossas observações em sala de aula.

As escolas não possuem quaisquer recursos didáticos com que possam atender aos alunos cegos ou com baixa visão. Referimo-nos aqui à ausência de livros de pauta ampliada, livros falados, computadores adaptados, entre outras carências, tais como a simples reglete ou o sorobam, indispensáveis para a utilização do deficiente visual em sala de aula.

O atual cenário educacional aponta para a necessidade de formação e qualificação do professor de forma a contemplar as suas necessidades e sua preparação para o ensino comprometido com a inclusão escolar e social.

Neste sentido, cremos que nossa pesquisa foi importante porque destacou problemas sérios na forma como os professores têm conduzido o ensino e a aprendizagem de estudantes cegos e de baixa visão.

Desta forma, estamos em crer que uma das relevâncias deste trabalho foi a de termos procurado apontar caminhos para novas pesquisas e novos trabalhos na área, contribuindo assim para a melhoria na qualidade da educação. Quando nos reportamos à inserção dos estudantes com deficiência visual que estão matriculados nas escolas de ensino regular, nos

deparamos com uma realidade bem presente em nosso contexto educacional, que é a permanência da situação de descaso com que continua a olhar-se para o ensino ministrado a esse tipo de alunado.

Para além dos inúmeros obstáculos que estes estudantes, como necessária consequência da sua deficiência, forçosamente enfrentam em seu cotidiano, eles ainda contam com a inadmissível agravante que é a falta de apoio por parte das secretarias e dos órgãos competentes. Sabe-se que a falta de investimentos na formação dos profissionais que atuam na área de educação especial tem afetado, sobretudo de forma altamente negativa a qualificação continuada. É também outro fator negativo a falta de instituições credenciadas habilitadas para oferecerem capacitações adequadas que permitam ao professor contribuir eficazmente para o bom aprendizado de seu aluno cego e de baixa visão.

Apesar de todo o aparato legislativo, quer a nível mundial quer nacional, o sistema de educação brasileiro ainda apresenta grandes lacunas e dificuldades no que diz respeito à total implementação e concretização das propostas da educação inclusiva. Muitos são os discursos que afirmam que precisamos de professores mais qualificados, ou aqueles que, com falso ufanismo, asseguram que o Brasil está preparado para a Educação Inclusiva. Esta asseveração só pode ser verdadeira se referida às disposições consignadas na legislação, que até agora não saíram do papel para passarem à realidade das nossas escolas. Como pesquisadores da prática educativa que somos, temos consciência de que um dos objetivos da Universidade, como instituição social, é o de preparar os futuros professores para atuar com a diversidade, sendo esta de qualquer tipo, formando-os para serem agentes de transformação social – agentes de uma sociedade inclusiva.

Esta pesquisa incidiu diretamente na responsabilidade da escola e do professor que atende ao aluno com deficiência visual. Tal responsabilidade, para não lhe chamarmos imperativo moral, resulta das injunções de acordos nacionais e internacionais que regulamentam e apresentam diretrizes nacionais para a inclusão, direcionadas para uma política predominantemente voltada para as pessoas com deficiência, e que separa a educação especial e a educação regular. O estudo que levamos a cabo nos possibilitou obter maiores elementos para uma análise mais consistente da formação do professor e da apropriação do conhecimento pelo aluno cego e de baixa visão.

Na decorrência daquele que foi o nosso escopo, concluímos que um dos fatores que estão na base da real exclusão do deficiente visual é a falta de qualificação dos profissionais, a que imediatamente se segue como causa determinante a escassez de recursos didáticos e

tecnológicos que permitam a esses estudantes efetuar com êxito seu aprendizado nas escolas de ensino regular na cidade de Manaus.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória. **Alfabetização**: uma reflexão necessária. Rio de Janeiro, 1997.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, 2006.

AMARALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. (Organizadora). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade / 1 ed. São Paulo: Vetor, 2009.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC, Manaus, 2011.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 1998.

ARAÚJO, Lenina Libório de (Org.). Em busca da intervenção pedagógica significativa. Diferenças socioculturais: Para além da sala de aula. II **A importância da família na formação sociocultural da criança**. Lenina Libório de Araújo, Marilda Picanço Lopes, Décio Viana da Silva. Manaus: UNINRTE, 2008

ARROY, Miguel. **Condição docente, trabalho e formação**. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

BAVCAR, Evgen. O corpo, espelho partido na história. In: NOVAES, Adauto (org.). O homem-máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BEYER, Hugo Otto. **A Educação Inclusiva**: Resignificando conceitos e práticas da educação especial. Universidade de Hamburgo. Alemanha: Departamento de Estudos Especiais – UFGRS, 2006.

