



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

HELENA TAVARES DOS SANTOS SORDI

**INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM CEGUEIRA NA ESCOLA  
PRIVADA: UM ESTUDO DE CASO**

SALVADOR

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

HELENA TAVARES DOS SANTOS SORDI

**INCLUSÃO ESCOLA DE UMA CRIANÇA COM CEGUEIRA NA ESCOLA  
PRIVADA: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do  
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal da Bahia, como requisito para conclusão do curso de  
Pedagogia

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regiane da Silva Barbosa

SALVADOR

2022

SORDI, Helena Tavares dos Santos. **Inclusão escolar de uma criança com cegueira na escola privada: Um estudo de caso.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2022.

### **Banca Examinadora**

---

Dr.<sup>a</sup> Regiane da Silva Barbosa (Orientadora)

---

Dr.<sup>a</sup> Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz (UFBA)

---

Ms. Adriana da Paixão Santos (UFBA)

“En el curso de mi narración hablo a menudo de mí misma. Me pinto con mis dolores, mis pensamientos y mis afectos. Todo resulta de la constitución que Dios me ha dado, de la educación que he recibido y de la posición que las leyes y los prejuicios me han señalado. Nada es completamente igual”

(FLORA TRISTÁN)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu pai, meu maior suporte durante toda a minha jornada acadêmica na universidade.

Agradeço as oportunidades de experiência na área da educação inclusiva que abriram portas para que essa pesquisa fosse possível.

À minha orientadora, Regiane Barbosa, que aceitou me acompanhar neste período, com toda paciência, conselhos, e ensinamentos, tornando-se uma referência para mim na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e no campo da educação especial.

Agradeço também a todos os professores e colegas do curso de licenciatura em Pedagogia, que fizeram parte deste percurso desde o início, em 2018.2, e aos que surgiram nesse caminho.

Por fim, agradeço às crianças que a pedagogia me permite conhecer, ensinar e estabelecer trocas de aprendizagem.

SORDI, Helena Tavares dos Santos. **Inclusão escolar de uma criança com cegueira na escola privada: Um estudo de caso.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a inclusão escolar de uma criança com cegueira na escola privada, com o objetivo de refletir sobre os desafios da inclusão escolar de uma estudante com deficiência visual na escola privada. A metodologia adotada para investigação é de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso. Realizou-se a entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. Dentre os resultados, constatou-se a existência de barreiras atitudinais e estruturais no que se refere a inclusão de estudantes Público Alvo da Educação Especial, sobretudo com a deficiência visual. Identificamos a necessidade de investimento na formação de professores e do profissional de apoio, lacunas na aprendizagem devido à ausência de conhecimento sobre a função do acompanhante pedagógico, e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais.

**Palavras chave:** Inclusão Escolar. Deficiência visual. Formação de professores. Profissional de Apoio.

## ABSTRACT

This research had as its theme the school inclusion of a child with blindness in private school, with the objective of reflecting on the challenges of school inclusion of a student with visual impairment. The methodology adopted for the investigation is qualitative, of the case study type. A semi-structured interview and a questionnaire were applied. Among the results, we found the existence of attitudinal and structural barriers regarding the inclusion of Special Education Target Audience students, especially with visual impairments. We identified the need for investment in the training of teachers and of the support professional, gaps in learning due to the lack of knowledge about the role of the, and the access to the Specialized Educational Service and to the Multifunctional Resource Rooms.

**Key words:** School inclusion. Visual impairment. Teacher training. Support Professional.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPS - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DV - Deficiência Visual

IBC – Instituto Benjamin Constant

ICBC – Instituto de Cegos do Brasil Central

ICB – Instituto de Cegos da Bahia

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

ONU - Organização das Nações Unidas

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PNEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo nas Nações Unidas para a Infância

UNDP – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa adaptado em braile.....	46
Figura 2 - Máquina Anderson & Sorensen.....	49
Figura 3 - Reglete e Punção.....	49
Figura 4 - Impressora braille.....	50
Figura 5 - Soroban.....	51
Figura 6 - Jogos Adaptados.....	54
Figura 7 - Atividade para explorar números em alto relevo, algoritmo e numeração braile.....	55
Figura 8 - Alfabeto adaptado em alto relevo.....	55



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	13
2.1	DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA VISUAL .....	17
2.2	DEFICIÊNCIA VISUAL: DIREITOS E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO .....	19
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SEU CONTEXTO DE REALIDADE NAS ESCOLAS.....	26
4	LEGISLAÇÃO VIGENTE E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO.....	35
5	PRÁTICAS E RECURSOS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA.....	44
5.1	MÉTODO.....	56
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
8	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	77
	APÊNDICE 2 – PERGUNTAS QUESTIONÁRIO.....	78
	APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	79

## **APRESENTAÇÃO**

Ao ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia em 2018.2, direcionei meu foco para o campo da educação especial, onde tive oportunidades para atuar e ampliar meus conhecimentos através da prática. O interesse por este tema de pesquisa surgiu devido a minha primeira experiência de trabalho com a deficiência visual. Ao receber a oportunidade de estagiar como profissional de apoio de uma estudante com deficiência, foi necessário refletir sobre as lacunas presentes no currículo de pedagogia, e na formação continuada de professores. Como acompanhante, não recebi preparo por parte da escola para atuar com a aluna com deficiência visual, de forma autônoma busquei me aprofundar no conhecimento do braille e no uso do Soroban, instrumentos que eram de uso diário da estudante, que ainda estava aprendendo como os utilizar.

Durante esse período, observei que as professoras regentes tampouco possuíam formação específica para a área, o que trazia desafios cotidianos para a aprendizagem da referida estudante. Ao criar um laço de amizade e afeto com ela, foi possível realizar uma troca de conhecimentos e de parceria diária entre acompanhante e aluna. Ao final do estágio, surgiu o desejo de poder escrever sobre a experiência vivida, fazendo-se necessária a discussão sobre a formação de professores na área da educação inclusiva, e a capacitação de todos os profissionais de educação atuantes neste processo, incluindo o acompanhante pedagógico.

E, a partir desta realidade elaborei o presente texto, de maneira a refletir e estruturar melhor o conhecimento acerca da inclusão escolar de estudante com deficiência visual.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a inclusão escolar de uma criança com cegueira na escola privada. Para desenvolver este tema foi preciso realizar um embasamento teórico para definir inclusão escolar, deficiência visual, adaptação curricular, compreender a função e formação dos professores e do profissional de apoio, conhecer as políticas públicas que preveem a educação como direito de todos os estudantes, inclusive dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), especificamente a deficiência visual. Considera-se PAEE, os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (AH/SD). (BRASIL, 2008).

Para desenvolver esta pesquisa definimos como objetivo geral: refletir sobre os desafios da inclusão escolar de uma estudante com DV, no ensino fundamental I, e os seguintes objetivos específicos: Definir a deficiência visual; contextualizar educação inclusiva, legislação vigente e organização com ênfase no papel do profissional de apoio; Abordar e descrever práticas e recursos que contribuem para a inclusão de estudantes com cegueira; descrever as dificuldades e conquistas diárias, a relação família-escola, e as mudanças proporcionadas pela instituição para a inclusão desta estudante na sala de aula.

Para alcançar estes objetivos, o trabalho está organizado em seis capítulos, onde no decorrer do trabalho, buscou-se responder a seguinte questão: Diante de todos os avanços e legislações vigentes, o que é necessário para incluir estudantes com deficiência visual na escola regular?

Em um primeiro momento, é realizada a contextualização histórica do trabalho, de forma a conhecer os principais conceitos que envolvem a deficiência visual, com uma breve explicação do termo, das características e tipos, e as principais legislações que garantem os direitos da pessoa com deficiência utilizando como principais referenciais teóricos Mantoan e Prieto (2006), e Mazzota (2005).

O terceiro capítulo, é composto por concepções importantes no que se refere a educação inclusiva e o seu papel na escola, de forma a compreender como as escolas em nosso sistema brasileiro, atuam diante das políticas na área da educação inclusiva, de maneira a aprofundar teoricamente o contexto de realidade que encontramos nas escolas regulares de ensino, referenciando-se em autores como Mendes (2006) e Aranha (2004).

No quarto capítulo, denominado de legislação vigente e o papel do profissional de apoio. É abordado sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado, da Sala de Recursos Multifuncionais, as legislações

que implementam o papel do profissional de apoio e dos atendimentos como direito do estudante com deficiência visual e trazendo a concepção de ensino colaborativo e de que forma ele pode contribuir para a inclusão, usando-se autores como Bezerra (2020) e Heredero (2010).

O quinto capítulo, é responsável por trazer a conhecimento, as práticas e recursos que contribuem com a educação do estudante com DV, contextualizando de forma teórica e prática a importância desses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão escola, baseando em referenciais como Garcia (2001) e Alves (2019).

Partindo do pressuposto de que nosso sistema de educação ainda possui lacunas atitudinais e estruturais, o tema dessa pesquisa se faz necessário na luta pela garantia de direitos da educação inclusiva, onde faz-se presente nesse cenário, pautas como a capacitação, na formação de professores, o papel do profissional de apoio, os recursos e práticas que auxiliam educação do estudante com deficiência visual. Neste sentido, a Constituição Federal (1988) em seu Artigo 205, aponta a inclusão como princípio de direito das pessoas com deficiência no âmbito social e escolar:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013, p. 34).

Com isso, a Constituição garante o direito de igualdade de oportunidades na educação dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, públicas e privadas, objetivando a autonomia e formação cidadã das pessoas com deficiência.

Mantoan (2006, p. 36) ressalta a importância de que:

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras.

Desse modo, torna-se necessário, melhorar as condições da escola, em sua totalidade, estrutural e profissional, de forma a combater as metodologias de ensino excludentes e melhorar a qualidade de vida e ensino dos estudantes Público Alvo da Educação Especial.

## **2- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE CONCEITOS E DEFINIÇÕES**

A discussão desta pesquisa inicia trazendo concepções sobre deficiência visual buscando compreender em primeiro lugar o seu processo histórico, o que ela significa, suas vertentes, conceitos científicos e definições trazidas por autores e estudiosos do tema.

Embora o acesso e permanência nas escolas comuns para pessoas com deficiência tenha crescido significativamente nos últimos anos, a educação especial carrega historicamente um caminho que foi por muito tempo segregativo e padronizado em princípios excludentes. Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) são construídos paradigmas para tornar a educação nas escolas um lugar de inclusão que defende o aprendizado de todos igualmente, atendendo às especificidades de cada um sem distinção de gênero, classe, etnia, condição de deficiência, que garanta estratégias de ensino voltada para todos os indivíduos.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o direito a educação deve ser assegurado pelo sistema educacional proporcionando educação de qualidade em todos os níveis de ensino e aponta como dever do estado, da família e da comunidade escolar a responsabilidade de garantir segurança, aprendizagem, e deixando a criança salva de toda discriminação e negligência. A inclusão do estudante com deficiência nas escolas comuns proporcionou ao estudante com cegueira, parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), visibilidade e crescimento nos espaços escolares regulares através do braille e múltiplos recursos.

A educação especial nasce em um caráter de completa exclusão da sociedade, desde os primórdios até a idade moderna, quando as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições especializadas, convivendo somente com pessoas com a mesma deficiência. E, atualmente, temos em nosso sistema, o paradigma de inclusão, na constante mudança diária para transformação da educação em todos os lugares e para todos os públicos. A inclusão, segundo a PNEEPEI de 2008, se caracteriza por garantir:

(...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Para atender as especificidades dos estudantes PAEE, a educação especial que acontecia a parte da educação regular se reconfigurou, passando a oferecer apoio/suporte para que estes estudantes aprendam e permaneçam na escola, avançando nos anos escolares. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 entende-se por educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL,1996).

Um dos principais e grandes marcos que causou impacto de forma positiva na educação especial, foi a Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994) onde, 88 governos, com o apoio da ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo nas Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP), se reuniram para debater pautas e discutir o combate à discriminação de pessoas com deficiência.

Em âmbito nacional, uma forte norteadora é a nossa Constituição de 1988, que constitui direitos, e estabelece o dever do estado de promover educação de qualidade para todos. Além disso, o Decreto 7.611, em seu art. 2 nos traz que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de

escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Dentre os marcos legais mais recentes, temos o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) que estabeleceu 20 metas, para serem realizadas entre 2014 e 2024, é importante ressaltar o enfoque para a meta 4 que especifica o atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, mas termina por não incluir outras formas de igualdade escolar, como as questões étnico-raciais. Segundo Macena, Justino e Capelline (2018, p. 1290)

(...) essa meta é a que mais se aproxima da formalização do ensino baseado numa Cultura Inclusiva, que visa acima de tudo ao atendimento a todos os cidadãos, independentemente de qualquer característica que os diferencie dos demais.

A deficiência visual faz parte deste público, estando dividida entre cegueira e baixa visão, ambas com definições e subdivisões distintas. Diante de todo o paradigma histórico no Brasil, existe ainda no ensino para pessoas com deficiência visual barreiras atitudinais, estruturais e econômicas a serem quebradas.

Desde 2006, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, as chamadas barreiras atitudinais passaram a integrar o conceito de pessoa com deficiência, definindo assim, que a dificuldade não está na deficiência que a pessoa possui, mas nos próprios impedimentos sociais que “embarreiram” o indivíduo (ONU, 2006). Estando a educação especial, em processo constante de desconstruir preconceitos e construir metodologias inclusivas para todo o ensino, público e privado, trazemos alguns conceitos importantes para a compreensão do que se trata, como surgiu e onde está inserida a educação especial em sua perspectiva inclusiva, e, especificamente para as pessoas com deficiência visual, para a qual destacamos algumas definições. Segundo Lira e Schlindwein (2008, p.175):

As primeiras tentativas para a criação de métodos que permitissem aos cegos o acesso à linguagem escrita utilizavam fundição de letras em metal, caracteres recortados em papel, alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas, mas estes só permitiam a leitura de pequenos textos, enquanto a escrita era impossível de se realizar.

Com o reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência e a definição do público alvo da educação especial, o censo escolar registrou em 2020 que 21.770 escolas privadas possuem matrículas de estudantes PAEE, representando 17,7% das escolas que atendem ao público alvo da educação especial no Brasil. (Dados do Censo Escolar do INEP, 2019) Um número que comparado aos anos anteriores cresceu significativamente com o avanço da educação inclusiva.

Contudo, essas mudanças ainda não garantem em sua totalidade que todas as crianças recebam educação de qualidade e uma perspectiva de inclusão em seu dia a dia; o acesso e permanência dessas pessoas, ainda é uma luta constante de quem educa, de quem faz parte, de quem volta o seu olhar para educação como ferramenta de transformação e construção de direitos.

