

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Ronise Venturini Medeiros

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
A PRÁTICA DOCENTE EM EVIDÊNCIA**

Santa Maria, RS
2020

Ronise Venturini Medeiros

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A
PRÁTICA DOCENTE EM EVIDÊNCIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS
2020

Medeiros, Ronise Venturini
EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A
PRÁTICA DOCENTE EM EVIDÊNCIA / Ronise Venturini
Medeiros.- 2020.
154 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2020

1. Educação Especial 2. Educação escolar inclusiva 3.
Deficiência visual 4. Práticas pedagógicas I. de Oliveira
Pavão, Sílvia Maria II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, RONISE VENTURINI MEDEIROS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Ronise Venturini Medeiros

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A PRÁTICA
DOCENTE EM EVIDÊNCIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 25 de junho de 2020:



Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Josefa Lídia Costa Pereira (UFSM)



Prof^ª. Dr^ª. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Santa Maria, RS

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus e a espiritualidade de luz, por me acompanharem e iluminarem meu caminho;

Aos desafios vividos, que se constituem em oportunidades de aprendizagem e evolução;

Aos meus pais, Vanderlei e Neiva, pela dedicação e esforço imensurável que fizeram para que eu e meu irmão pudéssemos estudar. Obrigada por todo o amor e carinho;

Ao meu irmão Álisson, por me mostrar, a cada dia, que é possível superar as nossas dificuldades, aprender com os nossos erros e buscar nos tornarmos pessoas melhores. Meu carinho eterno por ti;

Ao meu esposo Mauricio, pelo amor, carinho e amizade, por estar sempre ao meu lado, me motivando e me incentivando a seguir em frente na busca e realização dos meus sonhos;

As minhas amigas do coração, que acompanharam comigo as minhas alegrias, tristezas e anseios. Muito obrigada por todo o apoio;

A minha orientadora Prof^ª. Dr^ª Sílvia Maria de Oliveira Pavão, por acreditar no meu potencial e me incentivar a ir além. Gratidão pelo suporte, muito além do acadêmico, que me deste neste período;

As professoras, Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia de Oliveira Pavão, Prof^ª. Dr^ª. Josefa Lídia Costa Pereira e Prof^ª. Dr^ª. Maria da Piedade Resende da Costa, pela leitura crítica e sugestões que qualificaram a minha pesquisa;

Aos (as) colegas do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Inclusão por termos a possibilidade de construir e compartilhar conhecimento juntos;

Aos (as) colegas do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, por vivenciarmos juntos esta linda etapa da nossa qualificação acadêmica e profissional;

Aos (as) professores (as) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, por apresentarem outras perspectivas e outros caminhos possíveis;

Aos (as) colegas professores (as), em especial aos(as) meus(as) colegas da E.M.E.F. Francisco Simões Pires, gratidão pela dedicação com a Educação;

Aos (as) professores (as) de Educação Especial, em especial as minhas colegas da rede municipal de ensino de São Sepé, gratidão pelo nosso grupo, pelas nossas vivências e aprendizados;

Aos (as) meus (as) alunos (as) e suas famílias, obrigada por todo dia me lembrarem que ser professora vale a pena! Vocês são o que levam a pesquisar, estudar e buscar ser a cada dia uma professora ainda melhor; e,

As professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e colaboração.

“Deixe a brisa do conhecimento entrar por todas as janelas abertas”.

Mahatma Gandhi

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 PERCORRENDO ENTRE PUBLICAÇÕES RECENTES SOBRE A INCLUSÃO.....	20
3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	24
3.1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITUAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	24
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	28
5 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	34
5.1 ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA.....	38
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	42
6.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	42
6.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	43
6.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	45
6.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	46
6.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	48
6.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	48
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	50
7.1 DEMANDAS DOCENTES.....	52
7.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	67
7.3 INFRAESTRUTURA: ESPAÇO FÍSICO E RECURSOS EXISTENTES.....	82
8 PRODUTO DA PESQUISA: ROTEIRO PARA TESTE DE NIVELAMENTO.....	90
CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	104
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	104
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	106
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	107
APÊNDICES.....	108
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	108

APÊNCICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	111
APÊNCICE C – ANÁLISE DOS DADOS	112

RESUMO

EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A PRÁTICA DOCENTE EM EVIDÊNCIA

AUTORA: Ronise Venturini Medeiros

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Esse estudo, é vinculado ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa de Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Ao considerar o atual contexto escolar no qual a inclusão de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, dentre eles, alunos com deficiência visual, é uma realidade existente e garantida pela legislação vigente, evidências teórico-práticas mostram existir dificuldades, por parte dos professores, em realizar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Sendo assim, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa, identificar as principais estratégias de ensino utilizadas e as dificuldades encontradas pelos professores da Educação Básica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivem a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular. A pesquisa segue a abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Para a coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas qualitativas, respondidos pelas quatro professoras participantes da pesquisa. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo do tipo categorial. Conclui-se, que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes estão voltadas para a articulação com a equipe escolar e a atuação com o aluno/família. No que tange as dificuldades encontradas pelos professores, estas abrangem a formação, a organização escolar/gestão, o pertencimento da Educação Especial, a inclusão escolar e a participação familiar. Também se evidenciou que a infraestrutura, o espaço físico e os recursos, interferem no processo de inclusão escolar. O **produto** desta pesquisa, um **roteiro de teste de nivelamento**, foi desenvolvido com base nos dados coletados, visando auxiliar para que as formações ofertadas pela rede municipal de ensino possam ir ao encontro das necessidades formativas dos professores. A intenção é usá-lo para fazer um levantamento das demandas formativas dos docentes, em especial na área da deficiência visual e, a partir disso, direcionar as formações. Estima-se, que este estudo possa vir a contribuir com a ampliação de conhecimentos na área de Educação Especial, Educação escolar inclusiva e deficiência visual, bem como possibilitar que os professores que atuam com alunos com deficiência visual possam repensar práticas pedagógicas para alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação escolar inclusiva. Deficiência visual. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

SCHOOL EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES: TEACHING PRACTICE IN EVIDENCE

AUTHORESS: Ronise Venturini Medeiros
ADVISOR: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Study linked to the Professional Master's Course of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management at the Federal University of Santa Maria, in the line of research on Pedagogical Management and Educational Contexts. When considering the current school context in which the inclusion of students with disabilities, Autism Spectrum Disorder - ASD and High Skills / giftedness – HS / IG, among them, students with visual impairment, it is an existing reality and guaranteed by current legislation, theoretical-practical evidence shows that there are difficulties on the part of teachers in carrying out pedagogical practices that meet the specific learning needs of students with visual impairments. Thus, the main objective of this research is to identify the principal teaching strategies used and the difficulties encountered by Basic Education teachers to develop pedagogical practices that effect the school inclusion of visually impaired students in regular education. The research follows the qualitative approach, with an exploratory and descriptive character. For data collection, questionnaires and qualitative interviews were used, answered by the four teachers participating in the research. Data analysis was carried out through the analysis of categorical content. It is concluded that the teaching strategies used by teachers are focused on the articulation with the school team and the performance towards the student / family. Regarding the difficulties encountered by teachers, these include academic training, school organization / management, belonging to Special Education, school inclusion and family participation. It was also shown that the infrastructure, physical space and resources, interfere in the school inclusion process. The product of this research, a placement test script, was developed based on the data collected, aiming to help so that the training offered by the municipal education network can meet the training needs of teachers. The intention is to use it to make a survey of the teachers' training demands, especially in the area of visual impairment and, from there, direct the academic formations. It is estimated that this study may contribute to the expansion of knowledge in the area of Special Education, Inclusive school education and visual impairment, as well as enabling teachers who work with visually impaired students to rethink teaching practices for visually impaired students.

Keywords: Special Education. Inclusive school education. Visual impairment. Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ACDV – Associação de Cegos e Deficientes Visuais de Santa Maria

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação

CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IES – Instituições de Ensino Superior

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde – OMS

ONU - Organização das Nações Unidas

ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docências

PPGPPGE – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

TEA - Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
Anexo B – Termo de Confidencialidade	98
Anexo C – Autorização Institucional	99

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário	100
Apêndice B – Roteiro de entrevista	105
Apêndice C – Análise dos dados	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de pesquisas encontradas utilizando o primeiro critério de busca.	19
Quadro 2 - Quantitativo de pesquisas após o segundo critério de busca.	20
Quadro 3 - Quantitativo de pesquisas após o terceiro critério de busca.....	20
Quadro 4 - Publicações na área de deficiência visual e inclusão escolar.....	21
Quadro 5 - Agenda Global da ONU e Plano Nacional de Educação.....	36
Quadro 6 - Objetivos específicos, fonte de informação, instrumentos e informações a serem coletadas.....	43
Quadro 7 - Levantamento prévio de alunos com deficiência visual matriculados nas redes municipal e estadual de ensino de Santa Maria – RS.....	45
Quadro 8 - Apresentação dos participantes da pesquisa.....	46
Quadro 9 - Categorias e subcategorias.....	49
Quadro 10 - Respostas ao problema e objetivos da pesquisa.....	49
Quadro 11 - Identificação dos materiais da SRM tipo I.....	78
Quadro 12 - Identificação dos materiais da SRM tipo II.....	79
Quadro 13 - Roteiro para teste de nivelamento.....	84

APRESENTAÇÃO

No início da Graduação em Educação Especial, na UFSM, fui apresentada, pela professora Josefa Lídia Costa Pereira, à área da deficiência visual e à Associação de Cegos e Deficientes Visuais de Santa Maria – ACDV. Desde então, comecei a conhecer mais sobre as pessoas com deficiência visual e a sua realidade. Assim, sempre que havia a oportunidade de escolha, direcionava meu olhar para estudar, pesquisar e atuar nesse campo.