BORGE, José Antonio dos Santos. **Do Braille ao Dosvox**: Diferenças nas Vidas dos Cegos Brasileiros, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Abril de 2009. [Tese de Doutorado].

_____. **Do Braille ao Dosvox diferença na vida dos cegos brasileiros**. Tese de Doutorado. UFRJ. 2009.

BOWEN, James. *Historia de Ia educaci3n occidental*. T. III. Barcelona: Herder, 1992.

BRASIL. Minist3rio da Educa3o. **Lei de Diretrizes e Bases da Educa3o Nacional**, LDB 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Bras3lia, 1996.

_____. **Portaria 1793 de dezembro de 1996**. Dispon3vel em: www.mec.gov.br Acesso em: 10 de julho de 2014.

_____. Minist3rio da Educa3o e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adapta3es Curriculares**. Bras3lia: MEC, SEESP, 1998.

_____. Minist3rio da Educa3o e Cultura. **Projeto Escola Viva** – garantindo o acesso e perman3ncia de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Bras3lia: MEC, SEESP, 2000.

_____. Minist3rio da Educa3o. Secretaria de Educa3o Especial. Minist3rio da Educa3o. **Diretrizes nacionais para a educa3o especial na educa3o b3sica**/Secretaria de Educa3o Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. Minist3rio da Educa3o e Cultura. **Sala de recursos multifuncionais**. Bras3lia: MEC, 2006.

_____. Minist3rio da Educa3o. Secretaria de Educa3o Especial. **Pol3tica Nacional da Educa3o Especial na Perspectiva da Educa3o Inclusiva**. Bras3lia MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Rosa Mendon3a de. **Breve Hist3rico do Curso de Pedagogia no Brasil**. Dispon3vel em: http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf Acesso em: 24.05.2015.

CAMPBELL, S. I. **M3ltiplas faces da inclus3o**. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ci3ncias humanas e sociais**. 2 ed. Petr3polis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Educa3o Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Rosita Edler de Carvalho. Porto alegre: Media3o, 2004

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Educação Inclusiva. Rosita Edler de Carvalho. – Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant** número 05 - dezembro de 1996. (Publicação técnico-científica do Centro de Pesquisa, Documentação e Informação do Instituto Benjamin Constant IBCENTRO/MEC), 1996. Rio de Janeiro, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2009.

CORREIA, L.M. **Inclusão e necessidades educativas especiais:** Um guia para educadores e professores (2ª edição). Porto Portugal: Porto editora, 2008).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências**, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex63.htm> Acesso em: 17.11.2015.

DIAS, Denise Teperine. **Elaboração e Desenvolvimento de Currículo do Deficiente Visual.** Belo Horizonte, [Material usado no curso de Especialização em Educação Especial: uma abordagem inclusiva - Universidade Federal do Amazonas. Manaus: Faculdade de Educação, 2008.

DÍAZ, F., et al., (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN: 978-85-232-0651-2.

EBY, Frederick. **História da educação moderna.** Porto Alegre: Globo, 1978.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e Suas Implicações.** 2. Ed. Curitiba: Ibpe, 2008.

FERNANDES, E. M.; REDIG, A. G. Estudo de caso sobre adaptações curriculares em uma classe regular. **Anais de resumos do I Congresso Internacional de Linguagem e**

Comunicação da Pessoa com Deficiência e I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

FERREIRA, Windyz. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

FELDMANN, Maria Graziella. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: SENAC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GABAGLIA. Leonardo Raja Gabaglia. **Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille.** Rio de Janeiro, 2009.

GALINO, Maria Angeles. **Historia de Ia educación – Edades Antigua y Media.** 2. ed. Madrid: Gredos, 1988.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologias Assistivas para a autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais.** Teófilo Alves Galvão Filho, Luciana Lopes Damasceno. Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. V. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o Papel dos Profissionais da Educação: algumas considerações. In: GARRIDO, Selma; GHEDIN, Evandro. **O professor reflexivo no Brasil/ Gênero e Crítica de um conceito.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, R. B. **MATERIAIS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.** Renata Barbosa Gonçalves. DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas online. Salvador: EDUFBA, 2009.