O que vivenciamos nas escolas, é todo o processo histórico de marcos e normativas legais sendo posto em prática pouco a pouco, em seus pequenos passos, até se tornarem grandes. Todavia, esse é mais um desafio que enfrentamos, a vigência das políticas públicas, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), apoios e instituições que fornecem suporte financeiro, material de acessibilidade também é algo que resiste e que cresce em passos lentos, muitas vezes não tem material para todas as escolas, falta estrutura e falta financiamento para o desenvolvimento também de novas tecnologias que permitam o avanço de educação de equidade. (GARCIA; BRAZ, 2020).

Considerando a educação como direito de todos na perspectiva da inclusão escolar vigente no sistema educacional, compreendemos a necessidade de entendermos um dos públicos contemplados, a pessoa com deficiência visual.



## 2.1 DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual é caracterizada pela perda total (cegueira) ou parcial (baixa visão). Levando em conta a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) que é elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerada **cegueira** quando os valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10°. A **baixa visão** ou visão subnormal, corresponde quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica. (UNIFESP, 2020) E ainda aprofundando essa definição, existem indivíduos que possuem distintos graus de visões residuais, é uma definição que não é absoluta, pensando em suas múltiplas variações e complexidades que são diagnosticadas através da área de saúde. Há ainda que ressaltar que ela pode ocorrer desde o nascimento ou em qualquer outra idade ao longo da vida de uma pessoa.

É importante considerar também a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, OMS, 2008). A CIF apresenta um olhar voltado a participação efetiva do indivíduo em suas atividades, englobando os aspectos de funcionalidade, saúde, bem-estar, indicando o que pode ser viável ou não para o desenvolvimento do indivíduo nos fatores biológicos e sociais. Valoriza os aspectos biopsicossociais ao apresentar o cuidado de conhecer a funcionalidade do ser, além das dificuldades, as condições de suporte que podem ser oferecidas para o amplo desenvolvimento de sua educação e autonomia.

A portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008 define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Descreve nos mais diversos âmbitos os direitos da pessoa com deficiência, como o acesso à saúde ocular para aquelas matriculadas na rede regular de ensino, ações municipais, estaduais visando uma melhor qualidade na educação e saúde. Garantem todo o apoio e suporte necessário das secretarias em quesitos básicos e educacionais.

(...) a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Já a baixa visão é uma grave perda visual, ou seja, é a redução da acuidade visual. Nesse caso, ainda existem resquícios de visão. Assim, a cegueira pode ser apresentada desde o nascimento (cegueira congênita) ou em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (cegueira adventícia-adquirida). (SOUSA; PISCALHO, 2016, p. 6).

Diante dessas e outras concepções, a deficiência visual foi sendo construída através dos parâmetros da educação inclusiva, onde surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 1994 que traz uma enorme contribuição para a educação, quando constitui uma linha histórica dos marcos e legislações ao longo dos anos, pontuando a importância do diagnóstico, além da importância da matrícula e vivência na rede regular de ensino e a participação da família nesse processo. Nesse contexto, começamos a conhecer os principais direitos que envolvem a deficiência visual em seu âmbito educacional e para além dele.

## **2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL: DIREITOS E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO**

Quando falamos de direitos, são direitos humanos, constitucionais, políticos e sociais que englobam todo o paradigma da educação e contribuem para a inclusão e permanência dos estudantes nas escolas. A ONU promulgou em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e o Decreto Executivo nº6949/2009, que estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

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

condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24) (BRASIL, 2008).

Assim como outras deficiências, a visual perpassa em sua história, o estigma do preconceito; na idade média foi considerada como algo fora da normalidade, puniam severamente as pessoas com deficiência, as quais sofriam castigos, foram perseguidas e torturadas. Com o passar do tempo, surgiram preocupações e estudos que visavam a possibilidade da educação dos cegos através do tato, assim, em 1829, Louis Braille, um jovem estudante do instituto de Haüy, fez uma adaptação do código proposto por Barbier buscando atender às necessidades dos cegos, o que hoje é o conhecido Sistema Braille (MAZZOTA, 2005). Esse sistema foi o que impulsionou a educação para pessoas cegas, permitindo a eles o acesso à leitura, alfabetização e a aprendizagem da escrita braile, direito conquistado e merecido após muitos anos de segregação.

A primeira instituição de ensino voltada a deficiência visual, foi o Imperial Instituto para Meninos Cegos, em 1831, e uma das primeiras escolas para cegos no Brasil foi criada no Rio de Janeiro, em 1854, denominada de Instituto Benjamin Constant, a partir disso, outras começaram a ser criadas dando seguimento e oferecendo uma inserção que possibilitava a aprendizagem da leitura, da escrita, do descobrimento de mundo, que com o aumento significativo para a época, surgiram os primeiros livros em braile, possibilitando que as crianças ampliassem suas visões para além do seu cotidiano, desenvolvessem sua imaginação através do tato, de imagens criadas pelo braile.

A ampliação de seu estabelecimento, reaberto em 1944 após sete anos de reformas, permitiu a instalação do curso ginásial e proporcionou aos deficientes visuais, a partir de 1950, a possibilidade de ingressarem em escolas de ensino médio e superior. (FERREIRA; OLIVEIRA; PINTO, 2006, p.3).

Foi com a Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, que foram oficializadas as convenções braile para uso na escrita e leitura dos cegos, além do Código de Contrações e Abreviaturas braile. Com a utilização do Sistema Braille, aumentase e facilita-se a expansão da comunicação e do expressar. O material adaptado

em braile facilita o desenvolvimento da criança na escola. É dever da escola e do Estado garantir o acesso das crianças aos métodos auxiliares de ensino desde cedo (GARCIA, 2020), ou seja, é direito das crianças cegas aprenderem e usarem braile.

Em Salvador, a criação do Instituto dos Cegos da Bahia (ICB) ocorreu em 1933, no ano seguinte, a criação do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICP) com o propósito de tirar das ruas meninos cegos, ambos fundada pela Professora Dorina Nowill, que em 1946 constituiu também a Fundação Dorina Nowill Para Cegos, a qual permanece sendo referência nacional em produção e distribuição de livros para pessoas com deficiência visual no Brasil. Vale ressaltar que em 2013 a instituição tomou a iniciativa de criar a Rede Nacional de Leitura Inclusiva com o intuito de implementar e dimensionar o processo de produção de leitura inclusiva, envolvendo representatividades de todos os Estados das cinco regiões brasileiras (ICB, 2006)

Outras duas instituições de suma importância na história da educação da deficiência visual e para o desenvolvimento do presente trabalho, são:

(CAP/ES), criado a partir da Secretaria de Educação Especial e outras entidades vinculadas. A instituição tem como finalidade proporcionar a garantia ao acesso de conteúdos programáticos que são dados no período escolar da criança com baixa visão ou cegueira, auxiliando com o uso de recursos tecnológicos como a informática, a leitura, mobilidade e escrita em braile. A segunda é o Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC) sem fins lucrativos, presta assistência e educação, dependendo do estado e da população para manter o atendimento. Seu projeto inicia-se como uma escola primária, e se expande com o passar dos anos, fornecendo profissionais de saúde, educação, alfabetizando pessoas pelo sistema braile e cuidando para que seus direitos estejam sendo cumpridos em todos os âmbitos sociais.

Essas instituições se destinam a oferecer independência para as pessoas com baixa visão e cegueira, para que se tornem seres atuantes e autônomas em seu cotidiano escolar. Nesse conjunto, a inclusão nas escolas regulares e o acesso ao material dentro de uma pedagogia que valorize as necessidades pensando na individualidade do estudante, em práticas que potencializem suas

habilidades e trabalhem nas dificuldades, um acompanhamento que contemple a educação inclusiva em seu lúdico, social, cultural e multidisciplinar, aumentando assim também, o índice de permanência desse público nas escolas, sejam estas públicas ou particulares. Sousa; Góes (1999, p.168) relatam que:

(...) para atender com dignidade aos que na escola se encontram, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias, iniciativas que demandam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola.

Nesse processo inicial de construção de leis, de luta por direitos e a introdução a inclusão de crianças com cegueira, a literatura se torna uma grande aliada da escola, das famílias, e principalmente das crianças. Com a criação do Instituto Benjamin Constant, veio também o espaço da Biblioteca Infantil, com um acervo de mais de 2000 livros, além de jogos adaptados e confeccionados, materiais didáticos, pedagógicos, buscando ampliar o conhecimento, tornando a criança produtora e atuante daquilo que vivencia, busca e pesquisa. (IBC, 2006)

Apesar das expansões, ainda hoje o acesso a esses materiais é escasso devido a barreiras econômicas e estruturais que no Brasil ainda precisamos quebrar. Não é em todos os estados, cidades e principalmente cidades muito pequenas, com escolas pequenas que existem esses materiais disponíveis. Algumas escolas conseguem em parceria e por decreto a garantia desses recursos vindo de outros estados. É importante que todo o conjunto educacional continue dando seguimento no avanço da inclusão escolar, transformando a inacessibilidade em equidade e igualdade de direitos. Além da leitura, as escolas, com matrículas de estudantes com deficiência visual, podem solicitar materiais adaptados ao IBC, que ainda oferece atendimento hospitalar, reabilitação, orientações, cultura e lazer através da multidisciplinaridade dando ao público perspectivas diversas e toda a afluência possível.

Esse prosseguimento de práticas escassas, faz com que nosso sistema de educação permaneça estagnado, apesar de estarmos muito distantes do século XIX, ainda assim, nosso paradigma educacional encontra-se privilegiando poucos, e desses poucos, aqueles que correm atrás incansavelmente para

garantir seus direitos, de seus filhos, filhas, estudantes e demais públicos. Essas demandas geram para as pessoas com deficiência e seus responsáveis desgastes emocionais muito grandes, desmotivação, e decepções não só com as dificuldades governamentais, mas, muitas vezes com as escolas, com os professores e professoras, a falta de acompanhamento. Todas essas questões geram instabilidade no processo escolar da criança, cognitivas, socioemocionais, e socio interacionais.

Se desde cedo a inclusão é implementada dentro de uma escola, se desde cedo as crianças desenvolvem o senso de empatia, de compreensão do próximo, e convivem com a diversidade no seu cotidiano, ela desenvolve o senso crítico e de consciência de que a sociedade precisa do convívio com as diferenças, cresce um ser que aprendeu, ajudou e criou afeto dentro de uma sala de aula diversa. A partir disso, não só a lei está sendo cumprida, a inclusão posta em prática em seu dia a dia, como a criação de memórias, de um espaço acolhedor, receptivo, de contato, de participação está sendo formado na cabeça da criança, o que facilita todo o desenvolvimento da aprendizagem que nos anos iniciais e em toda a educação básica são características de suma importância, o toque, o sentir através do tato e as interações sociais se tornam os principais aliados da criança com cegueira. (FERREIRA; OLIVEIRA; PINTO, 2006, p. 2).

Na perspectiva de contribuir como ensino inclusivo na sala de aula regular, surge em 20 de dezembro de 1996, com a LDB, a implementação do AEE, destinado a oferecer um acompanhamento individual no contra turno da criança, com o objetivo de fortalecer a inclusão através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que são compostas por materiais pedagógicos, equipamentos tecnológicos para o uso da informática, adaptações na estrutura da sala, e suporte técnico. O AEE possibilita aos estudantes uma complementação em sua educação, de forma que contribua com suas aulas na classe regular, construído individualmente baseado nas especificidades de cada criança (BRASIL, 2011).

Somente em 2007, foi lançado o PLANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) garantindo o fornecimento da SRM em escolas regulares e públicas sem que haja distinção nas condições de atendimento e ampliando o

acesso e permanência na escola, no combate a evasão escolar de pessoas com deficiência.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008, p. 11).

Na garantia de direitos, o Decreto nº 5296 (BRASIL, 2004), em regulamentação as Leis nºs 10.048 (BRASIL, 2000), estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com necessidades específicas.

Acessibilidade é garantir a possibilidade e a condição de alcance, a percepção e o entendimento para utilização com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação. (BRASIL, 2000).

Discorrer, ainda que brevemente sobre a definição de acessibilidade e os principais conceitos que envolvem a educação inclusiva, são fatores que ajudam na formação em pedagogia e em qualquer prática docente, no seguimento da formação continuada, que enfrenta seus grandes desafios quando falamos de inclusão, entender como tudo começou, como as terminologias mudaram ao longo tempo, características segregativas e preconceituosas que deixaram de existir em nosso vocabulário para dar voz a novas práticas e novas formas de ensinar.

Mantoan e Prieto (2006) destacam que a formação profissional é de suma importância para o desenvolvimento de ações educacionais, e em especial os profissionais das redes públicas de ensino. Sendo compromisso dos sistemas de ensino, a qualificação dos mesmos na perspectiva de assegurar que estes profissionais estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino a fim de corresponder às características específicas de cada aluno, sendo eles especiais ou não.

É nesse processo do saber que vamos compreendendo como a construção de legislaturas, a criação de espaços que proporcionam mudanças educativas, de formação, alfabetização, leitura e escrita, possibilitam uma educação mais igualitária, na tentativa diária. Para uma criança com deficiência visual, os estímulos da escola, da família, e das pessoas de seu convívio tornam-se imprescindíveis no seu desenvolvimento intelectual, emocional, cultural e social, no processo da aprendizagem do braille, do soroban e de outros recursos que são utilizados em sua educação, em sua linguagem e rotina. Desse modo, profissionais capacitados podem fazer a diferença, mas sabemos que para isso, a mudança para alcançar a qualidade é estrutural, e essa é uma discussão recorrente no âmbito educacional e nas secretarias de educação que buscam ainda medidas para a inclusão no que diz respeito a formação e a infraestrutura da escola.

Concluimos nesta primeira parte da pesquisa, as definições e conceitos que englobam a educação especial e inclusiva, abordando algumas das principais documentações que envolvem o tema, de forma a compreender como essas documentações contribuíram para a educação, avançando em suas terminologias, estabelecendo o público alvo, e assim a deficiência visual como parte dele, proporcionando a garantia de direitos e exercício da inclusão social na sala de aula regular de ensino. No segundo capítulo, vamos abordar de forma mais aprofundada as legislações vigentes e o papel do profissional de apoio dentro da escola, no processo de efetivação das condições em igualdade para a pessoa com deficiência visual na escola privada.