Na graduação, além das disciplinas específicas na área da deficiência visual e de ter optado por realizar o estágio curricular obrigatório nessa área, tive a oportunidade de realizar estágio não obrigatório, vinculado à Prefeitura Municipal de Santa Maria, no qual atuei, também, como monitora de alunos com deficiência visual, em uma escola regular e, também, de atuar como bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, no qual, ainda, tive contato com alunos com deficiência visual. Ainda na graduação, comecei e continuo desde então, em projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de deficiência visual, os quais me possibilitam manter contato e aprofundar conhecimentos sobre a deficiência visual.

Já como docente, atuei como professora substituta no Departamento de Educação Especial, na UFSM, na área da deficiência visual. Desde então (2017), minha prática pedagógica em Educação Especial tem se voltado à Educação Básica, na qual sou professora da rede municipal de ensino de São Sepé – RS. Embora neste contexto não esteja atuando com alunos com deficiência visual, a participação nos projetos desta área permite que a vinculação e o interesse em aprofundar os conhecimentos nesta área continuem.

A intenção de realizar esta breve apresentação, na qual faço um recorte das minhas vivências profissionais e acadêmicas voltadas especificamente para a deficiência visual, é de mostrar que esse interesse vem sendo construído ao longo dos anos, no meu percurso formativo enquanto professora de Educação Especial. No momento desta trajetória, minha intenção em realizar esta pesquisa, foi dar voz aos docentes que atuam nesta perspectiva de Educação escolar inclusiva, focando na área da deficiência visual, a qual ainda move meu olhar investigativo.

Outro fator que embasa esta escolha, é poder falar/escrever a partir do meu lugar de fala, ou seja, professora de Educação Especial da Educação Básica. Vejo

que assim, muito embora em contextos diferentes das participantes do estudo, temos algo em comum: ser professor na Educação Básica. O fato de pesquisar e falar/escrever sobre um lugar que não ocupo, é algo que me incomoda, muito embora eu ainda o faça. Incomoda-me no sentido de que acredito que este lugar deva ser ocupado pelos próprios sujeitos. Ou seja, espero que ao longo dos anos, as próprias pessoas com deficiência visual estejam alcançando os níveis mais elevados de ensino e ocupando o seu lugar de fala. Pois, ainda é comum este espaço ser ocupado por outras pessoas, como eu. Isso justifica o motivo pelo qual decidi pesquisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da perspectiva docente, na qual eu me incluo e me permito falar/escrever.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, considerados público-alvo da Educação Especial, é uma realidade garantida pela legislação vigente. No entanto, ao entrar no contexto escolar, percebe-se que, por muitas vezes, a inclusão não se efetiva em todos os seus aspectos: acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ficando, portanto, limitada somente ao acesso e à permanência.

Aliado a essa constatação, é possível perceber que ainda existe dificuldade por parte dos professores em como atuar e atender as demandas específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, que frequentam a rede regular de ensino. Talvez, enquanto hipótese, estas dificuldades sejam oriundas de uma formação docente, tanto inicial quanto continuada, que não aborde ou que não aprofunde sobre a área de deficiência visual.

Ao ponderar sobre este cenário, questiona-se: que estratégias de ensino são utilizadas e que dificuldades são encontradas pelos professores da Educação Básica, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivem a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

Assim, este estudo tem como objetivo geral identificar as principais estratégias de ensino utilizadas e as dificuldades encontradas pelos professores da Educação Básica, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivem a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular. Para que este objetivo seja alcançado, bem como visando responder ao questionamento inicial desta pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 1) caracterizar as dificuldades encontradas pelos professores para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino;
- 2) descrever as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o atendimento das demandas específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência visual que frequentam a rede regular de ensino;
- 3) identificar as demandas formativas dos professores que atuam com alunos com deficiência visual;

4) analisar as demandas elencadas pelos professores para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino; e

5) criar, a partir das demandas analisadas, um teste de nivelamento sobre conhecimentos na área da deficiência visual.

Neste contexto, nota-se que tal questionamento se faz necessário para refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores com seus alunos com deficiência visual, as estratégias utilizadas e as dificuldades encontradas por eles. A intenção inicial era desenvolver, como produto da pesquisa, um guia de orientações sobre deficiência visual para os professores.

No entanto, após a análise dos dados, evidenciou-se que uma das maiores demandas elencadas pelos professores é a formativa. Assim, o produto desenvolvido é um roteiro para teste de nivelamento (Capítulo 7 – Produto da pesquisa: teste de nivelamento), no qual ao responder este questionário, os professores saberão em que nível de conhecimento sobre deficiência visual estão. A intenção é que esse instrumento seja utilizado pelas redes de ensino como uma ferramenta para fazer um levantamento das demandas formativas dos docentes, podendo organizá-los em grupos e direcionar formações específicas a eles.

Assim, esta pesquisa busca contribuir com a ampliação de conhecimentos na área de Educação Especial, Educação escolar inclusiva e deficiência visual, bem como contribuir no processo formativo e de atuação dos professores com seus alunos com deficiência visual, permitindo que suas práticas pedagógicas sejam repensadas.

2 PERCORRENDO ENTRE PUBLICAÇÕES RECENTES SOBRE A INCLUSÃO

Considera-se relevante contextualizar a pesquisa em questão, em um cenário maior, ou seja, olhar para as publicações que vêm sendo realizadas na área. Assim, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com a intenção de realizar uma breve revisão de literatura das publicações disponíveis na temática de interesse. A busca foi realizada em três etapas: 1) panorama geral de pesquisas realizadas; 2) pesquisas realizadas na área de Educação; e, 3) pesquisas realizadas na área de educação vinculadas a programas de Educação e Políticas Públicas e Gestão Educacional. Optou-se por não selecionar um período específico de tempo, visando uma busca mais abrangente de publicações realizadas na área, ocorrendo por processo de busca temporal aleatória. A opção pela pesquisa nessa biblioteca virtual ocorreu devido ao fato de ser um espaço de divulgação de estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação de todas as Instituições de Ensino Superior - IES.

Na primeira etapa, buscou-se ter um panorama geral de pesquisas realizadas nas áreas que abrangem a temática de interesse. Para tanto, foi delimitado na busca básica por assunto, os seguintes descritores: “inclusão escolar”, “deficiência visual”, “cegueira”, “baixa visão”, “deficiência visual + inclusão escolar”, “cegueira + inclusão escolar” e “baixa visão e inclusão escolar”. Assim, foi possível chegar ao seguinte panorama:

Quadro 1 – Quantitativo de pesquisas encontradas utilizando o primeiro critério de busca.

(continua)

Descritor	Quantidade total de pesquisas
Inclusão escolar	1671
Deficiência visual	1360
Cegueira	1000

(conclusão)

Baixa visão	380
Deficiência visual + inclusão escolar	6
Cegueira + inclusão escolar	0
Baixa visão + inclusão escolar	0

Fonte: Autores (BRASIL, 2019).

No segundo momento, foi desenvolvido o refinamento da pesquisa e optou-se por selecionar somente aquelas realizadas na área do conhecimento da Educação. Percebe-se, assim, um decréscimo significativo da quantidade de publicações.

Quadro 2 – Quantitativo de pesquisas após o segundo critério de busca.

Descritor	Quantidade total de pesquisas
Inclusão escolar	1064
Deficiência visual	293
Cegueira	120
Baixa visão	79
Deficiência visual + inclusão escolar	3

Fonte: Autores (BRASIL, 2019).

Por fim, buscou-se refinar os dados, utilizando como critério as pesquisas vinculadas aos programas de Educação e Políticas Públicas e Gestão Educacional, nos níveis de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado.

Quadro 3 – Quantitativo de pesquisas após o terceiro critério de busca.

Descritor	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado	Quantidade total de pesquisas
Inclusão escolar	650	18	178	846
Deficiência visual	6	1	2	10
Cegueira	74	1	19	94
Baixa visão	0	1	13	14
Deficiência visual + inclusão escolar	3	0	0	3

Fonte: Autores (BRASIL, 2019).

Realizado o percurso entre as publicações recentes na área de deficiência visual e inclusão escolar, chegou-se, como mostrado no quadro acima, a três dissertações de mestrado, as quais serão apresentadas abaixo.

Quadro 4 - Publicações na área de deficiência visual e inclusão escolar.

Título	Autor (a) e ano	Programa	Universidade
Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual	RAMOS, S. de L. V., 2007.	Educação	Fundação Universidade Federal do Piauí
Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva	OLIVEIRA NETO, R.B. de, 2015.	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deficiência visual: da política educacional à organização escolar	CARVALHO, M.P.S., 2016.	Educação	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Autores (BRASIL, 2019).

Dessa forma, percebe-se que ainda são insuficientes as pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado sobre a temática da deficiência visual e inclusão escolar. No que tange ao Mestrado Profissional e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPGPPGE, não foram encontrados estudos realizados na área. A partir desse cenário, é possível justificar a necessidade da produção de pesquisas na área em questão, possibilitando a produção e ampliação de conhecimento acerca da temática.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao considerar a temática da pesquisa, a qual irá olhar para a Educação escolar das pessoas com deficiência visual, tendo como referência a atuação docente, entende-se a necessidade de iniciar a fundamentação teórica a partir da revisão do conceito educacional de deficiência visual, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos.