GUTJALER, Neiva Inês Schaefer. **Capacitação em Orientação e Mobilidade.** Brasília: MEC/SE-RS, 2009.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação** / Adelar Hengemühle. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Serviços Educacionais Especializados: Desafios à formação Inicial e Continuada. Professores e Educação Especial: formação em foco / organização** Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. Porto Alegre: Mediação / CDV/FACITEC, 2011.

KETELE, Jean-Marie de. **Metodologia da recolha de dados. Fundamentos, métodos, observações, questionários.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

KLASSEN, Margarete Inês. **Falando sobre metodologia. Projeto de Aprendizagem: Crianças Cegas e seu processo de Alfabetização.** 2009. Disponível em: <http://proavirtualg.pbworks.com/estrategiasdoensinodealfabetizacao>. Acesso em: 12 de outubro de 2014.

KREBS, Ruy Jornada. A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial*. V. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

LEMOS, E. R. Seis Pontos – Duas Épocas. **Revista Brasileira para Cegos.** Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 1975.

LEMOS, Edison Ribeiro, CERQUEIRA, Jonir Bechara. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant.** Nº 2, Rio de Janeiro, jan. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In. GARRIDO, Selma; GHEDIN, Evandro. O professor reflexivo no Brasil/Gênero e Crítica de um conceito. 5ª ed. Cortez. São Paulo, 2008.

LUCHESE, Maria Regina Chirichelle. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas.** Campinas: Papirus, 2003. – (Série Educação Especial).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. [et al.]. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR. A ESCOLA COMUM INCLUSIVA.** Brasília: MEC, 2010.

MARIANO, C. B. **O desafio da escola inclusiva.** Porto Alegre: Medição, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. de A. R. **Inclusão: Compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARROU, Henri-Iréné. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Abril, 1996.

MONROE, Paul. **História da educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

NADAL, Beatriz Gomes, (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais – concepção e ação**. 2ª edição. Ponta Grossa, PR. Editora da UEPG, 2009.

NASCIMENTO, Eliane de Sousa. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: interfaces com a educação especial**. Elias Souza dos Santos... [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Orgs.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OLIVEIRA, Regina Ferreira de. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM SINDROME DO AUTISMO INFANTIL PRECOCE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. Ceará. Universidade Federal do Ceará, 2010.

ORSO, Paulino José. **O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL**. ANAIS DO 5º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS. AS POLÍTICAS SOCIAIS NAS TRANSIÇÕES LATINOAMERICANAS DO SÉCULO XXI: TENDÊNCIAS E DASAFIOS. 9 a 12 de outubro de 2011. Cascavel: Unioeste, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**; trad. Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** / textos de Edson Nascimento Campos ... [et al.]; Selma Garrido Pimenta (organização) – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Zilda Maria; SILVA, Myrian Beatriz Campolina (Org.). **Formação de Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SÁ, Elizabete Dias. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual. In : SÁ, Elizabete Dias; CAMPOS, Zilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Inclusão de alunos cegos e com baixa visão**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Acessibilidade: as pessoas cegas no itinerário da cidadania**. Belo Horizonte: CAP-BH, 2006.

SANCHES, Nilza. **Inclusão Escolar Concepção de Professores e Alunos da Educação Regular Especial**. 1º Título. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão / Construindo uma sociedade para todos**. Romeu Kasumi Sasaki. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, *et al.* **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 1986.

TABORDA, Benhur Wagner. **ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL: dos primórdios à regionalização dos serviços especializados**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CASCAVEL, 2006. (Dissertação de Mestrado).

TORNAGHI, Alberto José da Costa. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Alberto José da Costa Tornaghi, Maria Elizabete Brisola Brito Prado, Maria Elizabeth Biancocini de Almeida. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Centro Ann Sullivan do Brasil – CASP – Ribeirão Preto, 2008.

ANEXOS

Anexo A- Instrumento de recolha de dados: Entrevistas com gestores



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____Anos .

Nível de Formação Inicial

Licenciado

Especialista

Mestrado

Doutorado

ATENDIMENTO AO ALUNO CEGO E COM BAIXA VISÃO NA CONCEPÇÃO DOS GESTORES

1 Tempo de serviço? _____

2 A escola está preparada para lidar com o aluno (a) cego (a) ou com baixa visão?

3 Recebe alguma orientação para lidar com o aluno cego (a) e com baixa visão?

4 Tem conhecimentos do sistema *Braille*, *Soroban* e outros?

5 A escola conta com recursos tecnológicos como MEC Dayse, Livro falado, computadores e outros suportes para o uso do estudante cego e com baixa visão em sala de aula?