### **3- EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SEU CONTEXTO DE REALIDADE NAS ESCOLAS**

O presente capítulo inicia-se buscando trazer concepções acerca da educação inclusiva na escola, suas contribuições para o contexto atual de educação, enfatizando sua importância para estudantes com deficiência visual.

A terminologia educação inclusiva surge em meados da década de 1990, com o foco voltado para a mudança da escola, com o objetivo de que todos os estudantes estejam na mesma classe, sem distinções decorrentes de diferenças e ou condição de deficiência, (SAILOR, 2002).

Vimos no capítulo anterior, as discussões e marcos que trouxeram resultados para a educação poder avançar e chegar ao cenário da inclusão no Brasil. Dentre os principais documentos que propiciaram o ingresso de mudanças para as pessoas com deficiência visual nas escolas, foi a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), que ao notar a baixa porcentagem de estudantes matriculados e tendo acesso à educação básica, sente a

necessidade de interferir para a permanência desses alunos na escola, buscando a igualdade para todos.

Essa busca pela igualdade começa na prática, no exercício dos direitos conquistados ao longo de todos esses anos, e em seguida na ocupação de espaços educacionais, é ocupando a escola, fazendo parte dela diariamente que a inclusão escolar se torna efetiva. Mendes (2006) aponta que entre os anos de 1996 e 2003 houve um aumento de 200% na matrícula de estudantes com deficiência visual em escolas regulares. Em 2019, o número de estudantes matriculados nas escolas comuns chegou a 1,3 milhão. (MEC, 2020)

A cada ano, mais políticas públicas são criadas em defesa da educação de qualidade para todos, o que permite uma maior frequência de estudantes PAEE na escola regular, o que não significa que irão permanecer, e ainda que, a educação inclusiva está sendo verdadeiramente exercitada. Essa discussão implica refletir no processo de construção histórica do nosso país, que segue sofrendo as sequelas da desigualdade e subdesenvolvimento, com isso, garantir a inclusão se torna difícil, muitos dos espaços escolares, com condições de proporcionar um acompanhamento e recursos para o ensino da criança, acaba por encontrar dificuldades de produzir e encontrar materiais adequados e específicos para cada caso. Torna-se necessário um trabalho coletivo, entre a escola, a família e o estado, na busca pela democratização do acesso e pelo fim da evasão escolar.

Mendes (2006) ainda traz que não há como melhorar a qualidade do ensino nas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas. Uma mudança estrutural não acontece de um dia para o outro, mas podemos começar na reconstrução das práticas nas escolas. Cada escola constrói seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que define as ações e projetos que a escola irá seguir durante todo o ano letivo, proporcionando uma maior interação com a comunidade e ambientes externos, unindo as práticas pedagógicas, a política, cultural e ao social. Além do PPP, a elaboração de aulas que envolvam o coletivo da turma, estimulando o trabalho em equipe e a valorização das diferenças, utilizando propostas e recursos que chamem a

atenção e contemplem os estudantes PAEE, dentre eles aqueles com deficiência visual.

Ao começar a trilhar esse caminho, entendemos que ainda há muito a percorrer no sentido de proporcionar ao aluno a aprendizagem adequada, para isso, é fundamental que a escola ofereça possibilidades para os estudantes, e para seus profissionais, trazendo para dentro do âmbito escolar pautas como a formação continuada, promovendo debates, cursos formativos, e reflexões acerca da inclusão, para que a professora possa conhecer mais afundo o estudante, e como trabalhar com suas habilidades e dificuldades em sala de aula,

A realidade que encontramos em muitas escolas ainda é um ensino pautado na padronização, que não diferencia suas práticas, pensando no estudante como ser individual, que possui suas demandas específicas para poder avançar. Diante disso, Lanuti e Mantoan (2006, p. 144) nos lembram que:

A inclusão escolar diverge desse modelo instituído e nossos esforços, como grupo pioneiro na implementação de uma escola para todos, têm sido no sentido de formar professores e de desmistificar esse projeto de escola que privilegia apenas alguns alunos: os que preenchem as suas exigências seletivas.

O ensino padronizado não permite que a escola explore outras modalidades pautadas na diversidade de vivências que existe em sua sala de aula e em toda a comunidade escolar, transformando a escola em um lugar onde as diferenças são consideradas normais, adequando-se ao paradigma de inclusão.

Diante do que vemos hoje, essa padronização frequente impede que o estudante com deficiência visual avance e desenvolva suas habilidades de leitura e escrita, sensoriais, motoras, psicossociais. A criança que não vê precisa poder passear por seus outros sentidos, sentindo-se atraída pelo conteúdo que é dado em sala, pela metodologia da professora e interação com seus colegas, por isso é fundamental promover uma adaptação de qualidade para esse estudante.

Sabemos que em nosso contexto, enfrentamos precarizações em relação a infraestrutura, acesso e disponibilização de material, o que impacta

diretamente na aprendizagem dos alunos, que terminam por receber uma educação limitada no que está ao alcance, em dificuldades econômicas, no que a escola consegue proporcionar, e na insuficiência de políticas públicas que é também um dos motivos do atraso na atuação da educação inclusiva nas escolas.

Ao reconhecer esses desafios que estão situados em nossa sociedade educacional há bastante tempo, Dantas (2014, p. 3) aponta que:

(...) a verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. O fato recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte de nossas escolas pública ou particulares e em todos os níveis de ensino, mas, sobretudo nas etapas do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Os impedimentos acontecem não só em relação ao acesso de materiais, mas ao acesso de matrículas e por vezes, das famílias terem o conhecimento de onde realizar a matrícula, conhecer uma escola que esteja engajada em trazer o paradigma atual de educação inclusiva para sua realidade, de forma a sair do paradigma da integração, isto é, de aceitar a matrícula, presença do estudante na escola, mas não atender as especificidades dele no processo de ensino e aprendizagem. Ao receber a matrícula de estudantes com deficiência visual, estamos incluindo esse aluno, a partir disso, para dar continuidade a inclusão, é necessário pensar em práticas pedagógicas para garantir que essa pessoa irá aprender, contribuir, investigar, evoluir e socializar no ambiente escolar. Para isso, é indispensável que a escola escolhida pela família tenha um leque aberto no que diz respeito as suas metodologias de ensino, assim como uma estrutura acessível e professores capacitados para atuar na educação inclusiva, o que ainda se encontra escasso em nosso contexto brasileiro.

Se de fato a facilidade de acesso à escola regular e à classe comum, mesmo que restrita ao âmbito legal, se configura como um momento ímpar na história, ela não pode ser descartada como estratégia de democratização do acesso. Além disso, não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas (MENDES, 2006, p.15).

Ocupar a escola, é direito dos estudantes com deficiência, e este é o primeiro passo para alcance de visibilidade, da criação de mais políticas voltadas ao atendimento e ao fornecimento financeiro para a melhoria da educação.

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem sofrido grandes cortes, no panorama da educação inclusiva, no ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) passou a apoiar programas de acessibilidade, e, em 2007 foi instituído o Programa Escola Acessível, o qual faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), junto ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Em seu documento orientador ele traz como objetivo principal:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (2013, p.7).

O programa foi criado, como mais uma política para romper com as barreiras presentes no sistema de ensino, sendo elas, físicas, pedagógicas, arquitetônicas, visuais, sonoras ou de comunicação. A fim de ampliar o atendimento econômico para as escolas, para estar no programa, a Secretaria de Educação e os gestores escolares, realizam o cadastro de suas escolas e o seu Plano de Atendimento por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), seguindo a orientação da Resolução nº 27 de julho de 2012. Com isso, as escolas passam a receber recursos financeiros, sendo 80% (oitenta por cento) para cobertura de despesas de custeio e 20% (vinte por cento) para cobertura de despesas de capital. (ARRUDA; ANDRADE; BOTLER, p.9). Entre 2019 e 2021 o MEC cumpriu somente 12% (doze por cento) da meta estabelecida pelo programa que previa investimentos para até 60 mil escolas, mas atendeu somente 7 mil até o presente momento, segundo a Comissão Externa da Câmara de Acompanhamento do Ministério da Educação (CEXMEC, 2019;2021). Diante dessa falta de cumprimento, notamos como a educação para pessoas com deficiência ainda é pautada no paradigma da integração, de um lugar secundário e não de igualdade para algumas políticas implementadas pelo próprio governo.

Em nossa condição atual de educar com o que nos é disponibilizado, encontramos nas escolas, profissionais que buscam se capacitar para poder oferecer um ensino de melhor qualidade para os estudantes, de forma a tentar romper com sistemáticas excludentes; para ensinar, é necessário aprender, e conhecer as especificidades com a qual irá atuar, podendo mudar assim, o cotidiano da criança na escola e mudando a qualidade do ensino inclusivo no Brasil.

Ao estudante com deficiência visual que está matriculado na rede regular de ensino, é proposto o atendimento educacional especializado, por lei, no decreto nº 7611, em seu Art. 2º estabelece que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Complementando a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) que diz em seu capítulo V: quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996). Garantindo o compromisso com a efetivação da educação inclusiva seja feito da maneira eficiente, no contraturno o aluno trabalha com um profissional que desenvolve, elabora propostas junto a professora do primeiro turno, atuando colaborativamente para o desenvolvimento das potencialidades do estudante, de forma a ampliar seus conhecimentos sobre o social, o cultural e sobre sua própria identidade.

A partir do serviço do AEE, é disponibilizado, preferencialmente nas escolas, um espaço para que este atendimento seja ofertado para os estudantes PAEE, esse espaço é chamado de Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Em 2007, é definido o apoio da União Federal na implementação das salas com o objetivo de fortalecer a inclusão no ensino regular nos municípios brasileiros e define a SRM como: “[...] um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007a).

É nessa conjuntura que o estudante irá se tornar a protagonista de suas histórias, e das histórias do mundo em que vive, aumentando sua percepção sobre as disciplinas oferecidas e como os assuntos dados em sala influenciam e contribuem para a sua formação como ser atuante na sociedade. O AEE pode ser ofertado em centros especializados, e pode ser oferecido na própria escola, o que envolve toda a discussão que tivemos até o atual momento desta pesquisa, no que diz respeito ao investimento na educação e no cumprimento das legislações vigentes na perspectiva de atingirmos em um futuro próximo o patamar do sistema igualitário de educação para todos. (BRASIL, 2011).

Mendes nos lembra que estamos em um esforço coletivo para um futuro que traga igualdade na educação.

(...) e estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas. (MENDES, 2006, p. 16).

As escolas brasileiras lutam para atender as necessidades apresentadas pelos estudantes, realizando as adaptações curriculares dentro do que se é exigido pela lei, a problemática por vezes se encontra, em que a escola como um todo, coordenadores, diretores, professores e alunos, desconhecem os enfoques propostos pela Lei Brasileira de Inclusão, no direito à educação, que é um dever da comunidade escolar assegurar qualidade de ensino (BRASIL, 2015), é recorrente em nosso cenário político educacional e social, que o corpo docente não tenha um conhecimento amplo ou formação continuada em inclusão, o que dificulta cada vez mais a troca de saberes em sala de aula, pois ensinar envolve estudar suas práticas atentando para as necessidades individuais de seus alunos. Sendo assim, é de suma importância que a escola incentive e promova formação aos professores, não existe educação de qualidade sem formação de qualidade, compreender a inclusão social é um instrumento em mãos para poder educar.

Brasil (2017) realizou pesquisa que evidencia que aproximadamente 80% dos professores não acreditam na educação inclusiva da forma como está ocorrendo nas escolas, e dentre as justificativas apresentadas estão a de que o

que ainda ocorre é o processo de inserção escolar e não inclusão. A criança é frequentadora da instituição, mas ela não recebe as adaptações curriculares necessárias para o seu desenvolvimento. Apontaram também nesta pesquisa que um outro motivo é a falta de formação continuada, não existem muitas possibilidades na área, e ainda a respeito do desenvolvimento da cognição do aluno incluído, 60% acredita que não ocorre e que o processo de avaliação não está bem claro e definido.

Esta pesquisa traz dados de uma escola, mas que acontece em muitas outras, e assim como suas fragilidades, acontecem suas potencialidades e tentativas de mudança, torna-se importante refletir acerca das barreiras existentes para poder quebra-las. Ainda de acordo com Brasil (2017) foi possível observar a falta de credibilidade que os professores têm em relação a oferta de educação inclusiva, isso dificulta ainda mais o avanço dentro das escolas, mas que traz uma reflexão acerca da formação continuada ser um espaço para poucos, um lugar de privilégio diante de nosso contexto atual brasileiro.

Na construção de um sistema educacional inclusivo, notamos que de um lado temos políticas públicas e um amplo campo de legislações criadas ao longo da história da educação inclusiva, e de outro temos a ausência de condições para que elas sejam cumpridas. Uma das possibilidades de mudança de realidade, é a escola estar engajada em ações na comunidade escolar, fora dela, levando para uma experiência de campo, compartilhando saberes com as famílias, reivindicando seus direitos e assim, transformando a prática cotidiana.

Aranha (2004, p. 48) enfatiza como a escola pode conceder transformações diárias na vida dos estudantes e no sistema de ensino.

(...) conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados.

Neste capítulo discutimos acerca da educação inclusiva, e como ela se estrutura e impacta na realidade das escolas, na aprendizagem e na rotina dos estudantes com deficiência, além de destacar as lacunas não preenchidas na



formação pedagógica dos professores que atuam nessa área, sabemos que existem muitas escolas empenhadas em mudar sua realidade educacional para uma perspectiva de inclusão social, e que elas sirvam cada vez mais de exemplo para outras, juntas no mesmo propósito de educação para todos.

No próximo capítulo, passamos a conhecer as legislações vigentes que tratam do papel do profissional de apoio, pessoa responsável por auxiliar conforme a necessidade do estudante, nas atividades e no cotidiano escolar. Esse profissional não está presente em muitos casos, e torna-se necessário sua presença, a partir do diagnóstico e demandas da criança com deficiência visual. Algumas escolas ainda desconhecem a real função do profissional de apoio, diante desses obstáculos, vamos destrinchar sobre o tema proporcionando reflexões, e trazendo informações que possam servir de conhecimento pedagógico e educacional para todos.

#### **4- LEGISLAÇÃO VIGENTE E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO**

Nesta seção, serão abordadas as principais legislações sobre atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais, concepções acerca do ensino colaborativo e o perfil e o papel do profissional de apoio ao estudante PAEE, denominado Profissional de Apoio a Inclusão Escolar (PAIE), seu surgimento, importância para a educação inclusiva, e as funções que designam sua profissão.