3.1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITUAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Torna-se necessário, inicialmente, conceituar a deficiência visual a partir da compreensão educacional, pois considera-se que esta perspectiva contempla a temática do estudo em questão. Assim, optou-se por não abranger na fundamentação teórica os conceitos clínicos sobre a deficiência visual. Conforme pontua Gil (2000, p. 7):

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão 'deficiência visual' se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal.

Atualmente, o termo "visão subnormal" não é mais utilizado no âmbito educacional, sendo substituído por "baixa visão". Bruno e Mota (2001, p. 33), caracterizam as especificidades das pessoas com baixa visão e cegas:

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam 'desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho'. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Cegas – pessoas que apresentam 'desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz'. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes [...]

Diante da definição sobre a deficiência visual, é importante fazer uma distinção entre a cegueira congênita e a cegueira adquirida, terminologias que se referem ao período em que o sujeito ficou cego. Na década de 1990, Amiralian (1997) já relatava sobre a classificação referente ao período da perda visual. Conforme a autora supracitada, se a pessoa nasceu ou perdeu a visão anterior aos

cinco anos de idade, a cegueira é considerada do tipo congênita, caso tenha perdido a visão após os cinco anos de idade, a cegueira é do tipo adquirida. Sobre essa distinção é importante ressaltar que:

Uma criança que perde a visão antes dos cinco anos de idade não é capaz de reter imagens visuais, o que interfere em seu processo de aquisição e construção do conhecimento. Por sua vez, a criança que se tornou cega após os cinco anos tem a oportunidade de interagir com estímulos visuais e adquirir algumas noções necessárias para a construção e formulação de conceitos (SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010, p.11).

Assim, a pessoa que perde a visão após os cinco anos de idade poderá conservar a sua memória visual, o que não acontece com aquelas que nasceram ou perderam a visão anterior aos cinco anos de idade, pois não tiveram a oportunidade de desenvolver o seu potencial visual. Dentre as causas mais comuns da deficiência visual, cabe destacar: catarata congênita, glaucoma congênito, retinose pigmentar, toxoplasmose, retinopatia da prematuridade, uveíte, diabetes e retinoblastoma (BRUNO; MOTA, 2001; SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010).

Conforme a Organização Mundial da Saúde – OMS, em 2002, haviam 161 milhões, aproximadamente 2,6%, de pessoas com deficiência visual no mundo. Os dados do Censo demográfico (IBGE, 2010) no Brasil, 18,8% da população possui algum tipo de deficiência visual. Para a realização desse levantamento, a pesquisa considerou quatro aspectos: não consegue de modo algum, grande dificuldade, alguma dificuldade e nenhuma dificuldade.

Por muito tempo, a conceituação e classificação da deficiência visual esteve pautada em modelos clínicos, desconsiderando outras perspectivas de compreensão dessa característica, como por exemplo, a educacional, aqui apresentada. É importante mencionar, que a deficiência visual é atravessada por diferentes fatores, dentre eles, o social. Assim, a forma com que a deficiência visual foi sendo construída, ao longo da história da humanidade, determinou os discursos e as práticas que foram instauradas ao longo do tempo. É necessário compreender que os sujeitos com deficiência visual possuem necessidades comuns aos demais, e, assim, torna-se necessário que os educadores, inicialmente, compreendam esse fato.

[...] Vale ressaltar que as crianças cegas são como quaisquer outras. Este é o postulado principal a ser compreendido por todos os educadores que trabalhem com deficientes visuais. Elas têm, basicamente, as mesmas necessidades emocionais, intelectuais e físicas relativas a todo ser

humano. Portanto, cabe ao professor perceber essa similitude sem esquecer-se da individualidade de cada uma [...] (SILVA, 2006, p. 2).

Logicamente, a deficiência visual faz com que os sujeitos necessitem de vias alternativas para o seu processo de aprendizagem, sejam elas através dos sentidos remanescentes ou do resíduo visual, uma vez que estes apresentam um comprometimento na capacidade visual. Sendo assim, aquelas aprendizagens que são construídas através da exploração, imitação e observação necessitam ser mediadas.

[...] a criança cega necessita de oportunidades de imitação, manipulação e exploração por meio da mediação de pessoas, instrumentos e intervenções que colaborem para o enriquecimento das experiências, para a apreensão do conhecimento e a atribuição de significados. O contato físico, os sentidos remanescentes e a linguagem tornam-se vias fundamentais para a construção do conhecimento e a interpretação da realidade [...] (SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010, p. 12).

Assim, o professor e/ou aqueles que atuam e/ou convivem com a pessoa com deficiência visual devem atuar como um mediador¹ entre o aluno e as informações que o cercam, auxiliando, assim, na construção do seu conhecimento. Logo, é importante que o professor possa:

[...] realizar ações que contribuam para o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos, atuando como um mediador, ou seja, como parceiro mais capaz, que possibilite a realização de atividades que o aluno ainda não possui condições para realizar autonomamente. Atuando desse modo, estará contribuindo para o desenvolvimento potencial desses alunos, distanciando-se de concepções errôneas apresentadas comumente no trato com o deficiente, que o julgam como indivíduo de menor valia (LEITE, 2004, p. 137).

Além do mais, é necessário que a pessoa com deficiência visual seja estimulada a perceber o ambiente que a cerca e estabelecer relações com o meio em que está inserida. Dessa forma:

O desenvolvimento e, sobretudo, a aprendizagem ocorrem como resultado de uma interação na qual intervêm os sentidos, o sistema motor e os sentimentos da criança com as pessoas e os objetos que a rodeiam. Essa interação possibilita a construção dos processos cognitivos, propiciando a ativação da aprendizagem (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 129).

¹ Conceito compreendido nesse estudo, em acordo com a teoria de Vygotsky (2000).

Nesse sentido, ao contrário das pessoas videntes, a aprendizagem da pessoa com deficiência visual não se dá de forma espontânea. As informações chegam até o sujeito com deficiência visual, através dos sentidos remanescentes e/ou do resíduo visual, de forma fragmentada. Por meio da interação estabelecida e da mediação do outro é que o processo de construção do conhecimento e aprendizagem vai sendo consolidado. Vale ressaltar que:

A cegueira por si só não é uma condição incapacitante e as dificuldades cognitivas ou de aprendizagem, dentre outras, não são inerentes ou uma consequência direta da deficiência visual. A falta de conhecimento sobre as peculiaridades da cegueira colabora para a disseminação de crenças, ideias errôneas e falsas expectativas acerca das capacidades e competências das pessoas cegas, geralmente subestimadas ou supervalorizadas (SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010, p. 17)

Essa consideração pode ser estendida também aos sujeitos com baixa visão. Ou seja, a deficiência visual não deve ser compreendida como incapacidade. Quando são oportunizadas, a estes sujeitos, as condições adequadas que atendam às suas demandas, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem da mesma forma com que as pessoas videntes, só que através de vias alternativas.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A Educação das pessoas com deficiência visual se deu de diferentes formas, no decorrer da história da humanidade. Para que chegássemos no atual momento histórico, no qual a Educação formal destes sujeitos está pautada em políticas educacionais inclusivas, trilhou-se um longo percurso, perpassando condições de exclusão, segregação e integração. Para tanto, se faz necessário fazer uma retrospectiva histórica, através da literatura, sobre a Educação das pessoas com deficiência visual. Deve-se ressaltar que:

A história da deficiência visual na humanidade é comum a todos os tipos de deficiências. Os conceitos foram evoluindo conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos (BRUNO; MOTA, 2001, p. 25).

Além do mais, destaca-se que não se pretende avaliar as práticas desenvolvidas anteriormente, visto que entende-se que elas eram resultado do contexto do qual faziam parte. Lunardi, (2003, p. 66) salienta:

[...] que as pessoas 'estranhas', 'deficientes', 'diferentes' têm existido ao longo de toda a história da humanidade – elas não 'surgem' somente com a institucionalização da Educação Especial; pelo contrário, são essas figuras que acabam por constituir as condições que possibilitaram o surgimento de quem agora é visto como sujeito deficiente.

Percebe-se, conforme a autora citada anteriormente, que os sujeitos com deficiência sempre existiram, ao longo da história da humanidade. Durante esse percurso histórico, algumas práticas eram comuns para o contexto na qual eram exercidas, entre elas eram comuns às práticas de abandono, infanticídio, assistencialismo e segregação.

Até por volta do século XVIII as concepções acerca da deficiência estavam relacionadas ao misticismo e ao ocultismo. Nas sociedades primitivas, tornavam-se comuns as práticas de exposição, ou seja, o abandono dos sujeitos com deficiência, visto que em função da característica do nomadismo eram necessários sujeitos capazes de garantir a sua subsistência. Na sociedade Espartana, na qual a característica militarista exigia corpos perfeitos e saudáveis era comum a prática do infanticídio (SILVA, 2008; MAZZOTTA, 2011).