Anexo B- Instrumento de recolha de dados: Entrevistas com professores



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____Anos .

Nível de Formação Inicial

Licenciado

Especialista

Mestrado

Doutorado

ATENDIMENTO AO ALUNO CEGO E COM BAIXA VISÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

1 Tempo de serviço? _____

2 Já ministrou aulas a estudantes cegos e ou com baixa visão e outros?

3 Quais as reais dificuldades que enfrenta para ministrar aulas a um estudante com deficiência visual?

4 Em termos de cursos de formação e capacitação para lidar com estudantes com deficiência visual, teve alguma orientação nesse sentido?

5 No que se refere aos recursos didáticos utilizados pelos estudantes com deficiência visual como *Braille*, *Soroban*, jogos didáticos e outros, tem conhecimentos desses recursos? Saberá utilizar os mesmos em sala de aula?

6 Como ocorre a interação em sala de aula entre vice, o aluno (a) cego (a) e ou com baixa visão e demais colegas?

Muito obrigada pela sua participação.

Anexo C- Instrumento de recolha de dados: Entrevistas com os pais de alunos cegos e ou com baixa visão



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____ Anos .

**AVALIAÇÃO DOS PAIS QUANTO AO ATENDIMENTO DA ESCOLA AOS SEUS
FILHOS CEGOS E OU COM BAIXA VISÃO**

1 Como foi o seu processo de gravidez? Teve gravidez tranquila?

2 Qual foi sua reação quando soube que seu bebê não possuía somente deficiência visual, mas outros comprometimentos?

3 Por se tratar de um bebê com comprometimentos, além da deficiência visual, qual foi o diagnóstico do médico?

4 Seu filho (a) teve alguma dificuldade em levar os estudos a frente quando era criança?
Atualmente, como tem ocorrido o seu processo de aprendizagem?

5 Sobre os recursos tecnológicos e adaptados como computadores e outras ferramentas utilizadas pelos deficientes visuais, a escola tem esses recursos a disposição?

Muito obrigada pela sua participação.

Anexo D- Instrumento de recolha de dados: Entrevistas com alunos cegos e ou com baixa visão



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____ Anos .

Escola: _____

Escolaridade: _____

Cego Baixa visão

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS CEGOS E OU COM BAIXA VISÃO QUANTO AO ATENDIMENTO DA ESCOLA

1 Você tem um bom relacionamento na sala de aula, com os professores e colegas?

2 Você encontra alguma dificuldade em levar os estudos a frente? Encontra apoio por parte da direção da escola?

3 Por ser um estudante com deficiência visual (cego ou com baixa visão) encontra material didático disponível para seu uso em sala de aula?

4 No que se refere aos livros falados em Braille e outros, qual você utiliza na escola?

5 Em termos de programas por voz como o Dosvox, Jaws e outros tem conhecimento? Sabe utilizá-los?

6 Em dos programas de voz como o Dosvox, Jaws e outros, você utiliza em casa para suas leituras e demais aditividades?

Muito obrigada pela sua participação.

Anexo E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, na condição de sujeito, deste estudo intitulado “**O professor do ensino regular**: seu processo de formação, qualificação e sua atuação com estudantes deficientes visuais”. O convite se faz em decorrência de vivenciar o processo de inclusão escolar. *Participante da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de uma pesquisa. Sua participação neste trabalho será efetivada através uma entrevista com informações referentes à concepção sobre inclusão do deficiente visual com especificações sobre formação direcionada a professores, gestores, familiares e alunos cegos e considerações sobre os benefícios da inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Este estudo tem por objetivo principal investigar a formação de professores no acesso aos recursos didáticos adaptados voltados a utilização dos estudantes cegos e de baixa visão em sala de aula. Diante das dificuldades enfrentadas no contexto escolar para que a educação inclusiva de fato seja uma realidade, justifica-se o estudo proposto, por significar uma oportunidade da identificação das atitudes de professores frente a inclusão de alunos com deficiência visual, identificando também recursos que facilitam o andamento da ação pedagógico na filosofia da educação inclusiva, aspecto este, de extrema relevância para que os alunos possam concluir seus estudos com o melhor aproveitamento possível. Espera-se que os resultados do estudo apontem aspectos que interferem no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, os quais poderão servir de indicadores para a formulação e execução de ações pedagógicas que possam contribuir para a redução do preconceito e da discriminação ainda muito presentes nos espaços educacionais e responsáveis por insucesso e exclusão escolar.