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que traz em seu Art. 8º como uma de suas metas que Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2014).

A primeira legislação que pontua a presença deste profissional na rede regular é a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão e Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), que descreve esse profissional como:

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, online).

Nota-se a falta de informações claras sobre esse profissional na comunidade escolar, o que indica a precarização da área da educação especial no Brasil, que por muitas vezes contrata pessoas não qualificadas, sem

formação, ou com sua formação em andamento e não orienta quanto aos cuidados e demandas que essa pessoa irá ter com o estudante a qual vai acompanhar diariamente em sua rotina escolar.

A confusão na distinção dessa profissão se deve as lacunas não preenchidas na formação continuada, a precarização na oferta de especializações quando falamos em inclusão escolar. Rabelo (2012) pontua que a solidão da professora também é algo impactante e que afeta o desempenho de ambos, do estudante e da professora que não tem como dar conta de uma sala de aula com dez, vinte ou mais alunos, e de alunos que precisam de uma educação com um direcionamento isolado, específico e que demanda de um apoio especializado.

A partir de um diagnóstico, relato familiar e observações da professora, pode ser designado a necessidade do profissional de apoio para auxiliar o estudante em suas atividades escolares, seu deslocamento no espaço da escola e quando necessário, as demandas de higiene e alimentação.

Definindo as especificações e necessidades do estudante, em qual aspecto ele se encontra, é considerável ainda, identificar se esse estudante e a escola recebem verbas destinadas aos estudantes PAEE, é definido como será o AEE, preocupando-se com o cumprimento da lei e com a permanência desses estudantes após a matrícula. Porém, essa identificação em alguns casos não é simples, na legislação é caracterizado o público alvo da educação especial, e como deve ser feita sua seleção para ter direito ao ensino colaborativo por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), definindo como a SRM irá auxiliar a partir das singularidades encontradas.

Entretanto, pesquisas apontam que, em escolas de diversos municípios brasileiros, a prática é diferente da proposta na legislação e a lei não exige laudo para que os alunos frequentem as SRM, entretanto, cada município é responsável por criar suas regras. (JESUS et al. 2015; AGUIAR; SOUZA, 2015; VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015). Vale ressaltar que:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. (BRASIL, 2013).

O documento norteador sobre a implantação da SRM, orienta o sistema de ensino acerca das funcionalidades, do material pedagógico, do público que tem direito a matrícula, além de conter normas para organização dos espaços, instruções dos equipamentos de informática, garantindo o uso da tecnologia assistiva junto ao didático pedagógico.

É necessário que esses documentos ganhem mais visibilidade dentro das escolas e que sejam passados para as famílias, com o propósito de criar um diálogo família-escola com conhecimentos em comum, e que ambas as partes tenham em vista o que o sistema oferece, e o que esperamos, futuramente, seja em todas as escolas.

No documento orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, também é possível compreender como funciona a seleção de escolas, conforme o planejamento do AEE, a rede contempla algumas escolas seguindo os critérios do programa de implantação. São eles:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo I;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2013).

A partir disso, a secretaria de educação efetua o cadastro das escolas contempladas e inicia o processo de implantação, em busca do material, do profissional que vai atuar na sala e da confirmação do espaço físico. Feita a confirmação e disponibilização das salas, a secretaria torna-se responsável por acompanhar o funcionamento das salas, validar as informações de matrícula por meio do Censo Escolar, promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos, apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE, e orientar que a constitucionalização do AEE esteja presente no PPP da escola (BRASIL, 2013, p. 11).

Nessa configuração, o trabalho em conjunto entre os profissionais que atuam na sala de aula comum e os profissionais que atuam na SRM, acontece de forma dialogada, sendo esperado, o atendimento individual de cada estudante, e colaborando em conjunto para o desenvolvimento global do estudante.

O atendimento que é feito na sala de recursos multifuncionais é proposto para ajudar a desenvolver as habilidades sociointeracionais e de cunho pedagógico, através de jogos e atividades atrativas que estimulem a interação social, a coordenação motora, por meio de materiais táteis, de caixa alta,

sensoriais, buscando sempre proporcionar o melhor atendimento para que o estudante avance, aprenda, melhore sua capacidade de comunicação oral e escrita, ao mesmo tempo que se sinta em um espaço confortável para dialogar sobre suas dificuldades, construindo também uma relação de confiança e afeto com seus professores, pois, dessa forma, cria-se um elo que é fundamental para a efetivação do AEE.

Conhecendo o seu estudante, a professora pode desenvolver atividades que auxiliem de forma mais eficaz, é tudo pensado exclusivamente nele, respeitando tempo, carga horária flexível e planejamentos flexíveis ao dia do estudante e seu contexto social e emocional.

Dado o início deste capítulo a atenção para a compreensão do funcionamento das salas de recursos multifuncionais, iremos agora, trazer para discussão a concepção de ensino colaborativo com o objetivo de conhecer sua contribuição e como ela pode impactar na sala de aula e na vida do estudante.

Conforme Nota Técnica 24/2013, é assegurada a disponibilização de um Profissional de Apoio Escolar, toda vez que o estudante com deficiência não demonstrar total autonomia em higiene, alimentação, locomoção e comunicação, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a saber:

(...) são adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2013).

Com a contratação desse profissional feita pela escola, é fundamental que haja um consenso sobre a definição do papel do profissional de apoio, que ele esteja presente nos planejamentos de aula, que tenha acesso ao PPP da escola, e crie uma relação de trabalho colaborativo com a professora regente, assim como a relação com o estudante. Muitas vezes esse trabalho não acontece, então o suporte que o profissional de apoio precisa oferecer, resulta em um suporte raso, acompanhando o estudante, mas sem compreender o conteúdo dado em sala, sem um tempo de preparo e planejamento das atividades.

Em meados do século XX, surgem os primeiros conceitos referentes ao ensino colaborativo com o propósito de unir os saberes da educação especial na sala de aula regular, com a colaboração de todo o corpo escolar, e das professoras presentes no cotidiano de cada turma. Conceituando o termo que pode ser chamado de coensino e/ou bidocência, Christo e Mendes (2018) destacam que é um trabalho desenvolvido em colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral, que juntos pretendem atingir um mesmo objetivo traçado coletivamente, de forma não hierarquizada, mas sim compartilhada, com corresponsabilidade pelas ações e confiança

mútua, ou seja, o trabalho deve ser de parceria, feito em conjunto, definindo responsabilidades e papéis sem práticas hierárquicas na relação entre pares. O ensino colaborativo propõe a divisão de responsabilidades na escola, que funciona através do coletivo, garantindo uma maior atenção individual a necessidade dos estudantes e possibilitando a aprendizagem de maneira colaborativa, com todos os profissionais envolvidos neste processo.

Além do ensino colaborativo, o estudante com PAEE precisa de uma adaptação em suas atividades, que estejam de acordo com suas particularidades para que possa haver compreensão, e as adaptações devem ser feitas pelo professor da sala regular e do AEE, para que a partir disso, o profissional de apoio, com conhecimento das técnicas de adaptações, aplica em sala de aula com o estudante.

No caminho para a prática da educação inclusiva, as adaptações curriculares são de grande importância para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do estudante PAEE, atendendo suas especificidades, e também daqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, quando necessário. Para o autor Heredero (2010, p. 200-201) as adaptações curriculares individuais [...] “são os ajustes da proposta curricular, para um aluno, ou aluna específico, que devem ser adotados somente quando as adaptações grupais e as atividades de reforço não derem resultado”.

As adaptações podem ser destacadas no currículo da escola, de acesso a materiais e modificações na estrutura do ambiente e podem ser propriamente descritas no currículo escolar, apontando as mudanças necessárias para que os estudantes PAEE desenvolvam autonomia, superando suas dificuldades e potencializando seu aprendizado por meio de atividades que atendam a sua demanda em específico, construída individualmente.

As atividades feitas pelo professor do AEE, são pensadas da melhor maneira para que o estudante conquiste sua autonomia, a partir do desenvolvimento de suas habilidades, e trabalhando as dificuldades, ensinando o estudante a utilizar os materiais adaptados no AEE, e compartilhando os avanços, avaliando sua aprendizagem, em diálogo com a professora responsável pela turma. Dessa forma facilita também o trabalho da professora, que faz seu planejamento de acordo com as observações recebidas pelo profissional de apoio e pelo professor de AEE, toda uma colaboração em prol do desenvolvimento do estudante com deficiência.

Quando essa colaboração acontece, os resultados na aprendizagem tornam-se visíveis no ensino colaborativo, pesquisas apontam que traz uma série de benefícios para todos os envolvidos neste processo, “entre eles: o papel de recuperar nos professores as suas capacidades de produzir conhecimentos sobre seu trabalho, promovendo aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem” (MACHADO, 2010, p.2).

A discussão acerca do ensino colaborativo se inicia com as mudanças políticas no que se refere a educação especial e inclusiva no Brasil, a

necessidade de experimentar novas práticas de ensino para a área. Um dos impulsionamentos foi o projeto S.O.S inclusão criado por Mendes (2006), que oferecia capacitação aos professores e profissionais envolvidos com a educação especial, com cursos de curta duração, em parceria com as universidades e com o objetivo de qualificar a formação desses profissionais. Contudo, os resultados dos cursos não foram significativos de início, mas após a prática do ensino colaborativo o número de profissionais buscando capacitação cresceu consideravelmente ano após ano, trazendo em suas aulas, a troca de experiências, observações, estudos de caso, com o objetivo de, dessa maneira, contribuir com a educação em sala de aula.

Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial, e nomearam essa relação de ensino colaborativo. Cook e Friend (1995) abreviaram o termo “ensino colaborativo” para “coensino” e, progressivamente, clarearam as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração, definindo coensino como: “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (COOK; FRIEND, 1995, p. 2).

Mendes (2006) traz em sua perspectiva através dos estudos que o ensino colaborativo é “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.”

Dada a compreensão do AEE, e resultados relevantes em práticas como o ensino colaborativo, podemos discorrer acerca do profissional de apoio, com o objetivo de entender o seu papel na sala de aula e na vida do estudante, escolar e social, e como suas funções vão impactar de forma positiva, auxiliando o estudante.

Conforme Nota Técnica 24/2013, é assegurada a disponibilização de um Profissional de Apoio Escolar, toda vez que o estudante com deficiência não demonstrar total autonomia em higiene, alimentação, locomoção e comunicação, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a saber:

(...) são adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2013).

Com a contratação desse profissional feita pela escola, é fundamental que haja um consenso comum sobre a definição no que se refere ao papel do profissional de apoio, que ele esteja presente nos planejamentos de aula, que tenha acesso ao PPP da escola, e crie uma relação de trabalho colaborativo com a professora regente, assim como a relação com o estudante.

Dessa forma, o estudante que recebe o profissional de apoio em sua classe regular, que oferece suporte em suas necessidades escolares, e esse papel que precisa estar mais claro para as escolas e famílias. De tal modo que, seja uma pauta discutida também discutida nos cursos de capacitação, quando ainda se há uma desorganização terminológica e das funções que o profissional de apoio desempenha. A PNEEPEI (2008) embora destaque a funcionalidade e existência de profissionais especializados atuarem em conjunto com a professora da classe regular, causa diversas interpretações no âmbito educacional, em relação aos limites de atuação e identidade do profissional de apoio. (BEZERRA, 2020). De acordo com a Resolução n. 4:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção [...]. (Resolução n. 4, 2009, p. 2).

Com isso, a rede tanto pública quanto privada insere um profissional a qual chamam de cuidador, mediador, acompanhante terapêutico e profissional de apoio, com diferentes funções, muitas vezes encarregado de impedir que o estudante fuja da sala de aula, ou cause transtorno, barulho, torna-se responsável por acalmar e conter, não sendo encarregado do pedagógico. É comum encontramos presente nessa função, estagiários, estudantes de pedagogia e psicologia, que estão em formação e são por vezes inseridos a cuidar de um estudante PAEE, papel de um profissional especializado, isso quando ainda há um estudante em formação, na rede pública, encontra-se em determinados casos, pessoas terceirizadas sem nenhum tipo de formação em andamento ou conclua.

Marin e Braun (2013, p. 53), reafirmam que:

(...) ocorre tanto no ensino privado quanto no público e consiste na contratação de um prestador de serviços, o 'mediador', frequentemente um estagiário ou universitário em formação, que permanece em sala de aula para monitorar as ações e acompanhar o aluno com necessidade especial (Arruda, 2013; Cunha, 2013; Estef, 2013). Não lhe cabe participar dos planejamentos, nem das reuniões escolares; não há envolvimento com o que é decidido, pois ele não está lá como um profissional da escola, mas como um auxiliar que, no melhor dos casos, segue as orientações do professor da turma.



Dessa maneira, podemos entender que com a recente implantação do profissional de apoio nas escolas, é notado que há diferentes percepções ao seu papel, e a sua nomenclatura que em vista disso, e da falta de formação, esse profissional pode ser conhecido como: cuidador, acompanhante, estagiário, mediador e outros. Esse profissional surge com o aumento do número de matrículas, e nas crescentes demandas observadas na educação inclusiva, apontando cada vez mais desafios sem a presença de uma efetiva inclusão escolar e social. Com a PNEPEI, essa temática se expande e passa a ser uma preocupação das escolas, sempre que necessário atender as necessidades do estudante PAEE, com o ensino colaborativo e o AEE.

Vale ressaltar que nem todas as escolas, seguem esse processo, há escolas que seguem um modelo possível de conformidade com as legislações e contratam profissionais por meio de sua formação especializada, e processos seletivos, a fim de buscar o mais adequado para o ensino-aprendizagem e cuidados do estudante a ser acompanhado.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), traz consigo uma nova definição de profissional de apoio escolar, na tentativa de esclarecer as confusões de interpretação no que se refere à profissão, mas termina por não especificar piso salarial, formação exigida e normas para a contratação. Em seu decreto fica determinado que:

(...) profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Lei no 13.146, 2015, art. 3º, XIII, ênfases adicionadas).