Durante a Idade Média, a “causa” da deficiência estava centrada na ideia de os sujeitos estarem possuídos pelo demônio ou por maus espíritos, justificando, assim, os atos de bruxaria e exorcismo. No final da Idade Média, começam a surgir instituições assistencialistas, as quais tinham como finalidade o recolhimento dos sujeitos com deficiência e aqueles que estavam às margens da sociedade, dessa forma, conseguiam “esconder” aqueles que eram importunos para a sociedade. No mesmo período, na França, durante o reinado de Luiz IX, foi construída uma entidade na qual foram abrigados e alimentados cerca de 300 cegos. Nesse período, os cegos tinham a permissão de pedir esmolas nas escadarias das Igrejas (SILVA, 1987; LUNARDI, 2003; MIRANDA, 2003; SILVA, 2008).

Nos períodos da Antiguidade e da Idade Média tinha-se a ideia que o sujeito com deficiência visual possuía o dom da vidência. Assim, em alguns momentos, eles assumiram funções sociais úteis, servindo como “guias na escuridão, [...] memorizadores e transmissores verbais de tradições tribais e religiosas” (SILVA, 2008, p. 51). Ainda na Idade Média, a cegueira foi utilizada como pena judicial, como por exemplo, para crimes de ordem do matrimônio e contra a divindade (FRANCO; DIAS, 2005).

Com a emergência do Cristianismo, os sujeitos com deficiência passam a ser considerados filhos de Deus e, portanto, seres humanos. Assim, as práticas excludentes voltam-se para a ideia assistencialista. Nessa perspectiva, a segregação era vista como caridade. As pessoas com deficiência eram abrigadas e alimentadas e, ao mesmo tempo, eram escondidas da sociedade (FRANCO; DIAS, 2005). Conforme pontua Silva (2008, p. 53), “[...] todas as instituições construídas não passavam de locais de confinamento das pessoas cegas, que, longe da civilização, continuavam sendo vítimas da discriminação e exclusão social [...]”. Até então, não se tinha a intenção de pensar em estratégias de ensino e de integrá-los na sociedade.

É a partir do Renascimento que se começa a pensar mais efetivamente na possibilidade de educar estes sujeitos. Logo, o Renascimento constitui-se em um período que marcou a passagem de uma visão supersticiosa do sujeito com deficiência para uma visão mais científica, Lunardi (2003, p. 76) argumenta que:

A partir do Renascimento e com o avanço da Modernidade, começam a surgir mudanças nas noções médico-científicas; [...] A medicina começa a interessar-se pela identificação e descrição dos ‘doentes mentais’, ainda

que estes sejam considerados intratáveis. A partir desse contexto, começam a surgir as primeiras experiências educativas para sujeitos deficientes.

Também, sobre o período Renascentista, Franco e Dias (2005, p.3) mencionam que o mesmo:

[...] representou um marco, um revisar dos preconceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais no que diz respeito ao modo de se relacionar com a pessoa com deficiência que, até então, era explicada como obra do demônio e/ou do divino.

Nesse contexto, começam a surgir as primeiras iniciativas voltadas à Educação das pessoas com cegueira, Silva (2008, p. 53) refere que:

[...] teve seu princípio no século XVI com Girolina Cardono, um médico da cidade de Pávia, na Itália, que concebeu a idéia de que se poderia ensinar os cegos a ler através do tato. Na mesma época, Peter Pontanus Fleming, já cego, e o Padre Lana Terzi, de Brescia, na Itália, escreveram livros sobre a educação dos cegos.

A partir desse período, começam a surgir vários métodos visando o ensino da leitura para pessoas com cegueira, dentre eles: gravação de letras e caracteres em madeira e/ou metal, alfinetes pregados em almofadas e sistema de nós e pontos em cordas (SILVA, 2008). No entanto, através destes métodos, a escrita não era possível de ser realizada.

No início do século XIX, um marco importante para a Educação Especial, acontece com Jean Itard, primeiro estudioso a utilizar métodos sistematizados de ensino, dando os primeiros passos ao tentar desenvolver estratégias para educar o menino Victor, conhecido como o “Selvagem de Aveyron” (PESSOTTI, 2012). Nesse mesmo período, entre os séculos XVIII e XIX, começam a surgir mudanças e avanços significativos na área da deficiência visual, entre eles, destacam-se a inauguração do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, em 1784, por Valentin Haüy, sendo a primeira escola destinada à Educação de pessoas cegas.

[...]Naquela época Haüy já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos, tendo merecido a aprovação da Academia de Ciências de Paris. Por não se caracterizar simplesmente como asilo, mas incluindo a preocupação com o ensino dos cegos (principalmente a leitura), o Instituto despertou reações bastante positivas e marcou seu início com grande sucesso (MAZZOTTA, 2011, p. 19).

No ano de 1829, Louis Braille, aluno do instituto, inventou o Sistema Braille, tendo como referência a sonografia, código secreto militar inventado por Charles Barbier. Em 1878, após a realização de um Congresso Internacional, em Paris, o Sistema Braille foi adotado como método de ensino para os sujeitos cegos. E em 1932, o Sistema Braille foi aceito como um sistema geral em todo o mundo e, em 1950, a UNESCO adaptou o sistema para todas as línguas. Durante esse período, alguns países como a Alemanha e a Grã-Bretanha fundaram escolas para pessoas cegas. Nos Estados Unidos da América, em 1829, 1832 e 1837 foram fundados institutos e escolas para pessoas cegas, sendo eles, “*New Asylum for the Blind*”, “*New Work Institute Education for the Blind*” e “*Ohio School for the Blind*” (FRANCO; DIAS, 2005; MAZZOTTA, 2011; SILVA, 2008). Acompanhando esse cenário internacional, é fundado, no Brasil, sendo o primeiro da América Latina, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Sobre isso, Januzzi (2004, p. 11-2) apresenta:

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC) (decreto n. 1.320 de 24 de janeiro de 1821 *in Diário Oficial* [D.O.] de 18 de dezembro de 1981), tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Azevedo regressara ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Lousie, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que resultou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O regime era de internato (JANUZZI, 2004, p. 11-2).

Nesse contexto, o Sistema Braille, também, chega ao Brasil. Isto posto, o Brasil foi o pioneiro na América Latina no que se refere à Educação de pessoas com deficiência visual. Em 24 de janeiro de 1981, com o Decreto nº 1320, a escola passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant - IBC, em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor da instituição, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. No ano de 1883, no IBC e no INES² foi realizado o 1º Congresso de Instrução Pública, o qual abordou temáticas sobre currículo e formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência visual e surdas (MAZZOTTA, 2011).

² Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Em 1942, o IBC editou, em Braille, a Revista Brasileira para Cegos. Em 1943, instalou uma imprensa em Braille e, em 1949, passou a distribuir livros e revistas em Braille para as pessoas com cegueira que solicitassem o material. Em 1926, foi fundado o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, e, em 1927, o Instituto Padre Chico, ambos destinados à Educação de pessoas com deficiência visual (MAZZOTTA, 2011; SILVA, 2008).

Em 1945, com o Decreto nº 16392, foi criado o primeiro curso e especialização de professores, visando o ensino de pessoas com deficiência visual. No mesmo ano, foi criada a Fundação Dorina Nowil, na época denominada Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com o modelo integracionista, foi onde iniciaram-se os primeiros atendimentos educacionais a alunos com deficiência visual que estivessem matriculados no sistema de ensino estadual, bem como fazia a impressão de livros em Braille. Nessa mesma década, foi autorizado o ingresso de estudantes cegos em cursos de Geografia e Filosofia. Esses ingressos, não se deram em função da concepção de direito à aprendizagem, mas, provavelmente, por sentimentos de compaixão e caridade. Em 1955, foi autorizado a realização de um curso de especialização na área da deficiência visual, com duração de um ano, realizado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo – SP, que foi extinto 17 anos depois (BRUNO; MOTA, 2001; SILVA, 2008).

No ano de 1981, foi fundada a Federação Brasileira de Entidades para Cegos – FEBEC, a qual abrange associações locais de pessoas com deficiência visual (SILVA, 2008). Atualmente, fundada em 2008, após a iniciativa de 60 entidades de e para pessoas com deficiência visual no Brasil, tem-se a Organização Nacional de Cegos do Brasil – ONCB.

Em 1994, após muitas reivindicações, surge, em São Paulo, o projeto do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP:

[...] ideia trazida pela professora Marilda Bruno (técnica do serviço de Educação Especial), depois de voltar de um estágio realizado no Tomtebuda Ressoucers Center, em Estocolmo – Suécia (entrevista 2006 – Marilda Bruno) e de uma ação conjunta entre órgãos da Secretária da Educação com a CENP/FDE/COGSP, integrado ao Programa Estadual de Atenção ao Aluno com Deficiência Visual (RESENDE, 2007, p. 33).

Após o projeto ser doado pela autora ao Ministério da Educação – MEC, foi implementado um CAP por unidade federativa (PEREIRA, 2011).

Quanto a emancipação política, não se sabe a data, só se descobriu que foi assegurado o direito ao voto das pessoas com deficiência visual, podendo ser realizado em tinta ou em Braille. Uma conquista sobre a legislação de 1956, a qual permitia que a pessoa com cegueira votasse somente usando a escrita cursiva (SILVA, 2008).

Com o passar dos anos, as práticas sociais e educacionais voltadas aos sujeitos com deficiência visual começam a expandir-se, gradativamente. Esse movimento, também se estende à Educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs e, dessa forma, começam a surgir políticas voltadas para o atendimento desses sujeitos.