Procedimentos do estudo

- O procedimento de recolha de dados será por meio da aplicação de entrevista contendo de 5 a 6 questões cada, direcionada a gestores, professores, pais e alunos cegos e ou com baixa visão, itens que serão respondidos na própria escola;
- Sua participação consiste em responder os itens da entrevista;
- A análise dos dados será realizada sem referências sobre os dados pessoal dos participantes;
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo;
- A pesquisadora acompanhará a aplicação do instrumento e esclarecerá eventuais dúvidas e; Será necessário a utilização de recursos tais como gravação, filmagem ou fotos.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui “baixo risco” podendo causar constrangimentos inerentes ao procedimento de análise de suas próprias atitudes. Medidas preventivas durante o trabalho, como manter sigilo das informações, serão tomadas para minimizar qualquer risco, incômodo ou desconforto.

- Este estudo não trará benefício direto ao participante, porém sua participação poderá contribuir para reunir maior conhecimento sobre o tema e auxiliar nos encaminhamentos futuros que possam viabilizar as condições necessárias para a inclusão escolar.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Caso haja despesa decorrente da participação na pesquisa como transporte e alimentação as mesmas serão ressarcidas;
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos contatos abaixo especificados;
- Será assegurada indenização caso ocorra algum dano permanente devido à sua participação neste estudo;
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade da Pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre encaminhamentos futuros que possam viabilizar as condições necessárias para a inclusão escolar.

Dúvidas poderão ser esclarecidas com a pesquisadora principal Professora Francy Barroso Belém, RG 0918108-3, tel. (92) 9981699853, e-mail: professorafrancy@gmail.com, ou no seguinte endereço: Rua do Amparo Nº 27 – Bairro Nossa Senhora das Graças. Informações poderão ser obtidas no CEP da Universidade Federal do Amazonas - UFAM localizado na Avenida General Rodrigo Octavio, nº 6.200 CEP 69077-00, Manaus-AM, que funciona das 7:00 as 22 horas, telefone, 33051181 – Ramal 1785 e-mail: ppge.ufam@gmail.com.

Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma será entregue ao participante e a outra via ficará com a pesquisadora, conforme Resolução 466 \ 12.

CONSENTIMENTO

Eu Sexo _____ RG _____,
 Endereço _____ Idade _____, Estado Civil _____,
 Telefone _____,
 UF. _____,

Após receber uma explicação completa sobre os objetivos do estudo e sobre os procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Manaus, _____ de _____ de _____

Participante

Anexo FCarta de Apresentação às Escolas

Ao Gestor (a) da Escola Estadual

Nesta

Senhor Gestor (a),

Enquanto estudante de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, venho por meio desta apresentar-me enquanto pesquisadora com o Projeto de estudo intitulado “O professor do ensino regular: seu processo de formação, qualificação e sua atuação com estudantes deficientes visuais”. Considerando que esta escola vem desenvolvendo um trabalho com a inclusão deste seguimento social, venho solicitar, com a devida autorização (anexa) do Secretário de Estado da Educação e Qualidade do Ensino Sr. Rossieli Soares da Silva, que me seja concedido espaço junto aos professores desta Instituição para que eu possa fazer aplicação de uma entrevista o qual será utilizado como instrumento de recolha de dados para a referida pesquisa.

Os gestores, professores que farão parte da pesquisa devem ser àqueles que participam da inclusão nas escolas citadas na pesquisa, que tenha matrícula de alunos com deficiência visual frequentando a sala de aula regular. Sua participação neste trabalho será efetivada através de entrevistas com informações referentes à sua concepção sobre inclusão, formação, recursos na área da deficiência visual e considerações sobre os benefícios da inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Informo ainda que a participação é voluntária, portanto, solicito que seja marcado um horário para que eu possa conversar com os gestores, professores e alunos, bem, como os pais informá-los sobre as condições de participação, visto que, é necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo participante. No aguardo do retorno o mais breve possível, subscrevo-me com saudações de consideração e apreço.

Manaus, 28 de dezembro de 2011.

France Barroso Belém
Pesquisadora
981699853 - 993889465