Notamos então, que a LBI reúne em seu documento, diretrizes e direitos organizados em um único texto, como marco legislativo, visando a garantia dessas informações no contexto escolar, estabelecendo que existem barreiras a serem superadas, e na expectativa de que a lei, regularize e esclareça o que outras não conseguiram, que é fomentar e atribuir de forma nítida, o papel de cada responsável atuante na educação inclusiva. Dessa forma, ela contribui para a organização de documentos, estaduais e municipais, que seguem o modelo, com o objetivo de cumprir o que consta na LBI. No caso do município de Salvador, Bahia, a Lei nº 9.621/2022, aprova o Plano Municipal para a Infância e a Adolescência - PMIA no Município de Salvador e dá outras providências destaca para o eixo educação:

r) implantar no currículo escolar programa de inclusão de prática de esportes para crianças e adolescentes com deficiências físicas e/ou mentais;

- u) assegurar a presença do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI;
- v) implantar sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE no contraturno do aluno;
- w) implantar sala de multimeios e atenção para as barreiras arquitetônicas que dificultam e/ou restringem a mobilidade no espaço escolar;
- x) instituir Plano de Capacitação para os professores;

Em complementação, tem-se a LEI Nº 9105/2016, a qual aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Possui como estratégias para a educação:

1.9 fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica;

1.24 ampliar o atendimento pedagógico, hospitalar e domiciliar para garantir a continuidade dos estudos aos alunos matriculados no segmento Educação Infantil, na pré-escola, impossibilitados de frequentar a escola regular por motivos de patologia ou trauma, e que mantenham condições de aprendizagem.

2.1 criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do Ensino Fundamental;

Neste documento ainda se encontra uma série de estratégias que visam alcançar qualidade na educação, promovendo subsídios para que os estudantes terminem sua formação básica. Entende-se que quanto mais cedo os estudantes terem acesso ao acompanhamento especializado, a presença do profissional de apoio escolar, seu desenvolvimento em todos os sentidos, será de mais facilidade. Isso implica também, na formação do profissional, sua capacitação e experiências auxiliam no progresso do estudante.

Um conceito abordado nas estratégias mencionadas, ao qual devemos dar atenção, é o de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) adaptado de uma função de auxiliar existente na educação infantil, para atuar junto ao estudante com deficiência em seu processo de ensino aprendizagem, e auxiliar a professora em sala de aula. Sendo atribuído também como parte de suas funções, cuidados de higiene e bem estar dos estudantes. Funções que geram confusão, por serem parecidas com a do profissional de apoio. As secretarias de educação promovem formação continuada para auxiliar no trabalho desses profissionais, que muitas vezes não tem formação específica para atuar com estudantes PAEE.

Levantamos a questão a falta de democratização de documentos como esse que possibilitem a reflexão nas escolas, a fim de cobrarem por seus direitos, reconstruam suas práticas de ensino, saindo de metodologias tradicionalistas e falhas no sistema educacional. Assim como planejar ações e trazer para o cotidiano capacitações que promovam temas como acessibilidade, o papel do profissional de apoio, o ensino colaborativo e a prática da educação inclusiva em todos os âmbitos de inclusão. Muitos dos materiais de acessibilidade são feitos pelos profissionais na própria escola, devido a inexistência dos mesmos, e não democratização desses materiais no Brasil (BEZERRA, 2020).

Esta é a realidade da inclusão nas escolas espalhadas pelo Brasil, que batalham diariamente para combater os índices de evasão escolar, e crescer a permanência de estudantes com deficiência, de forma que aprendam igualmente. Concluímos com as discussões trazidas neste texto, que as lacunas a serem preenchidas no que se refere ao AEE, a presença da SRM e da definição do profissional de apoio ainda persistem, com isso, a democratização de leis, cursos de capacitação dentro das escolas, e práticas como o ensino colaborativo podem acrescentar positivamente na educação de estudantes PAEE, com os profissionais ao seu redor, tendo em vista, o conhecimento necessário e aprendizagem, que também é diária, para auxiliar esse estudante em sua conquista pela autonomia.

No presente capítulo, levantamos as legislações que contribuíram significativamente para a implantação do AEE, e da sala de recursos multifuncionais nas escolas, contextualizando a criação de leis através dos recentes anos. Trouxemos também definições acerca do profissional de apoio, e estudos que buscam concluir uma clara função para a profissão, além de novos termos como o ensino colaborativo, campo de estudo novo e ainda não muito conhecido entre as escolas. No próximo capítulo, traremos para conhecimento as práticas e recursos que contribuem para a educação de crianças com cegueira, como esses materiais são utilizados nas escolas, e também na SRM, a dificuldade de acesso e disponibilidade, além da ausência de financiamento para a popularização destas práticas.

## **5. PRÁTICAS E RECURSOS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA**

Neste tópico, temos como enfoque as possibilidades de práticas e recursos utilizados na aprendizagem do estudante com deficiência visual. Destaca-se nesta parte da pesquisa a importância e diferença que a utilização de recursos e práticas como as tecnologias assistivas (TA) que tragam estimulações de outros sentidos pode gerar mudanças positivas na realidade escolar do estudante e de quem educa. Iremos buscar compreender como cada instrumento se aplica na rotina de cada estudante, podendo usar um ou mais desses instrumentos, de acordo com a sua necessidade.

O Estatuto da Pessoa com deficiência destaca, em seu artigo 40, sobre o direito à educação inclusiva de qualidade para pessoas com deficiência como ferramenta fundamental para que essas pessoas alcancem e mantenham um nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Na educação do estudante com deficiência visual, podem ser utilizados diversos recursos que auxiliem no seu processo de aprendizagem explorando diferentes percepções e sentidos através de estímulos táteis.

A estimulação auditiva é um ponto importante a se destacar, em seu cotidiano o estudante irá precisar desenvolver bastante sua audição por meio de atividades e estímulos sonoros, atividades contendo a audiodescrição, das mais simples atividades em sala, quando descritas detalhadamente podem auxiliar o estudante a realizá-la, e na compreensão de filmes, programas, dos conteúdos na escola comum. É fundamental que o núcleo de apoio desse estudante busque trazer programas como por exemplo, o leitor de tela, que pode converter a escrita

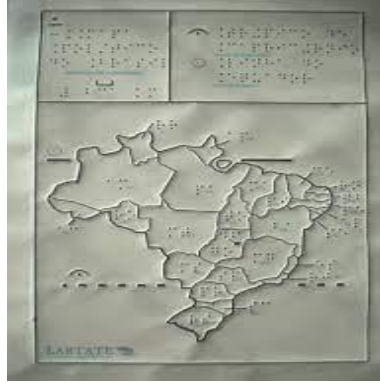
para áudio, ampliando a compreensão das atividades feitas em sala (OKAWA, 2010).

No que se refere a cognição do estudante com DV, Piaget (1978) salienta que as estruturas cognitivas se constroem de forma progressiva e não são inatas. O estudante para desenvolver o cognitivo, necessita da estimulação ao seu redor, os jogos adaptados podem ser um grande atrativo para os estudantes, que estimulem desafios, envolvendo pedagogicamente, atividades que busquem o desenvolvimento de noção do espaço, da atenção, podem ser exploradas nas aulas de educação física, onde promove o uso de todo o corpo, desenvolvendo também a mobilidade e autonomia (GARCIA, 2001).

A principal ferramenta dentre os recursos utilizados é a de exploração tátil, que auxilia em todo o processo de leitura e escrita. A falta de materiais torna-se uma preocupação coletiva, da escola e da família, que almejam proporcionar a melhor educação para o estudante através de práticas inclusivas. Em muitos casos, a família vai em busca dos direitos no que se refere a disponibilização de materiais e recursos, que devem ser usados em sala de aula, quando a escola não possui uma instituição que forneça ou a própria escola se preocupa em produzir materiais adaptados de acordo com as necessidades presentes no espaço escolar (MAGALHÃES, KAWAKAMI, 2020).

A exploração sensorial é a ação de através do tato, com diferentes materiais, explorar o reconhecimento de texturas, da natureza dos objetos, dos cheiros e sabores, de figuras em braile e em alto relevo, da presença ou ausência de diversos componentes e do contraste tátil da consistência dos materiais utilizados (DALLABONA, 2011). No processo de ensino e aprendizagem é possível produzir materiais explorando o tato, com diferentes texturas e ou uso de alto relevo, como é o caso do mapa da imagem 1:

**Figura 1** – Mapa adaptado em braile



Fonte: Arquivos UFES, 2016

No caminho da aprendizagem da leitura e escrita do braile, o alto relevo torna-se muito importante na leitura tátil, desenvolvendo a coordenação bimanual, a identificação da escrita braile e de imagens, aumentando sua percepção com a sensibilidade no sentir com as mãos, e compreendendo os conteúdos trabalhados em sala de aula

Para melhorar o desempenho na aprendizagem dos estudantes com cegueira e baixa visão, utiliza-se os recursos ópticos e não ópticos. Dentre os recursos ópticos, para aqueles que possuem baixa visão há óculos binoculares com prismas, óculos esféricos monoculares e lupas. Por meio do aumento de imagens e palavras, podemos melhorar a qualidade do ensino do estudante, os recursos ópticos podem ou não ser recomendados por especialistas, além disso, a escola pode procurar investir em lupas de valores acessíveis, para serem utilizadas em sala de aula, como também a instalação de leitores de tela. O *NonVisual Desktop Access (NVDA)*, por exemplo, é um software gratuito que pode ser usado nas escolas, possuindo a capacidade de converter textos em braile, tem uma voz computadorizada, auxiliando na aprendizagem. (MONTILHA; TEMPOMORI; NOBRE; GASPARETTO, FREIRE; KARAJOSÉ, 2006).

Os recursos não ópticos são tecnologias que permitem o auxílio e um melhor desempenho na função visual, alguns deles são: textos ampliados, canetas e grafites específicos com pontas escuras, caderno com linhas espassadas, o braile, reglete, soroban, iluminação dirigida ao material de leitura e outros recursos a depender da demanda de cada estudante. Em nossa realidade educacional, esses recursos ainda são pouco conhecidos entre os

professores e entre as famílias, é importante que haja orientação, informação para esse público, com o objetivo de melhorar o desempenho do estudante (MONTILHA; TEMPOMORI; NOBRE; GASPARETTO, FREIRE; KARAJOSÉ, 2006).

O Sistema Braille foi o ponto de partida revolucionário na educação de estudantes com deficiência visual. Em 1819, Charles Barbier desenvolveu um processo de escrita para transmitir mensagens durante a guerra. A partir disso, Louis Braille criando assim o método braille que é baseado em seis pontos em relevo possibilitando dessa forma sessenta e três combinações. O invento de Barbier não foi criado ao que se propunha, inicialmente, porém revolucionou ensino dos estudantes cegos (MENDES, 2018).

Com a ampliação do Sistema Braille, é desenvolvido o alfabeto em braille, assim como os números, e que são utilizados hoje, como o principal recurso de leitura, escrita e comunicação na vida dos estudantes com deficiência visual (DV). A escrita em braille pode ser usada em máquinas de datilografia braille, reglete, punção e impressoras computadorizadas.

Com o objetivo de trazer a conhecimento os recursos e práticas que podemos usar no dia a dia para a aprendizagem do estudante com DV, e como cada um deles contribui para o processo de desenvolvimento de forma significativa, Granato e Thiesen (2015) explicam de maneira detalhada o funcionamento da reglete para a escrita do braille.

A escrita Braille manual (com a reglete) é produzida da seguinte forma: sobre uma placa retangular de madeira, alumínio ou plástico, coloca-se a cela Braille constituída em sua maioria por quatro linhas horizontais, sendo cada coluna constituída por seis pontos vazados. Ajusta-se o papel. O mesmo será perfurado por um instrumento pontiagudo chamado punção. A escrita tem características próprias. As palavras são escritas da direita para a esquerda. Para proceder à leitura, retira-se o papel da máquina e a leitura será feita da forma convencional, da esquerda para a direita. (RODRIGUES; GRANATO; THIESEN, 2015, p.6).

O Instituto Benjamim Constant foi um dos maiores responsáveis pela educação de cegos no Brasil e na América Latina, tornando-se referência. Em

seu acervo, O Instituto Benjamim Constant conta com a máquina braile importada, que, com seis teclas e um spacejador, permitem alcançar grande velocidade na escrita. Na imagem 2, a máquina de datilografia importada, ainda hoje utilizada, em diferentes modelos para a escrita do Sistema Braille.

**Figura 2 - Máquina Perkins**



Fonte: Tecnoayudas, 2022.

A Máquina de escrever possibilita ao estudante desenvolver sua escrita em braile, e a realizar suas atividades no dia a dia em sala de aula. A máquina não é uma ferramenta comumente vista nas escolas, visto que o valor não é acessível para boa parte da população, para isso, existe a reglete e a punção, um conjunto que também pode ser usado para a escrita, como vemos na imagem 3.

**Figura 3 – Reglete e punção**





Fonte: Acervo IBC, 2015

A reglete e o punção foram ferramentas que procederam a máquina braille, sendo a reglete uma placa utilizada para o uso da escrita braille em conjunto com a punção, usado para perfurar os pontos em relevo no papel encaixado na reglete.

A Placa em bronze, constituída de duas partes: uma em forma retangular com orifícios circulares em número de 15 vasados para o deslocamento da reglete; a outra possui ondulações para o suporte do papel; ambas são unidas na parte superior. A reglete pode ser de madeira, bronze ou alumínio. Os recursos para a escrita são de suma importância no processo de alfabetização do estudante com DV, promove a autonomia para escrever, gerando uma educação inclusiva que desenvolve as habilidades para que o estudante avance em sua formação (RODRIGUES, 2015).

A impressora braille torna-se mais um recurso, cuja função é imprimir o que está escrito, alterando para o braille. Dessa forma, as atividades do estudante podem ser todas feitas e fornecidas para ele em braille, fazendo toda a diferença no processo de inclusão escolar.

**Figura 4 – Impressora Braille**



Fonte: Acervo IBC 2015

Destacamos também o soroban, que é o principal recurso utilizado nas escolas para a matemática, dentre os objetos citados, o mais recente, criado em 1971, revolucionou o ensino da matemática para os estudantes com deficiência visual, os mais tradicionais são feitos de madeira, mas assim como os outros, possuem diferentes modelos, de tamanhos grandes e compactos, que podem ser de bolso e levados para qualquer lugar, Ferreira (2000) define o soroban como sendo aquele “utilizado com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades que visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem de maneira mais eficaz”. Ressaltando sua importância na aprendizagem da matemática, na resolução de cálculos como as quatro operações, mínimo múltiplo comum (MMC) e máximo divisor comum (MDC), dentre outros conteúdos.

**Figura 5** - Soroban



Fonte: Acervo IBC, 2015.

Nas salas de recursos multifuncionais, os recursos e materiais pedagógicos também fazem parte da aprendizagem do estudante com o objetivo de complementar a educação dentro e fora da sala de aula permitindo juntamente com os materiais mais utilizados, a diferenciação, que o estudante possa aprender por meio de diferentes estratégias voltadas para sua autonomia, como ressalta Noronha (2016, p.3):

Entre diversos recursos, é possível livros com linguagens específicas, imagens com relevos e descritores sonoros de imagens e vídeos, de tal modo que seja possível descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas que são adequadas para as necessidades do público-alvo.