5 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Pode-se dizer que, a partir da década de 1990, surgem marcos legais, tanto em nível nacional quanto internacional, referentes à Educação escolar inclusiva, se diz, desse modo, entendendo que não se efetivou na prática, em todos os aspectos e, para todas as pessoas, a inclusão como prevista nos documentos legais. Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é uma, entre os tantos documentos legais que norteiam o processo de inclusão escolar no país. Diante desse atual contexto escolar inclusivo, se entende que, incluir seja: “[...] oportunizar que todos e todas possam participar de todos os direitos sociais destinados aos cidadãos” (COSTA, 2012, p. 116). Sendo assim, a escola deve organizar-se para receber todos os alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não. Carneiro (2012, p. 7) pontua que para:

[...] assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas. O ‘todos’ da educação incluiu uma série de minorias que, por questões econômicas, sociais, políticas, biológicas, culturais, entre outras, estiveram historicamente à margem do processo educativo. Essa marginalização se deu através da negação dos seus direitos como, por exemplo, o acesso à educação.

Anterior a esse período, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já tinha como um dos seus princípios uma escola voltada ao atendimento de todos os sujeitos (CARNEIRO, 2012). Em 1975, a Organização das Nações Unidas - ONU formulou a Declaração em Defesa dos Direitos das Pessoas Deficientes, a qual visava ser utilizada como base comum para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Para fins desta Declaração, era considerada como pessoa com deficiência, conforme o artigo primeiro:

O termo ‘pessoas deficientes’ refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (BRASIL, 1975, p.2)

Com a emergência do discurso do ideal de igualdade de oportunidades, o Programa Mundial de Ação para as Pessoas Portadoras de Deficiência reforçou sobre o ensino desses sujeitos na rede regular de ensino (SILVA, 2008).

O direito à Educação de todas as pessoas, no contexto do ensino regular, também está implícito na Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada na convenção realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, a qual aborda sobre a necessidade da construção de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os educandos. Desse modo, em 1993, o Brasil, juntamente com os demais países indicados, elaborou o seu Plano Decenal de Educação para Todos. No mesmo ano, a Assembleia Geral da ONU aprovou o documento Normas sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a qual apresenta 22 regras, dentre elas: acessibilidade, Educação, emprego e saúde (SILVA, 2008; ONU, 1993).

Em 1994, a Declaração de Salamanca instituiu o termo Necessidades Educacionais Especiais, o qual refere-se:

[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (BRASIL, 1994, p. 3).

Da mesma forma, pontua dentre outros aspectos, sobre o princípio fundamental da escola inclusiva, a qual subentende-se a necessidade da reorganização da escola regular, a fim de que possa atender a todos os alunos.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p. 5).

No ano de 1999, com a Convenção de Guatemala, que visava a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação da pessoa com deficiência e o favorecimento de sua plena inclusão na sociedade, foi ratificada, no Brasil, pelo Decreto nº. 3.956 (BRASIL, 2001). Nesse cenário, o processo de inclusão escolar

das pessoas com NEEs, no Brasil, surge acompanhando esses movimentos internacionais.

Anterior a alguns desses movimentos, no Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no artigo 205, já garantia a Educação como um direito de todo cidadão, bem como condições de acesso e permanência na escola e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96 (BRASIL, 1996), dá um enfoque à escola inclusiva, trazendo o capítulo V, que trata sobre a Educação Especial e, no artigo 58, define-se como uma modalidade de Educação escolar, que deverá ser ofertada: “preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 21).

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz como propósito: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007). A partir do ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um dos documentos legais que norteia o processo de inclusão escolar no Brasil, e, tem como intenção, fazer com que a escola regular estabeleça um novo compromisso com o atendimento das necessidades educacionais de todos os sujeitos. A partir dessa perspectiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, sendo compreendida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

A Educação Especial estará (ou pelo menos é orientado que esteja) presente em todas as etapas de ensino, realizando o Atendimento Educacional Especializado – AEE, dando apoio aos professores da sala de aula regular, orientando quanto as estratégias para o processo de ensino-aprendizagem e efetivação da inclusão

escolar dos alunos público-alvo, produzindo recursos didáticos para estes alunos, dentre outras tantas funções.

A implementação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) desdobra-se em resoluções, notas técnicas, decretos e leis que vem a *posteriori*, com o intuito de dar orientações mais específicas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD. Dentre as legislações citadas, cabe destacar: a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; a Nota Técnica nº 15/2010 (BRASIL, 2010), que orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede privada de ensino; a Nota Técnica 04/2014 (BRASIL, 2014), que orienta sobre a não necessidade de laudo médico para a matrícula e atendimento do aluno com deficiência; a Nota Técnica nº 20/2015 (BRASIL, 2015), que orienta os gestores das redes públicas e privadas de ensino sobre a obrigatoriedade da aceitação da matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial; e, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº13146 (BRASIL, 2015), a partir da qual, passa a ser considerada pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.1).

Para além da nova concepção sobre a pessoa com deficiência, a qual deixa de olhar somente para o sujeito e passa, também, a olhar para as barreiras existentes na sociedade, essa legislação reafirma os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Atualmente, torna-se necessário destacar duas ações, que perpassam a Educação escolar inclusiva, as quais apresentam alguns objetivos a serem alcançados nos próximos anos, são elas:

- A agenda Global da ONU – Brasil: apresenta objetivos e metas para o desenvolvimento de ações para os próximos 15 anos; e
- O Plano Nacional de Educação: apresenta 20 metas para serem alcançadas até 2020, assumindo um compromisso com a eliminação das desigualdades educacionais.

Quadro 5 – Agenda Global da ONU e Plano Nacional de Educação

Ações futuras	Objetivo geral e/ou meta	Panorama atual
Agenda Global da ONU – 2030: Objetivo quatro – Educação de Qualidade	Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.	Após busca, não foram encontradas informações sobre o acompanhamento deste objetivo.
Plano Nacional de Educação: Meta quatro	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Conforme o exposto no Observatório do PNE, os dados coletados no Censo Escolar são insuficientes para o acompanhamento desta meta.

Fonte: Autores. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019; BRASIL, 2019).

Percebe-se, que ainda existem duas metas e/ou objetivos que necessitam ser alcançados, sobre as quais se faz necessário a disponibilização de dados, os quais permitam o acesso e o acompanhamento, possibilitando a construção de um panorama geral da situação.

5.1 ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

Em um contexto de Educação escolar inclusiva, a formação de professores se constitui como elemento necessário e imprescindível para a efetiva inclusão

escolar, uma vez que o espaço escolar abrange uma diversidade de sujeitos e uma diversidade de formas de aprender. Sendo assim, torna-se cada vez mais necessário, o professor repensar as suas práticas pedagógicas, isto porque, conforme Carneiro (2012, p.8):

A escola é, por excelência, o lócus de formação de novas gerações e, portanto, torna-se fundamental para estimular a construção de uma sociedade inclusiva. No entanto, essa mudança não ocorrerá de forma mágica; por ser processual, tal mudança requer, dentre outros aspectos (tais como os estruturais) informação e formação. Embora a formação para a inclusão seja necessária a todos os participantes do universo escolar (gestores, equipes de apoio, equipes técnicas, alunos, pais, comunidade e outros), o papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma nova sociedade que respeite e valorize a diversidade social.

No que tange a inclusão escolar dos alunos com NEEs, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 59, assegura que estes sejam atendidos por:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns[...] (BRASIL, 1996, p. 25).

Da mesma forma, a Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), estabelece no Art. 8º que:

[...]As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Ainda nesse cenário, a Resolução 01/2002 do CNE, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) estabelece que as Instituições de Ensino Superior - IES devam prever formação docente voltada à diversidade e que abranjam conhecimentos sobre as demandas de aprendizagem dos alunos com NEEs. Sobre a formação docente para a atuação na Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos

específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 13).

Quanto à formação do professor especializado, no Brasil tem-se somente dois cursos de Graduação ofertados pela rede federal de ensino, em Educação Especial (Universidade Federal de Santa Maria - RS e Universidade Federal de São Carlos – SP). Na sua maioria, a formação tem se dado a nível de especialização, ofertado por instituições de ensino privadas. Ressalta-se, também, sobre a necessidade de que a formação do professor de Educação Especial e/ou especializado, possibilite a construção de uma identidade profissional que vá ao encontro das demandas de uma Educação escolar inclusiva, fortalecendo o seu papel de colaborador no processo de ensino e aprendizagem (CARNEIRO, 2012).

Neste sentido, a Lei nº 13.416/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), também menciona sobre a necessidade de formação docente a nível inicial e continuada para o atendimento dos alunos com deficiência. Em seu capítulo IV, no qual aborda sobre o direito à Educação, dentre as incumbências do poder público estão:

[...] - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
 - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...]
 - Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; [...]
 (BRASIL, 2015, p. 7).

A partir das legislações apresentadas, é possível afirmar que da mesma forma que a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial é uma realidade, bem como atender as demandas de aprendizagem de todos os alunos ainda se constitui em um desafio para os professores. Logo, a formação docente se faz necessária, seja ela voltada para a atuação na área da Educação Especial ou para o ensino em salas de aula regulares, sendo ela importante tanto a nível inicial como continuada.

Dessa forma, conforme pontua Carneiro (2012) a invenção de uma nova forma de atuação docente, bem como a construção de uma cultura colaborativa entre os docentes, é um dos desafios postos pelo paradigma da inclusão escolar. Nesse novo paradigma educacional, torna-se necessário uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, seja por parte do professor de Educação Especial ou do ensino regular. Assim, ainda é necessário discutir sobre a atuação docente e as práticas pedagógicas enquanto fatores promotores e/ou inibidores da efetivação do processo de inclusão escolar.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entende-se que a Educação é um fenômeno social humano complexo. Dessa forma, encontrar um método que abranja essa complexidade não se constitui em uma tarefa fácil. Para Ghedin e Franco (2011, p. 27) o método é:

[...] sempre uma perspectiva e onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar ao detalhamento do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis.