Neste processo de formação escolar, os recursos tecnológicos que surgiram recentemente como as tecnologias assistivas, são alternativas para o ensino, como softwares, aplicativos e programas no computador que possibilitam o aprendizado e o auxílio com o braile. Alguns dos recursos midiáticos usados para AEE e para a sala de aula comum são:

- Voz sintética: transmite oralmente as informações que estão no Linha ou terminal Braile, equipamento eletrônico ligado ao computador através do cabo;
- Notetaker Braille:é um equipamento portátil que permite a escrita braile, ouvir ou ler o que se escreveu, armazenar informações bem como descarregar informações para o computador e ser ligado a uma impressora a tinta ou Braile para impressão;
- Scanners: os textos e imagens são digitalizados de forma que essas informações possam ser lidas em letras ampliadas, transcritas ou alteradas para o braile;
- OCR: software de reconhecimento de caracteres que transforma a imagem digitalizada pelo scanner em texto editável (BRUCI & COSTA, 2018). Existem ainda os programas de leitores de tela com síntese de voz para usuários cegos, que têm como objetivo verbalizar o conteúdo que está na tela do computador e possibilita a navegação na internet, o uso do correio eletrônico e o processamento de textos, de planilhas e aplicativos operados por meio de comandos de teclado, que não faz uso do mouse.

No Brasil, os programas mais comuns de serem encontrados nas escolas são:

- DOSVOX: É um sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ele tem um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios, como também agenda, chat e jogos interativos e pode ser adquirido, de forma gratuita;

•VIRTUAL VISION: É um software brasileiro desenvolvido pela Micropower. Ele permite que os alunos com deficiência visual utilizem o ambiente Windows, seus aplicativos Office possam navegar pela internet. Todos esses recursos e equipamentos visam contribuir para aquisição do conhecimento por parte do aluno com deficiência visual, possibilitando o seu aprendizado e o acesso aos serviços oferecidos pela sociedade com mais autonomia (BRUCI & COSTA, 2018).

Esses recursos fazem parte das Tecnologias Assistivas (TA), que consistem em equipamentos que buscam ampliar o fornecimento de materiais produzidos para estudantes com deficiência visual, no intuito de oferecer mais qualidade na educação brasileira em escolas públicas e privadas. “As tecnologias assistivas, como a audiodescrição, são geralmente protegidas na forma de patente e de programa de computador. Os documentos de patente apresentam os três pilares da inovação: novidade, atividade inventiva e aplicação industrial do produto a ser protegido” (INPI, 2020, p.3).

Entretanto, uma das dificuldades enfrentadas em nosso contexto, além das poucas escolas que são contempladas com esses recursos, é ainda ausência de capacitação de professores, pois ao receber recursos de TA ou recursos produzidos pelo IBC é necessário o investimento na formação, para os professores e para as famílias que não possuem conhecimento para o uso dos materiais a serem utilizados, o estudante irá necessitar do apoio de todos ali presentes para seu desempenho avançar.

Além dos recursos mencionados e ilustrados, existem ainda os mais acessíveis, que podem ser doados, comprados, e recebidos nas escolas, ou próprio para uso individual do estudante, como o mouse e teclado adaptados, a bengala ou guia, que possibilita a locomoção por todos os espaços, piso tátil, além de com a máquina, a impressora, e texturas em alto relevo, é possível adaptar diferentes objetos do cotidiano, o profissional do AEE auxilia no ensino do uso desses materiais para o estudante, para que ele possa se aprimorar dentro e fora da escola, ele modifica e adequa o currículo, desenvolvendo um plano individual para melhorar as habilidades sociais, motoras, emocionais e acadêmicas. (ALVES, 2019).

No AEE, o objetivo de organizar, elaborar e identificar recursos pedagógicos de forma a eliminar as diferenças e as barreiras da discriminação, possibilitando a participação de todos os alunos, levando em consideração suas necessidades especiais (QUADROS et al., 2020). Com isso, profissionais atuantes dessa área podem planejar diversas práticas e recursos que estimulem o estudante, promovam interação e ludicidade. O MEC possui um documento norteador que traz algumas das principais práticas e recursos que podem ser produzidas no AEE, denominado de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Visual (BRASIL, 2016) de forma a complementar por meio de diretrizes, ações e práticas pedagógicas, utilizando materiais acessíveis e recicláveis, no intuito de ampliar a educação inclusiva.

No mesmo documento, é oferecido orientações importantes para professores que estão buscando ampliar seu conhecimento acerca da deficiência visual, como oferecer o melhor atendimento individual, construindo recursos levando em consideração a estimulação tátil, cores, contrastes, tamanhos e relevo, como vemos nas imagens 6, 7 e 8.

**Figura 6** – Jogos adaptados



Fonte: Inclunet, 2021.

**Figura 7** - Atividade para explorar número em alto relevo, algoritmo e numeração braille



Fonte: Inclunet, 2021.

**Figura 8** – Alfabeto adaptado em alto relevo



Fonte: Ministério da Educação, 2007

Neste tópico abordamos sobre os recursos, práticas e materiais que contribuem com estudantes com deficiência visual, na construção do ser pensante, ativo, com vontade de aprender e torna-se cada vez mais autônomo em seu processo formativo, apesar da existência de muitos desses recursos, eles não chegam ou não são reconhecidos em sua total importância nas escolas como esclarece SILVA (2022), com isso, é necessário continuarmos nos estudos e capacitações acessíveis para a área da educação inclusiva, além de realizar e publicar pesquisas acerca deste tema, como faz a presente pesquisa.

## 5.1 MÉTODO

Este estudo consiste em uma pesquisa do tipo estudo de caso que consiste segundo Yin (2001, p. 21) em “permitir uma investigação para preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]”. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados: a realização de entrevista semiestruturada, isto é, desenvolvendo-se roteiro com o propósito de guiar as entrevistadas para o tema, considerando o objetivo da pesquisa, sem impossibilitar que as mesmas tivessem a liberdade para responder com versatilidade, estabelecendo-se uma troca entre pesquisadora-entrevistada; e a aplicação de questionário aberto permitindo que a entrevistada possa aprofundar-se no tema livremente.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, p.13):

A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória visa uma maior aproximação, uma maior familiaridade com o problema, explicitando-o. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de elementos diversos, do conteúdo, do discurso, de exemplos.

Nesse contexto este estudo de caso se configura como aquele que de acordo com Yin (1994, p. 18)

É preferido para examinar acontecimentos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo do caso confia em muitas das mesmas técnicas que a história, mas adiciona duas fontes e provas normalmente não incluídas no repertório do historiador: observação directa e entrevistas sistemáticas.

Buscando ainda complementar a compreensão acerca deste método, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (LATORRE, 2003).

Este estudo de caso, surge através do estágio da pesquisadora desta pesquisa que serviu como base para a investigação do problema. Diante disso, questionamentos foram embasados na realidade vivida durante algum tempo em

sala de aula sendo acompanhante pedagógica, termo que a escola utilizava para designar o papel de profissional de apoio, da estudante com deficiência visual.

Nesta pesquisa, é analisada a realidade de duas professoras que ensinam uma estudante com deficiência visual, em uma escola privada localizada no município de Salvador/Ba, em um bairro nobre da cidade, atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, conta com uma ampla estrutura com aproximadamente 2.000m(quadrados) distribuídos em 4 andares, e possui espaços acolhedores como sala multissensorial, biblioteca, sala de jogos, ateliês e parques com área verde. A escola busca cumprir com a legislação vigente, e garante ao estudante com deficiência, sempre que necessário, um acompanhante pedagógico. O motivo da escolha se deu a partir de um estágio como acompanhante pedagógica nesta escola, realizado pela autora desta pesquisa, durante o ano de 2021.

A fim de preservar a identidade das participantes informantes, elas serão denominadas neste trabalho, respectivamente, como P1 e P2. A primeira entrevista (apêndice 1) foi realizada pela plataforma Google Meet, tendo duração de 30min (P1), e em função da rotina da segunda entrevistada a qual vamos denominar de (P2) foi realizada a aplicação de um questionário (apêndice 2) em formato de documento word, retirando apenas uma pergunta que não fazia parte do seu contexto em comparação com a anterior. A entrevista com P1 foi gravada com o intuito de garantir a fidedignidade das informações coletadas.

Quanto aos aspectos éticos, antes da realização da entrevista e aplicação do questionário as professoras participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) e receberam informações sobre a pesquisa.

Para a realização deste estudo foram necessários um computador com internet estável, gravador de voz, aplicativo Google Meet para a realização da entrevista com P1, papel e caneta. A análise dos dados foi realizada a partir das respostas obtidas na entrevista e questionário a luz da literatura e legislação vigente de forma a tornar esta pesquisa crítico-reflexiva acerca do tema abordado.



## 6- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos são decorrentes da realização de entrevista semiestruturada com (P1) e questionário aberto com (P2). P1, tem 46 anos, é formada em letras vernáculas, com pós graduação em educação infantil e anos iniciais. Atua como professora há 22 anos, e o tempo de atuação na escola onde estuda a criança com DV é de 4 anos. P2, possui 51 anos, sua formação é como professora de Magistério, pedagoga e psicopedagoga, atua como professora desde 1993, e seu tempo de atuação nesta escola é de 20 anos.

Primeiramente, as duas professoras foram questionadas sobre quais as adaptações necessárias em sala de aula no tempo que atuaram com a estudante com DV. Como resposta.

P1 responde que:

Então, eu não tive uma formação, não foi oferecida pela escola em momento algum, eu que corri atrás com a família da estudante, e eu tive algumas atividades com ela, mas eram muito poucas. Era muito mais na oralidade, que ela demorou inclusive de aprender, assim, quando ela começou a aprender o braile, ai nós começamos a inserir algumas palavras soltas com o braile, quando ela tava tendo esse progresso chegamos à pandemia e a gente parou, voltamos a ter online, mas de forma...em oralidade. Então foram poucas adaptações que eu consegui fazer com Eduarda, agora, ela é muito inteligente, ela pegava muito rápido, assim que ela começou a ler e escrever em braile, ela escreveu em inglês também.

Enquanto P2, como estava mais tempo em sala e ensinava mais disciplinas responde que:

Ao longo do período foi necessário adaptar todas as propostas didático/pedagógicas. Com o apoio do Braille digitou-se todas as atividades de suporte de papel. Realizou-se também a produção de materiais em 3D (imagens/ gráficos/material dourado...) necessários à exploração tátil/visual. Para favorecer o processo de alfabetização da criança montou-se barra de textos na borda dos livros literários para que ela acompanhasse e se deleitasse com as diversas histórias. Outro ponto de apoio foi a comunicação com o grupo Fundação Dorina, em São Paulo...com essa parceria a escola recebeu diversos livros em braille para compor a Biblioteca. Outra situação didático pedagógica foi produzir áudios e solicitar da estudante que respondesse da mesma forma. As formações pedagógicas oferecidas pelo Instituto de Cegos da Bahia a cada mês foram de muita importância para e lucidar pontos sensíveis ou construir diversos materiais.

Ao compararmos as duas respostas nota-se o contraste nas duas experiências, mas vale ressaltar que P2 esteve muito mais tempo em sala e suas possibilidades de trabalhar com a aluna foram maiores. Ambas apontaram o quanto o Sistema Braille foi necessário na vida da estudante, assim como a importância do Instituto de Cegos na Bahia e outros apoios que ela recebia, e que abriu portas para a escola começar a estruturar-se para a inclusão de pessoas com deficiência visual, pois até o momento não havia tido nenhum estudante com DV na escola. Mosquera (2010) enfatiza que a leitura é uma atividade psicológica que cumpre a função social de transmitir informações determinadas culturalmente. “Por isso, o Ensino do Sistema Braille é fundamental para os cegos, como meio de leitura e escrita, através de recursos tecnológicos adaptados” (GARCIA, 2020).

Em seus relatos ambas afirmam que o braille foi o instrumento que abriu portas para o desenvolvimento escolar, sendo o caminho para a escrita, o qual proporcionou que a estudante com deficiência visual avançasse em seu processo de ensino-aprendizagem, nas observações enquanto acompanhante da estudante pude observar a diferença que a escrita braille faz em sua vida acadêmica e social, ela conhece o mundo através da escrita e da leitura, algo que fez muita diferença em específico nesta escola, foram os livros em braille que a biblioteca possuía em seu acervo, livros que só chegaram por meio de

uma parceria com uma editora paulista, após muitas solicitações da escola e da família.

P1 comentou bastante sobre sua falta de preparo e formação para a inclusão, ressaltando a ausência de capacitação nas escolas, e a lacuna em sua própria formação acadêmica, onde a teoria não acompanha a realidade da prática. Nesse contexto é correto afirmar que “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática.” (MENDES, 2006, p.16). Ao saber dessas lacunas na formação, a escola poderia propor como estratégia para mudanças a implementação de formações pedagógicas e ou reuniões voltadas para práticas e conhecimento da educação inclusiva, a disponibilização de cursos, não só para professores como para toda a comunidade escolar, pensando sempre na realidade dos profissionais e dos estudantes PAEE presentes.

Na questão seguinte, foi perguntado as professoras se suas experiências docentes anteriores contribuíram para a experiência com o ensino da estudante em questão, e de que forma?

P1 em sua fala diz que:

De forma alguma, quando eu cheguei nessa escola, que eu considero de inclusão, eu tive além da estudante, outras inclusões...foi algo que procurei aprender porque eu nunca tive formações, tive formações, mas nada na prática, tudo na teoria, mas de fato, eu conhecer um aluno e ter acesso a esse aluno foi algo que eu comecei a procurar e não pela escola.

Percebe-se através desse relato, que embora P1 refira-se à escola como uma escola de inclusão, em nosso sistema educacional brasileiro, ainda estamos longe de conquistar uma escola inteiramente inclusiva. O que temos hoje, são escolas que praticam o que está posto em lei, garantem a matrícula, pois a educação como um direito de todos, não pode ser negada, porém as práticas escolares devem garantir aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, sendo uma responsabilidade do coletivo de todos presentes na escola, em parceria com o AEE, e com a família, garantindo que a estudante desenvolva suas habilidades cognitivas e sociais no ambiente escolar.

Enquanto P2 em sua resposta demonstra ter tido mais experiência na área da educação inclusiva.

Sim. Sou uma profissional que avança a cada situação que surge. Por conta disso não poderia ser diferente ao receber essa criança em minha sala de aula. Por ser psicopedagoga e por experienciar com crianças portadoras de outras deficiências e dificuldades neurológicas senti que naquele instante estaria aprendendo ainda mais.

Nota-se que apesar da distante realidade com a prática, que ambas buscam se informar sobre o tema, aprender e trazer práticas, recursos, que contribuam para a aprendizagem da estudante. P2 revela através de suas respostas maior capacitação e experiências anteriores que a ajudaram ao receber uma criança com deficiência visual e planejar em conjunto com uma rede de apoio ao desenvolvimento escolar desta criança.

P1, foi atrás de garantir conhecimento acerca do assunto, pois também desejava proporcionar a melhor qualidade possível para a estudante dentro de seus limites e das limitações da escola, que não oferece suporte em relação ao despreparo no campo da deficiência visual, através da oralidade, do desenvolvimento da estudante com o braile e do suporte da família, a professora conseguiu ensinar inglês, vendo a melhora da estudante e a velocidade com que ela evoluiu no idioma, recentemente tendo aprendido o braile, em conjunto com a língua portuguesa, mas reforça que não foi um processo fácil, de ambas as partes.

Destaca-se a importância da capacitação para professores, para que os mesmos não se sintam perdidos, despreparados na hora de ensinar estudantes com deficiência, e sim, sintam que trabalham em um local onde isso é proporcionado como direito, como legislação, como é proposto na LBI, em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação Art.28 traz a importância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; (BRASIL, 2015).

No que se refere a formação continuada para atuar com estudantes com deficiência visual, a escola pode compartilhar entre toda a comunidade escolar e propor oficinas, aulas práticas que visem pôr em vigência por exemplo, o documento já mencionado no capítulo anterior, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Visual (BRASIL, 2016) que proporciona estratégias e materiais acessíveis para o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Em sequência, as professoras foram questionadas em relação a maior dificuldade que tiveram no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da estudante. P1 relata que sua maior dificuldade foi contextualizar a estudante nas atividades, e P2 relata uma dificuldade similar, que era preciso criar, buscar, investigar práticas de forma mais criativa para que ela se envolvesse no processo de aprender a ler e escrever, principalmente nos dias difíceis onde a estudante sentia-se frustrada, com vontade de desistir, nesses momentos, a troca da escuta sensível se faz fundamental na relação professor-aluno.

No caso dela, na questão mesmo do vocabulário, foi muito difícil mesmo contextualizar, ela não tinha a questão do tato, ela não tava acostumada a usar o tato como a sua visão...em coisas mais abstratas, é, por exemplo o que era uma forma geométrica, ela tocava na forma geométrica e ela reconhecia, mas o tempo mesmo, trabalhar o tempo com ela, o clima, era mais complicado, essas coisas abstratas de contextualizar, foi o mais difícil que eu tive(...) (P1)

A aluna é uma criança que apresentou uma escuta sensível quanto ao aprender. Ela já estava inquieta por não saber ler dentro de um contexto social em que os colegas já faziam com bastante autonomia. Ao perceber que havia a chance de crescer autorizou que esse processo acontecesse. Porém, havia sempre uma resistência maior quando se elevava o conhecimento ou os obstáculos (P2).

A mediação docente é a que vai fazer diferença nessa etapa de desenvolvimento escolar, ambas apresentaram enorme preocupação em cumprir seu papel de educadora, com os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e durante o ano em que lecionaram para a estudante, demonstrando nesse período que o afeto também é importante nos momentos em que a estudante vai apresentar angústias por não estar seguindo o mesmo ritmo

dos colegas, e é nesse ponto que a formação do professor é imprescindível compreender a necessidade deste de vincular sua prática à teoria com a realidade vivenciada (ALVES, 2019). Com isso, buscar a adaptação das atividades de maneira condizente com os interesses da aluna, foi uma das principais estratégias de ensino utilizada pelas professoras e que garantiu o desenvolvimento na escrita e leitura da estudante, na compreensão das atividades contextualizadas com o cotidiano ao seu redor.

Sob essa perspectiva da importância da adaptação das atividades, considera-se que:

(...) as adaptações curriculares podem contribuir para que os alunos incluídos nas salas de aulas regulares possam, além de se beneficiar com o processo de socialização com os diferentes de si, também, aprender os conhecimentos escolares tão necessários para o aprendizado do exercício da cidadania e para o processo de humanização. (LOPES, 2017, p.10).

Compreende-se que o currículo e o projeto político pedagógico da escola devem ser voltados para criar adaptações necessárias as demandas dos estudantes ali presentes, de forma a atender individualmente suas necessidades, no caso deste estudo de caso, pensando em ações lúdicas, estimulantes e atraentes para os estudantes com deficiência visual.

A partir disso, as professoras deram continuidade respondendo acerca da evolução no relacionamento com as pessoas ao seu redor. A estudante no início de sua vida acadêmica nesta escola, não apresentava interesse em interagir com as crianças da sua idade, nem na escola, nem em outros ambientes, e segundo as professoras, foi uma mudança, que a escola impulsionou positivamente na vida da estudante. P1 traz que sentia dúvidas, se o fato da aluna se isolar, era algo de sua personalidade ou porque muitas vezes sentia que não podia participar do contexto das brincadeiras e conversas de seus colegas. Ela relata que “ela não gostava de sentir a areia no pé dela, ela não queria correr porque ela tinha medo de cair, então ela por ela, ficava sentada com um livro, com um brinquedo e com um adulto e a escola nesse caso foi muito importante pra ela.”

Refletindo sobre as dificuldades de interação e exploração de texturas, compreende-se que a estudante, relutava em testar o desconhecido, por medo.

No contraturno, o AEE promove recursos que trabalham o desenvolvimento da estimulação tátil em colaboração com a escola. Nas observações enquanto acompanhante pedagógica, estive sempre próxima da estudante, que de fato preferia estar entre adultos, e sendo sua acompanhante, criou-se uma relação de afeto e amizade, assim, além das orientações recebidas por parte da professora regente e da família a pesquisadora enquanto acompanhante pedagógica procurava reforçar que a estudante estivesse em mais contato com os colegas de classe, nas atividades em sala, quando feitas em dupla ou grupos, muitas das vezes, a estudante preferia realizar com a acompanhante, mas era sempre incentivada a fazer com os colegas, no intuito de ampliar sua comunicação e independência.

Foi possível perceber que o espaço onde a estudante mais explorava o tato e a imaginação, eram nas imagens em alto relevo ou na escrita em braille dos livros da biblioteca, pois a estudante podia sentir o formato do que era descrito nos livros, e se divertia com isso, por gostar muito dessa rotina de leitura, não demonstrava vontade de interagir com outras crianças, por mais que fosse estimulada por todos a brincar e correr, preferia sentar e ler, explorando imagens e a escrita. Acredita-se que em sala, poderiam ter sido feitas mais atividades em que a aluna pudesse explorar texturas diversas, como os jogos adaptados, e as imagens em alto relevo, além de organizar tais práticas em duplas ou pequenos grupos, de modo a desenvolver a atividade prevista, mas estimular a interação e troca de ideias e informações entre a estudante com DV e os colegas da classe, como propõe a educação inclusiva.

Após muito incentivo das professoras e principalmente da insistência da família, toda a comunidade escolar contribuiu para que a estudante superasse seus medos, enquanto acompanhante, foi necessário o aprimoramento com o Sistema Braille e o Soroban, que eram os materiais mais utilizados pela estudante em sala de aula, além da construção de uma relação de confiança, auxiliando em diversos momentos até que a estudante conquistasse total autonomia para realizar tarefas do cotidiano, como ir ao banheiro sozinha, passear pela escola e participar de brincadeiras que envolvessem correr, saltar.

Sobre este assunto, P2 traz que “foi notório o crescimento cognitivo e das emoções na criança. A alegria em perceber que estava sendo escutada, a oportunidade de se posicionar frente as discussões sobre os projetos e, principalmente por conseguir se deleitar sozinha das histórias eram presentes e evidentes na aluna.”

Nesse período, foi possível notar a participação efetiva dos membros da escola com a estudante, além do carinho e afeto, as auxiliares de limpeza, o porteiro, a coordenação estavam presentes quando necessário, buscando sempre interagir e ajudar quando preciso, o que contribuiu com o desenvolvimento escolar, pois permitiu que a estudante se sentisse acolhida, e que as pessoas ao seu redor, comemorassem cada conquista diária, e isso a incentivava a aprender.

No decorrer deste percurso como acompanhante, pude auxiliar a estudante em sua principal dificuldade, que era o uso do Soroban, que, com o passar dos meses, evoluía aos realizar cálculos nas quatro operações matemáticas, responder todas as questões de uma prova a deixava realizada, sendo uma grande conquista em seu desenvolvimento com a matemática e com o Soroban.

As falas ressaltam o que Mendes (2006, p.4) aponta sobre a participação de todos no processo de desenvolvimento educativo.

O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.

Ao serem questionadas se a escola privada poderia proporcionar mais qualificação para os profissionais da educação ambas concordam que sim, mas reconhecem que é uma realidade ainda distante em nosso sistema de educação. P1 acredita que “isso faz de fato uma escola ser inclusiva, quando os profissionais que estão trabalhando lá, e eu digo profissionais de uma forma geral, da portaria ao coordenador, que eles de fato saibam trabalhar com essas inclusões.” Conclui dizendo que “se a escola tiver de fato preparada, as



instituições tiverem de fato preparadas, a criança vai tá incluída e ela tem a capacidade como qualquer outra criança.” No caso de P2, ela responde que:

Entendendo que há muitos desafios enfrentados pelas instituições privadas e pouca relação com o sistema de educação brasileira vejo que as escolas podem sim, oferecer qualificação profissional aos educadores de forma geral. Porém reconheço também que nosso país ainda não oportuniza ancoras que facilitem essa comunicação.

As falas reafirmam a necessidade da implementação da prática de políticas públicas nas escolas, conforme tratamos nos capítulos teóricos, que, muitas vezes deixam a desejar; nesta pesquisa buscou-se trazer a literatura sobre a educação inclusiva apontando estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio (MENDES, 2006. p.4). Rede de apoio que existiu na vida da estudante, por existir dentro de um contexto social em que a família e todos os participantes do seu processo educacional estavam em consonância para que ela obtivesse o melhor desempenho.

Nesse caso, o AEE poderia ter contribuído de forma significativa para o crescimento cognitivo, social e acadêmico que a família e a escola buscavam alcançar, no AEE, profissionais com formação específica trabalhariam em conjunto com os profissionais da sala de aula regular, com um planejamento feito para a estudante, havendo comunicação colaborativa, adaptação curricular, contribuindo para o desenvolvimento dentro e fora da escola, onde ele é realizado dentro do próprio espaço físico da escola (SILVA, SILVA, SCHÜTZ, 2021).

No que se refere a locomoção da criança no espaço escolar, P2 traz que o que ela vê é que:

(...) as escolas privadas não investem na parte de mobilidade dos estudantes deficientes visuais. A guia que a estudante tinha só era

usada pela mesma quando havia uma insistência maior por parte da professora. Caso contrário, ela queria ser guiada pelo adulto que estivesse perto. Faltava também um piso tátil para estimular e a linguagem braile nos diversos espaços.

No cotidiano enquanto acompanhante da estudante, foi possível constatar que o braile só existia nas atividades em sala de aula, na infraestrutura da escola, nada foi adaptado, então, a estudante se localizava por estudar há muitos anos no mesmo espaço, fazendo uso da bengala e auxílio da acompanhante. Nota-se que, as escolas ainda precisam ser incentivadas a investirem em acessibilidade para a locomoção, dessa forma, a estudante desenvolve sua autonomia e segurança para poder andar livremente pela escola, sem a presença de um adulto sempre ao seu lado.

Enquanto acompanhante, a pesquisadora ampliou seus conhecimentos acerca da leitura e escrita braile, e do uso do Soroban, buscou-se, assim como P1, obter mais conhecimento no que se refere a deficiência visual, pois, a escola não oferecia nenhum tipo de capacitação específica para a função de acompanhante pedagógica, ficando a cargo da acompanhante, adquirir de forma autônoma, conhecimentos que possibilitassem oferecer um acompanhamento efetivo para a estudante. De acordo com Souza (2012, p.27) as escolas públicas e privadas:

(...) não oferecem formação necessária para favorecer a prática pedagógica desses sujeitos. Entendemos que para que a escola se constitua inclusiva, é necessário que ela, em sua totalidade, esteja preparada para receber e trabalhar com todos os alunos. Isso implica no planejamento de ações educativas com os envolvidos com a educação de alunos e alunas com deficiência (gestor(a), coordenador(a) pedagógico(a), professores(as) da sala regular, professor(a) do AEE e os(as) acompanhantes), de modo a identificar a relação que os educandos mantêm com o conhecimento e que relação elas desejam estabelecer com os alunos a fim de ajudá-los na construção do conhecimento.

P1 como professora da língua inglesa, falou especificamente sobre as dificuldades enfrentadas em outro idioma, e de que forma as atividades eram adaptadas. Nota-se um esforço das profissionais para que o ensino acontecesse de forma confortável e no tempo da estudante.

(...) ela tinha no começo muita dificuldade porque no inglês você tem o som com as letras diferentes, diferente do português que tem consoante

e vogal, consoante, vogal, é o básico da língua portuguesa, o inglês não é assim, só que assim, em pouco tempo as palavras soltas, ela conseguia pegar, ela conseguia reconhecer as palavras inteiras.

Quando se questionou se cada vez mais a escola privada tem investido e se preocupado em oferecer auxiliares de apoio e um AEE para crianças com deficiência visual, P1 respondeu que a escola onde trabalhou com a estudante foi onde ela mais percebeu que havia incentivo para inclusão, e acompanhantes pedagógicas em formação, algumas contratadas pela escola, outras pela família. P2 responde em concordância que “é notório que muitas vezes essa iniciativa parte da família. As escolas tentam captar auxiliares através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Mas normalmente não chegam auxiliares que atendem as demandas dos estudantes. Necessitando de formação/qualificação.”

Com estas respostas, podemos perceber que conforme pontua Silva (2022, p. 4) é fundamental que a escola, entendendo essa instituição como corpo docente, discente, comunidade e estrutura física, compreenda a importância da AEE, dos profissionais de apoio e dos seus mecanismos de inclusão para que o ambiente como um todo seja capaz de acolher as demandas individuais de cada estudante.