Logo, ao compreender que este estudo olhou para um recorte de um determinado contexto, voltando-se para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual e para as práticas pedagógicas dos seus professores, foi vislumbrado um amplo espectro do processo educacional. Deste modo, ao abordar sobre a Educação, essa pesquisa buscou superar uma visão reducionista, do princípio da exterioridade e de relações causais entre os fatos encontrados (GHEDIN; FRANCO, 2011).

6.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Para efetivar a intencionalidade deste estudo, inicialmente, foi construído o projeto de pesquisa, que segundo Yin (2001, p. 38): é “um plano de ação para sair *daqui* e chegar *lá*, onde *aqui* pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e *lá* um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões”. Ou seja, o projeto de pesquisa permitiu vislumbrar o caminho pretendido durante o processo investigativo.

Ao considerar o contexto em que a pesquisa foi realizada, optou-se pela abordagem qualitativa, que para Minayo et al. (2009, p. 21):

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...]

Corroborando com a autora, Yin (2016, p. 7), atentou-se para o desenvolvimento do estudo para as cinco características da pesquisa qualitativa:

1. Estudar o significado da vida real das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Nesse sentido, o autor também aborda a importância dessas características da pesquisa qualitativa, pois garante o rigor da abordagem. E, ainda, pontua que não é necessário escolher um tipo de variação da pesquisa qualitativa. Ao invés disso, é possível conduzir o estudo através de uma pesquisa generalista, considerada mais flexível, desde que a pesquisa tenha confiança e credibilidade por meio da metodicidade, transparência e fidelidade às evidências (YIN, 2016). Isto posto, ressalta-se que a pesquisa foi realizada a partir da perspectiva generalista da abordagem qualitativa, assumindo um caráter exploratório e descritivo (GIL, 2002). Para coleta dos dados foram utilizados como instrumentos: 1) **questionário** (APÊNDICE A), que é definido por Gil (2008, p. 121) como: “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas à pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores [...]”, que foi aplicado aos professores que atuam com alunos com deficiência visual, e 2) **entrevista qualitativa**, (APÊNDICE B), na qual buscou-se seguir as três orientações: a) não necessidade de um roteiro rígido entre pesquisador e participante, b) seguir um modo de conversação, e, c) fazer mais perguntas abertas do que fechadas (YIN, 2016).

6.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED, de Santa Maria - RS e da 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ª CRE, de Santa Maria – RS para a realização do estudo. Em seguida, foi realizado, junto a esses espaços, o levantamento dos alunos com deficiência visual matriculados em escolas de ensino regular estadual e municipal, de Santa Maria - RS. No segundo semestre de 2019, entrou-se em contato com essas escolas (via *e-mail*), apresentando o projeto de pesquisa, solicitando a sua

colaboração para a divulgação do estudo, bem como a apresentação do questionário a ser respondido pelos professores de alunos com deficiência visual de cada escola. Nenhuma das escolas retornou o *e-mail* enviado. No entanto, quatro questionários foram respondidos e estas professoras colocaram-se à disposição para a entrevista. Estima-se, considerando o número de alunos com deficiência visual e o ano escolar que frequentam, que, aproximadamente, 100 professores teriam sido abrangidos pelo questionário.

Dessa forma, o questionário limitou-se a uma função de levantamento dos professores dispostos a participar do estudo, possibilitando uma visão geral de suas demandas, as quais foram aprofundadas na entrevista. Os objetivos específicos, seguidos da fonte de informação, instrumento de coleta de dados utilizados e informações que foram coletadas, estão apresentados de forma alinhada, com vistas ao processo de sistematização (QUADRO 6).

Quadro 6 – Objetivos específicos, fonte de informação, instrumentos e informações a serem coletadas.

(continua)

Objetivos específicos	Fonte de informação	Instrumento de coleta de dados	Tópicos/informações a serem coletadas
1) Caracterizar as dificuldades encontradas pelos professores para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino;	Professores de sala de aula regular e de Educação Especial	Questionário e entrevista	Articulação entre professor de Educação Especial, equipe docente e gestão escolar; Carga horária docente; Recursos/materiais/acessibilidades disponíveis; Articulação com a família dos alunos.
2) Caracterizar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o atendimento das demandas específicas de aprendizagem dos	Professores de sala de aula regular e de Educação Especial	Questionário e entrevista	Metodologias utilizadas em sala de aula regular e no AEE; Recursos utilizados com os alunos com deficiência visual; Infraestrutura escolar.

(conclusão)

alunos com deficiência visual incluídos na rede regular de ensino; Identificar as demandas formativas dos professores na área da deficiência visual;	Professores de sala de aula regular e de Educação Especial	Questionário e entrevista	Temas relacionados a deficiência e/ou deficiência visual durante a formação inicial e/ou continuada; Área de interesse no campo da deficiência visual; Tempo disponível para a realização de formações; Oferta de formações; e Custeio das formações.
4) Analisar as demandas elencadas pelos professores para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino;	Professores de sala de aula regular e de Educação Especial	Questionário e entrevista	
5) Criar, a partir das demandas analisadas, um teste de nivelamento sobre conhecimentos na área da deficiência visual.	Professores de sala de aula regular e de Educação Especial		

Fonte: Autores.

6.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, que segundo Bardin é entendida como: “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (2016, p. 8). A técnica para a análise dos dados foi a categorial, a qual permite o desmembramento do texto em unidades e em categorias. Foi desenvolvida a partir da análise temática, indicada para discursos diretos e simples. A organização da análise dos dados seguiu os passos: pré-

análise; exploração do material; e, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

6.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foram convidados, a participar desta pesquisa, professores da Educação Básica, da rede municipal e estadual de Santa Maria – RS que tivessem atuado nos anos de 2018 e 2019, no contexto do ensino regular, com alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão). Informações fornecidas pela Secretaria Municipal da Educação-SMED e 8ª Coordenadoria Regional de Educação-CRE, de Santa Maria-RS, referente ao número de alunos com deficiência visual matriculados em suas respectivas redes, nos anos de 2018 e 2019 (QUADRO 7).

Quadro 7 – Levantamento de alunos com deficiência visual matriculados nas redes municipal e estadual de ensino de Santa Maria – RS.

Rede	Número de escolas com alunos com deficiência visual	Alunos com cegueira	Alunos com baixa visão	Total de alunos com deficiência visual
Rede municipal de Santa Maria – RS	17	11	19	30
Rede estadual de Santa Maria – RS	13	2	24	26

Fonte: Autores.

Conforme o levantamento, 30 escolas, em Santa Maria – RS, possuem alunos com deficiência visual, totalizando 56 matrículas nas redes municipal e estadual de ensino. Assim, estimou-se que, aproximadamente, 100 professores atuaram em 2018 ou 2019, com alunos com deficiência visual na rede regular de ensino. No entanto, como já mencionado, somente quatro professoras da rede municipal responderam ao questionário e colocaram-se à disposição para realizar a entrevista. As participantes são identificadas na seção de discussão pela letra P de participante, numeradas do um ao quatro (QUADRO 8).

Quadro 8 – Apresentação dos participantes da pesquisa.

Participante	Área/função	Rede de ensino	Nível de ensino	Tempo de atuação na Educação Básica	Carga horária docente semanal na instituição
P1	Professora de Educação Especial	Municipal	Ensino Fundamental	Cerca de 20 anos	40 horas
P2	Professora de Educação Especial	Municipal	Educação Infantil	Mais de 20 anos	20 horas
P3	Professora de Educação Especial	Municipal	Ensino Fundamental	7 anos	20 horas
P4	Professora de Pedagogia	Municipal	Educação Infantil	10 anos	20 horas

Fonte: Autores.

Para melhor compreender o lugar de fala de cada participante do estudo, torna-se necessário, também, caracterizar a sua respectiva trajetória formativa.

P1 é graduada em Educação Especial, especialista em Atendimento Educacional Especializado e em Psicopedagogia Institucional, e Mestre em Educação.

P2 é graduada em Pedagogia e em Educação Especial, especialista em Psicopedagogia clínica e institucional e em Atendimento Educacional Especializado, e Mestre em Educação.

P3 é graduada em Educação Especial e especialista em Psicopedagogia e em Educação a distância.

P4 é graduada em Pedagogia e Educação Especial, especialista em Psicopedagogia e Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

6.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A escolha das escolas participantes seguiu os seguintes critérios: 1) serem escolas regulares da rede municipal ou estadual de ensino, de Santa Maria – RS; 2) terem alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) matriculados no ensino regular; e 3) os alunos deviam frequentar regularmente as aulas e o Atendimento Educacional Especializado - AEE. O critério para a escolha dos professores participantes foi: terem alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão) frequentando as suas aulas (sala regular e AEE) em 2018 e/ou 2019.

Ficaram excluídos da participação da pesquisa: escolas da rede privada, escolas da rede municipal e estadual sem alunos com deficiência visual, professores que não tiveram alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) frequentando as suas aulas (sala regular e AEE) em 2018 e/ou 2019.

6.6 ASPECTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, o projeto desta pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e foi aprovado conforme parecer nº 3.384.955.