Ao final, cada professora pôde responder se teria mais alguma coisa que gostaria de falar sobre o assunto, em comum, ambas responderam o quanto acreditam na educação. P1 em sua fala disse:

Assim, acho que houve pelo menos uma tentativa da escola de fazer isso, isso eu não vi em nenhuma outra escola que eu já trabalhei, eu trabalhei em muitas escolas, a questão da inclusão sendo uma inclusão tá muito mais forte agora, as famílias tão recebendo relatório, tão aceitando mais... acredito que em um futuro próximo as escolas serão obrigadas a ser de inclusão.

Enquanto P2 finaliza dizendo “acredito no poder transformador que a educação pode oferecer aos protagonistas! É necessário que estejamos engajados a cada dia na tentativa de mudança e de crescimento contínuo.”

Diante do exposto, foi possível perceber as diferentes realidades vividas entre as professoras, como também, pontos em comum. Acredita-se que se houver investimento das escolas, em oferecer capacitação, começando em adquirir conhecimento na área da educação inclusiva, conhecimento teórico em conjunto com conhecimento prático, o uso do soroban, uso do braille, implementação do piso tátil, de banheiros para pessoas com deficiência, possibilitando assim, que os estudantes ampliem sua orientação e mobilidade na escola, será possível contribuir com o desenvolvimento acadêmico e social, garantindo o cumprimento de políticas criadas para a elucidação da educação destes estudantes em igualdade com as dos demais estudantes presentes em sala de aula.

## **7-. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa tem como tema a inclusão escolar de uma criança com deficiência visual no contexto de uma escola privada, realizada por meio de entrevistas com professoras da referida estudante e das perspectivas da pesquisadora, que atuou como acompanhante pedagógica desta estudante. Temos como objetivo geral: refletir sobre os desafios da inclusão escolar de uma estudante com DV na escola privada.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas entrevistas com professoras que mostraram que existe vontade de obter formação continuada na área da educação inclusiva para atuar com estudantes com deficiência visual e demais estudantes PAEE. Entretanto, houve o entendimento, que o contexto de realidade escolar, e brasileiro em que vivem não permite que tenham embasamento para executar ações que possam transformar, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola privada, voltado a ações que possam gerar mudanças no cotidiano social e acadêmico dos estudantes.

Nessa ótica, observou-se que as docentes entrevistadas, relatam críticas e frustrações quanto a ausência de acessibilidade nas escolas em totalidade, e em específico por não haver capacitações, reuniões pedagógicas, onde fosse possível trazer a temática para discussão ou até mesmo realizar trocas para planejar e elaborar adaptações curriculares que contribuíssem com o ensino e aprendizagem da estudante com cegueira. Todavia, apontam pontos que foram significativos para o avanço da estudante em formação, como a evolução em

sua interação com os colegas de sala, o desenvolvimento na escrita do braile, uso do Soroban, e a melhora em sua localização espacial e confiança para realizar atividades do cotidiano de forma autônoma. Concluímos que a escola privada, precisa realizar mudanças no currículo, e na estrutura, como trazido ao longo do texto, com destaque para a necessidade da presença do braile nas informações disponibilizadas em paredes e nos elevadores; o piso tátil, e na formação da equipe presente na escola.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a estudante em princípio possuía grandes dificuldades de aprendizagem, que foram sendo superadas, como o desenvolvimento da escrita braile, aprendendo a utilizar a máquina para escrever sem o apoio de uma acompanhante, melhorando sua habilidade com o uso do Soroban, e expandindo sua autonomia, para circular nos corredores e realizar atividades do cotidiano sem a presença da acompanhante. Sem dúvidas, o acompanhamento educacional especializado e as mudanças estruturais ampliariam imensamente o potencial de aprendizagem da estudante.

A perspectiva almejada parte da defesa de incluir nas propostas curriculares das escolas melhorias que busquem garantir ensino, aprendizagem e participação de todas as ações realizadas na escola. Dessa forma, reiteramos que o planejamento estrutural e pedagógico das escolas pode trazer melhorias visando a construção de salas de recursos multifuncionais, onde haja atendimento para os estudantes com deficiência, além de ações que visem capacitar os profissionais presentes e futuros.

Por fim, o problema de pesquisa e objetivo geral do estudo foram alcançados, uma vez que a com base nos dados encontrados é possível identificar os desafios da inclusão e refletir sobre possibilidades de recursos e práticas que contribuíram com a inclusão. Desse modo, destacamos, que as escolas invistam na formação de professores e do profissional de apoio, além de refletir sobre quais mudanças realizar dentro da escola para torna-la um espaço que acolha e inclua de forma efetiva estudantes com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. R. **Atendimento educacional especializado em deficiência visual: uma experiência de formação continuada no estado da Paraíba.** 2019.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARRUDA, A. L. B.; ANDRADE, E. F.; BOTLER, A. H. S. **PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL: O QUE APONTA A REALIDADE ESCOLAR,** 2014.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BERNARDO, F. G.; GARCEZ, W. R. O uso do Soroban como ferramenta e instrumento de aprendizagem no processo de inclusão. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016**, São Paulo. XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020.

BIBLIOTECA LOUIS BRAILLE. **Estatística 2005.** Rio de Janeiro: Biblioteca Louis Braille, 2006.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education.** Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020.

BRASIL, B. B. **Educação inclusiva e a realidade escolar em uma escola estadual de Ensino Médio.** 2017.

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

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html). Acesso em: 14/09/2022

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra

BRASIL. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Deficiência Visual. SEESP / SEED. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nominativa Nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BURCI, T. V. L., & Costa, M. L. F. Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação a distância. **Acta Scientiarum. Education**, 40(2), e32212. 2018.

CERQUEIRA, J., FERREIRA, E., Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**. 5.ed. Rio de Janeiro: IBCENTRO, p.24-29, 2000.

CHRISTO, S, V; MENDES, G, L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33- 44, jan./jun. 2019.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3), p. 1-16, 1995.

DANTAS, A, M, S. et al. Inclusão escolar: utopia ou realidade? uma contribuição para a aprendizagem. **Anais I CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2014.



- FERREIRA, A.F.B.C.; OLIVEIRA, M.I.S.; PINTO, M.C. Biblioteca Louis Braille: os olhos para aquele que não vê. **Arquivistica.net**, [s.l.], v.1, n.2, 2006.
- GARCIA, N. Programas de Orientação e Mobilidade no processo de educação da criança portadora de cegueira. **Tese de doutorado, FEUSP/SP**, 2001.
- GARCIA, F. M.; BRAZ, A. T. A. M. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **ENSAIO** (RIO DE JANEIRO. ONLINE), v. 28, p. 1, 2020.
- GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- INCLUNET. **Jogos adaptados para deficientes visuais**: Saiba a importância para seu aluno. 20 de março de 2021. Acesso em: 24/09/2022.
- INPI – **INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL**. Portal virtual. 2020. Disponível em: <http://www.inpi.gov.br/>. Acesso em: 26/09/2022
- LATORRE, A. (2003). **La Investigación-Acción**. Barcelona: Editorial Graó.
- LIMA, P, C.; FONSECA, L, P. Recursos digitais adaptados ou construídos para o ensino a distância de deficientes visuais. In: XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2016, São João del-Rei. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**, 2016. v. 1. p. 607-617.
- LIRA, M, C, F; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008.
- LOPES, S. Adaptação curricular: o que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la? **Educação Básica Revista**. vol. 3, n.1, p.3-28, 2017.
- MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, dez. 2018.
- MACHADO, A, C; ALMEIDA, M, A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedag.** São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.
- MAGALHÃES, P. G. S.; KAWAKAMI, L. M. M. Recursos Didáticos para alunos com Deficiência Visual: Uma análise das Pesquisas no Brasil. ID ON LINE. **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 14, p. 1153-1169, 2020.
- MANTOAN, M, T, E. PRIETO, R, G. ARANTES, V, A. (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M, T, E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTA, M, J, S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 6ª.ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

- MENDES, E, G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp.387-405. ISSN 1413-2478
- MENDES, A, B; O ensino de história para alunos com deficiência visual. **Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe - RI/UFS**, 2018.
- MONTILHA, R, C, I; TEMPOMORI, E, R; NOBRE, M, I, R, S; GASPARETTO, M, E, R, F; KARAJOSÉ, N. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. **ARQUIVOS BRASILEIROS DE OFTALMOLOGIA**, São Paulo, v. 69, n.2, p. 207-211, 2006.
- MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- NORONHA, G, C. **Da forma à ação inclusiva: curso de formação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais**. Paco Editorial, 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo, Edusp, 2008.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007
- QUADROS, G, C. et al. Salas de recursos multifuncionais e ensino de ciências: inclusão para quem? **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 25038-25049, 2020.
- RABELO, L.C.C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Dissertação do programa de Pós graduação em Ed. Esp. da Universidade Federal de São Carlos**. São Paulo, 2012.
- RODRIGUES, D, A; GRANATO, M.; THIESEN, I. Os Objetos Tiflológicos do Museu do Instituto Benjamin Constant. In: XVI ENANCIB 2015 Informação, Memória e Patrimônio: Do Documento às Redes, 2015, Joao Pessoa. **XVI ENANCIB 2015 Informação, Memória e Patrimônio: Do Documento às Redes**, 2015.
- SAILOR, W. Inclusion. President's Commission on Excellence in Special Education Research **Agenda Task Force**. Nashville. Tennessee, 2002. Disponível em: Acesso em: 25 de set. 2022

SALVADOR, **Lei municipal Nº 9.621/2022**, Aprova o Plano Municipal para a Infância e a Adolescência - PMIA no Município de Salvador e dá outras providências. 2002.

SALVADOR, **Lei Municipal nº 9105/2016**, Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. 2016.

SILVA, R. S. AEE PARA DEFICIÊNCIA VISUAL: baixa visão e cegueira. **Communitas**, v. 6, p. 1-22, 2022.

SILVA, R, S; DA SILVA, I, R; SCHÜTZ, J, A. As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2021.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores/** João Francisco de Souza; organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. – 2.ed. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, H.P.; PISCALHO, I. Contributos da intervenção precoce na rede de apoio à criança com cegueira. **Interacções**. 2016; 12(41): 95-120.

SOUZA, R.M.; GÓES, M.C.R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: C. SKLIAR (Org.): **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. V.1, Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 163-188.

TECNOAYUDAS. **Máquina de escrever Braille Perkins clássica**. Disponível em: <http://tecnoayudas.com.ar/maquina-de-escribir-braille-perkins-clasica/>. Acesso em: 15/12/2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. pp. 200.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTEVISTA SEMIESTRUTURADA

### Perfil

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação como professora:

Tempo de atuação nesta escola:

1. Durante um ano sendo professora da aluna, quais foram as adaptações necessárias em sala de aula?
2. Você acha que suas experiências docentes anteriores contribuíram para a experiência com o ensino da estudante em questão? De que forma?
3. Qual foi a maior dificuldade que você no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da aluna?
4. Durante o ano escolar, se notou uma evolução na aprendizagem e no relacionamento com as pessoas ao seu redor?
5. Para você, a escola privada poderia proporcionar mais qualificação para os profissionais da educação?
6. Como o apoio do capes auxiliava nas atividades da aluna?
7. Em outro idioma, como o inglês, como era feita essa adaptação? Você sentia mais dificuldade que no português?
8. Em relação a locomoção da criança no espaço escolar, o que poderia e pode ainda ser feito?
9. Em sua opinião, as leis que garantem um sistema de educação inclusiva eram postas em prática? e como poderia melhorar?
10. Você sente que cada vez mais a escola privada tem investido e se preocupado em oferecer auxiliares de apoio e um atendimento educacional especializado para crianças com necessidades especiais?
11. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o assunto?

## APÊNDICE 2 – PERGUNTAS QUESTIONÁRIO

### Perfil

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação como professora:

Tempo de atuação nesta escola:

1. Durante um ano sendo professora da aluna, quais foram as adaptações necessárias em sala de aula?
2. Você acha que suas experiências docentes anteriores contribuíram para a experiência com o ensino da estudante em questão? De que forma?
3. Qual foi a maior dificuldade que você no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da aluna?
4. Durante o ano escolar, se notou uma evolução na aprendizagem e no relacionamento com as pessoas ao seu redor?
5. Para você, a escola privada poderia proporcionar mais qualificação para os profissionais da educação?
6. Como o apoio do capes auxiliava nas atividades da aluna?
7. Em relação a locomoção da criança no espaço escolar, o que poderia e pode ainda ser feito?
8. Em sua opinião, as leis que garantem um sistema de educação inclusiva eram postas em prática? e como poderia melhorar?
9. Você sente que cada vez mais a escola privada tem investido e se preocupado em oferecer auxiliares de apoio e um atendimento educacional especializado para crianças com necessidades especiais?
10. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o assunto?

## APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO I



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “Acessibilidade dentro da escola privada para uma criança com cegueira: Um relato de experiência”. A pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre os desafios enfrentados por uma aluna com cegueira, em seu processo de ensino-aprendizagem no quarto ano de uma escola privada e regular. O convite se justifica por você ser professora da rede privada e ter sido professora da aluna a qual é participante deste estudo de caso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso e o procedimento de coleta de dados consistirá na realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação. Os dados obtidos serão registrados em diário de bordo e através de gravação de voz.

**RISCOS E BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa apresenta riscos mínimos como: se sentir desconfortável frente a alguma pergunta ou situação, podendo optar por não a responder, mas pontuamos que estamos a disposição para conversarmos, em particular, sobre este desconforto. Sua identidade será preservada e suas respostas trarão significativas contribuições a esta pesquisa. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. As informações fornecidas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa. Caso você aceite, os benefícios relacionados à sua participação estão em contribuir com a ampliação de pesquisas relacionadas a inclusão escolar de crianças com cegueira,

contribuir com o compartilhamento de experiências entre a profissão docente e para além dela.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em atividades científico-acadêmicas, no entanto, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Seu nome ou o da instituição não será identificado. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** A participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum valor pela sua participação.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:**

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora: Helena Tavares dos Santos Sordi sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Regiane da Silva Barbosa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Em caso de necessidade, o participante poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis pelo endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n. Vale do Canela,



Salvador, tel: (71) 3283-7231 e pelos e-mails [hsordi@ufba.br](mailto:hsordi@ufba.br) e [regiane.barbosa@ufba.br](mailto:regiane.barbosa@ufba.br) .

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro que:

- ( ) Aceito participar da pesquisa.
- ( ) Não aceito participar da pesquisa.

Nome e assinatura participante

Nome e assinatura pesquisador

\*

Salvador, 22 de agosto de 2022

Assinatura do participante