Inicialmente, foi solicitada a SMED de Santa Maria – RS e a 8ª CRE em Santa Maria – RS, a autorização para a realização desta pesquisa nas escolas selecionadas. Em seguida, entrou-se em contato (via *e-mail*) com as equipes gestoras das escolas, solicitando a colaboração para a divulgação e convite para a participação na pesquisa pelos professores com alunos com deficiência visual. Aos professores participantes da pesquisa, no momento que responderam ao questionário, manifestaram ou não o interesse em participar da entrevista. Aos professores que participaram da entrevista, foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Dessa forma, a pesquisadora comprometeu-se com o Termo de Confidencialidade a não expor nenhum dos participantes da pesquisa, assim não serão citados os nomes das escolas e dos professores participantes do estudo, bem como não serão divulgadas nenhuma imagem ou informação que identifique os sujeitos participantes da pesquisa.

A pesquisadora comprometeu-se, ao final do trabalho, compartilhar com os participantes da pesquisa a dissertação, bem como o produto final, no formato digital.

Quanto aos riscos que a pesquisa poderia oferecer aos participantes, as perguntas do questionário e da entrevista, poderiam remeter a fatos ou lembranças desconfortáveis, assim, o participante poderia optar por não responder a qualquer pergunta que pudesse deixá-lo desconfortável. Além do mais, os dados coletados podem não ser utilizados integralmente, uma vez que informações dadas pelos participantes da pesquisa que fujam da temática não serão utilizadas.

Quanto aos benefícios do estudo, tratam-se de contribuições para o conhecimento sobre a área da Educação Especial, Educação escolar inclusiva e deficiência visual. Essa pesquisa também poderá gerar outras temáticas na área e estimular novas pesquisas.

Ressalta-se, que a participação na pesquisa aconteceu de forma voluntária, não havendo nenhuma remuneração aos participantes, os quais não tiveram nenhum ônus. Da mesma forma, os participantes tiveram total liberdade para responder ao questionário e a entrevista, assim como poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados do estudo realizado, os quais surgem após a coleta e análise dados. A sistematização dos dados oportunizou a extração das categorias e alguns desdobramentos em subcategorias. Resultaram três categorias e sete subcategorias (QUADRO 9).

Quadro 9 - Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Demandas docentes	Formativas
	Organização escolar/gestão
	Pertencimento da Educação Especial
	Inclusão escolar
	Participação familiar
Estratégias de ensino	Articulação com a equipe escolar
	Atuação com o aluno
Infraestrutura: espaço físico e recursos existentes	

Fonte: Autores.

A partir das categorias e subcategorias, foi possível responder ao problema de pesquisa, objetivo geral e específicos (QUADRO 10).

Quadro 10 - Respostas ao problema e objetivos da pesquisa.

(continua)

Problema e objetivos da pesquisa	Categorias e subcategorias nas quais encontram-se as respostas	Capítulos em que são abordadas/discutidas
Que estratégias de ensino são utilizadas e que dificuldades são encontradas pelos professores da	Todas as categorias foram utilizadas para responder ao problema de pesquisa	Conclusão

(conclusão)

<p>Educação Básica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivem a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?</p> <p>Identificar as principais estratégias de ensino utilizadas e as dificuldades encontradas pelos professores da Educação Básica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivem a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular. (Objetivo geral)</p>	<p>Todas as categorias</p>	<p>Resultado e discussões</p>
<p>Caracterizar as dificuldades encontradas pelos professores para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino.</p>	<p>Demandas docentes; Infraestrutura: espaço físico e recursos existentes</p>	<p>Resultados e discussões</p>
<p>Descrever as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o atendimento das demandas específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência visual incluídos na rede regular de ensino.</p>	<p>Estratégias de ensino</p>	<p>Resultados e discussões</p>
<p>Identificar as demandas formativas dos professores na área da deficiência visual</p>	<p>Demandas docentes, subcategoria formativas</p>	<p>Resultados e discussões</p>
<p>Analisar as demandas elencadas pelos professores para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino.</p>	<p>Demandas docentes</p>	<p>Resultados e discussões; Produto da pesquisa</p>
<p>Criar, a partir das demandas analisadas, um teste de nivelamento sobre conhecimentos na área da deficiência visual.</p>	<p>Demandas docentes, subcategoria formativas</p>	<p>Produto da pesquisa.</p>

Fonte: Autores.

Em continuidade às discussões, cada categoria é apresentada em um subcapítulo, reforçando os elementos constitutivos dessa análise. Na primeira categoria, *demandas docentes*, são indicados os fatores presentes no cotidiano escolar, com forte impacto na atuação dos docentes. A segunda categoria, *estratégias de ensino*, o foco recai sobre as relações das equipes da escola; e, a terceira categoria, *infraestrutura: espaço físico e recursos existentes*, remete aos aspectos políticos e econômicos, em alguns momentos, distante dos docentes.

7.1 DEMANDAS DOCENTES

Sabe-se que ao adentrar no contexto escolar, muitas são as demandas trazidas pelos docentes. Nesta pesquisa, ao analisar as falas das participantes foi possível elencar cinco grupos de demandas: a) formativas, b) organização escolar/gestão, c) pertencimento da Educação Especial, d) inclusão escolar e, e) participação familiar. Optou-se por apresentá-las e discuti-las neste subcapítulo, pois elas articulam-se entre si. Notou-se que as demandas, no geral, não estão centradas pontualmente na área da deficiência visual, mas, sim, em questões mais amplas, as quais perpassam o campo de estudo em questão.

O aspecto **formação**, que se constituiu uma subcategoria, foi um elemento que se destacou significativamente na fala das professoras participantes do estudo. Nas falas das professoras P1 e P2 é possível notar aspectos do perfil docente, ou seja, da “formação pessoal/humana”, aquilo que é do sujeito e que reflete na prática pedagógica. Sobre isso, destacam-se os dois excertos a seguir:

Vejo também diferentes perfis de professores, tem uns que nós temos bastante dificuldade do acesso, dificuldade de que eles sejam mais acolhedores, porque eu acho que o primeiro passo é isso. [...] eu consigo perceber quais são os acolhedores. Os acolhedores não precisam nem de formação, como eu digo, porque eles chegam, acolhem as crianças e a criança já gosta deles. E outros já tem mais resistência, eu acho que é o perfil de cada pessoa. (P1)

Falta esse olhar ainda (se referindo a adaptação metodológica). Mas, isso é do profissional eu acho, porque é um olhar que não é só para aquela criança com deficiência, às vezes o olhar dele também exclui outros tipos de alunos. Então é mais do professor mesmo. (P2)

Nota-se, que as professoras P1 e P2, se referem ao perfil do professor, sendo alguns mais acolhedores e outros mais resistentes, tendo uma postura excludente para alguns “tipos” de alunos. Questiona-se, o que gera ou contribui para esse tipo de atitude? É possível pensar que tais comportamentos sejam manifestações de uma cultura social e escolar que por vários anos excluiu as minorias sociais. Tais comportamentos podem fazer parte do currículo oculto que permeia o ambiente escolar e que, de alguma forma, se revela no currículo real, ou seja, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar (SILVA, 2005). Sobre esse aspecto, Drago e Manga (2017, p. 306-7) abordam que:

[...] os processos de transformação da mentalidade individual e coletiva, no tocante às demandas especiais das pessoas público-alvo da Educação Especial, são constituídos primeiro no interior dos sujeitos, para depois serem externalizados, discutidos, reformulados e moldados, na medida em que sirvam ao propósito maior de autoconhecimento do lugar e do espaço, da função e da finalidade, de cada ser humano e seus atravessamentos, assim como do conjunto de códigos culturais que lhe são próprios.

Nesse sentido, corrobora-se com os autores supracitados, pois entende-se que o primeiro processo formativo é um processo reflexivo, o qual leva a mudança interna dos sujeitos, os quais repensam as suas concepções e por conseguinte as suas práticas. É uma ação individual e coletiva. Interna e externa aos sujeitos. Faz-se necessário pensar, qual tipo de abordagem pode ser utilizada para acionar esse movimento de reflexão interna? Acredita-se que o primeiro passo já foi dado, uma vez que se considera e que um dos grandes benefícios da perspectiva de Educação inclusiva é construir entre os alunos uma “nova cultura”, a da escola para todos. A longo prazo, esse contexto pode possibilitar uma mudança social, cultural e educacional em relação às pessoas com NEEs. Sobre isso, Carvalho (2014) traz o termo “culturas inclusivas” mencionado no Index da inclusão, um conjunto de documentos de apoio, elaborados para escolas que estejam em processo de formação de uma Educação inclusiva.

Para além da “formação pessoal/humana”, as professoras abordam sobre o processo de formação inicial e continuada. As professoras P1, P2 e P3 relatam que a sua formação inicial não contemplou a área de deficiência visual, uma vez que o currículo do curso de graduação em Educação Especial (diurno), da UFSM não contemplava essa área. Já P4 relata que teve disciplinas que contemplaram a área de deficiência visual no curso de graduação em Educação Especial (noturno), da

UFSM. Todas relataram ter realizado formações complementares (continuadas) após concluírem a graduação, quando se depararam, em sua prática pedagógica, com alunos com deficiência visual.

Sobre os processos formativos específicos na área da deficiência visual, relatam que: “[...] Nesse curso eu me capacitei para lidar com a deficiência visual, e depois desse curso foi que eu consegui entrar em outros cursos, assim que fui me capacitar mesmo na questão da reglete, a questão dos recursos [...]” (P2) e “Eu fiz tudo que é curso, tudo que é coisa que eu gosto de fazer e que tenho condições, às vezes até pago eu já fiz também.” (P3). Percebe-se, nos relatos, que o processo de busca pela formação continuada³, se dá a partir da reflexão sobre aquilo que se sabe e aquilo que se precisa saber para atender às novas demandas que se apresentam, ou seja, num processo contínuo de reavaliação da prática pedagógica. Sobre isso, Campos e Caron (2016, p.55) pontuam que:

No que se refere à formação continuada e permanente, vem à compreensão de um processo reflexivo da prática com base nas experiências vividas pelos professores no contexto educacional. Essa reflexão, portanto, estimula a transformação da ação docente em um exercício de relação entre teoria e prática.

Assim, o processo de formação continuada deveria estar relacionado com as experiências vividas dos professores e também com as suas demandas, possibilitando uma relação dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, as professoras P3 e P4 relatam sobre a necessidade da rede municipal de Educação ofertar formações mais específicas, tendo como referência as necessidades dos docentes.

[...] no município, com frequência tem formações. Mas, são formações mais gerais, tem alguns eventos, seminários, mas é pouca coisa. Específico, por exemplo, na área da deficiência visual, esse ano teve uma oficina que eu fiz, mas foi um turno, foi bem pouca coisa. No município eles oferecem mais cursos, mas a maioria do que eu procuro é por fora mesmo. (P3)

[...]Ja gente sente falta, de formações para essa questão que seja mais prática, que nos mostre outras opções. Eu acho que

³ “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos processos em exercício. Segundo organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.” (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

temos uma universidade aqui, a Secretaria de Educação do município, poderia ter mais parceria com a nossa universidade, porque tem o curso de Educação Especial então, trazer elas para cá, trazer as meninas para cá, para a gente trocar ideias sabe, eu acho que é bem importante assim. Eu penso que às vezes tem professores que pensam assim, eu tinha uma colega que dizia assim: “agora vão vir aqui se meter e vão achar que a gente está fazendo errado” (P4)

[...]Por mais que eu tenha feito Educação Especial, foram duas disciplinas que foram bem significativas para a minha prática, mas eu penso que por ser uma deficiência, que ela existe mas, por exemplo, aqui na escola ele foi a primeira criança. Então, faltou uma formação mais específica.” (P4)

Embora compreenda-se que o processo formativo do professor se dá ao longo de sua prática pedagógica, conforme as experiências que surgem e na relação entre colegas, alunos, familiares e consigo mesmo, que possibilitam a reflexão sobre ensinar e aprender, entende-se que, também, é fundamental que as redes de ensino ofereçam formações continuadas, possibilitando que o professor tenha ferramentas para repensar a sua prática pedagógica. Conforme pontua Campos e Caron (2016) a formação docente, quando pensada na perspectiva da qualidade do ensino, permite que os professores desenvolvam novos comportamentos, possibilitando que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas. Quando a formação está pautada na reflexão sobre a ação pedagógica, permite que os professores desenvolvam a auto avaliação, instrumentalizando a tomada de decisões. Ressalta-se, também, sobre o comprometimento e a cooperação da comunidade escolar na construção de um ambiente formativo, assumindo, de forma conjunta e colaborativa, o compromisso da construção de uma escola voltada para todos.

Nesse cenário, a **organização escolar e da gestão**, como segunda subcategoria de análise, tem um papel fundamental, pois quando se dá de forma articulada e participativa, tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, três participantes da pesquisa relataram perceber dificuldade na organização escolar e da gestão. Um aspecto pontuado é sobre o planejamento. As professoras de Educação Infantil do município não têm parte da carga horária destinada ao planejamento de aula, conforme prevê a Lei nº

9394/1996 (BRASIL, 2019). Sobre isso, as professoras P1 e P4, que atuam na mesma escola, relatam:

[...] é difícil elas terem um dia de planejamento externo, elas estão sempre na escola porque é muita demanda de criança e poucos profissionais. (P1)

A escola consegue uma vez no mês nos dar uma tarde, geralmente uma vez por mês, se não ocorre, eu acabo planejando em casa. Ou até mesmo, por exemplo, se é um dia de chuva, que vem poucas crianças, eu organizo alguns materiais. [...]

Então, eu faço as atividades com eles enquanto eles têm os momentos de brincar, num momento livre ou no momento que eu coloco os jogos, organizo a sala e daí eu ocupo esse tempo para organizar alguma atividade, enfim. Mas, eu faço o planejamento e organizo as coisas mesmo, em casa. (P4)

Percebe-se, que a inexistência desse horário para o planejamento dentro da carga horária de trabalho, gera uma sobrecarga docente, pois a professora P4 precisa se organizar de outras formas, planejando em casa ou quando há poucos alunos. No entanto, isso também dificulta a sua articulação com os demais colegas, pois restringe os momentos de diálogo. Vasconcellos (2005, p. 38) pontua que: “o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança.” Vincula-se a compreensão do autor citado com a ideia de Gandin e Cruz (2006, p. 16) que abordam que o planejamento deve ter: “[...] como perspectiva a construção de uma realidade, através da transformação da realidade existente.” Nesse sentido, questiona-se como a escola de uma forma articulada e participativa, na qual a realidade docente tem negado o direito ao planejamento na sua carga horária de trabalho, poderá transpor a compreensão do planejamento, enquanto um instrumento burocrático, para uma ferramenta indispensável para a construção de uma nova realidade social?

Aliado a essa demanda, a professora P1 aborda sobre a falta de momentos pedagógicos e/ou reuniões para discussão de casos, compartilhamento de saberes e participação.

[...] ter essa organização de que todos possam sentar juntos, não existe, isso na escola é um desafio, é uma dificuldade. E, isso atrapalha a comunicação porque eu estou aqui num dia e

ela está lá na sala de aula, então como que eu vou conversar com ela? Às vezes pelo WhatsApp ou alguma coisa assim de mensagem, mas é bem restrito. (P1)

Conforme também pontua a professora P3 o tempo se constitui em uma barreira, “[...] porque tem professor que trabalha em três escolas, às vezes até quatro escolas, então é bem difícil de bater horário de planejamento.” (P3). Neste cenário, nota-se que uso da internet e de alguns aplicativos facilitam a comunicação entre os profissionais. No entanto, quando essa comunicação se dá principalmente fora do horário de trabalho, gera também uma sobrecarga docente. Torna-se necessário pensar em estratégias que possam permitir que os professores tenham, dentro de sua carga horária de trabalho, momentos de trocas e discussões. Ressalta-se, que essas decisões devem contar com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, na perspectiva da gestão democrática conforme prevê a Lei 9394/1996 (BRASIL, 2019).

Outra demanda apresentada pelas professoras P3 e P4, é o grande número de alunos por turma e o espaço físico.

O maior desafio, na realidade, vai do básico da estrutura, de como é a escola. Eu penso que as turmas são numerosas, então fica difícil, principalmente porque ela está nas séries finais. Então, aqui são quatro períodos e aí o professor chega, é difícil às vezes elaborar uma aula para trinta alunos e mais a l., eu entendo esse lado também dos colegas. Então, assim, por mais que se faça um esforço não fica como tem que ser porque não dá, é muito aluno e os outros colegas também têm essa necessidade de atenção também. (P3)

[...] um desafio que eu vejo e, que eu fico um pouco frustrada, é a questão física da sala de aula. Eu penso que poderia ter sido feita muitas coisas, que eu não consegui, porque ali é um espaço que não é da creche. A gente não pode fazer muitas coisas, às vezes a gente usa aquele espaço que tem ali no corredor e, eu quero colocar coisas. E no outro dia, a gente chega e as coisas não estão no lugar, as coisas estão estragadas e o espaço físico por ser uma sala pequena, são dezoito crianças então às vezes eu quero deslocar e fazer uma coisa para ele se deslocar melhor e às vezes eu não consigo [...]

O espaço físico eu penso que quando se tem um aluno com deficiência visual, claro que isso pode ser uma idealização minha, mas eu imaginava um espaço um pouco maior, que eu

pudesse fazer um espaço, que eu pudesse transitar, que tivesse mais texturas para ele sentir 'ai esse é o caminho que eu vou fazer até tal lugar', então o espaço físico me frustra bastante. (P4)

Os fragmentos de P3 e P4 supracitados, apresentam uma realidade comum de muitos docentes de nosso país. Conforme Carvalho (2014) muitas vezes isso se soma ao baixo salário, exigências curriculares, pouca orientação pedagógica, desvalorização e desatualização no processo de formação continuada. Muitos professores acabam desistindo. Outros, apesar das dificuldades, reinventam suas práticas pedagógicas e buscam a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Sobre essa reorganização da escola e das práticas pedagógicas, usa-se o fragmento da fala da professora P2 para ilustrar como acontece a articulação da professora de Educação Especial com a gestão escolar e o professor da sala de aula regular.

[...] a própria coordenação quando chega um professor diz 'olha chegou um professor novo de história, ele vai ser professor do fulano'. Então nós já conversamos, 'olha vou te mostrar a Sala de Recursos, acontece isso, ele usa isso, ele usa os materiais diferenciados em sala de aula, ele tem uma classe mais espaçosa, ele precisa estar junto de uma tomada para ligar o computador'. (P2)

Então, são essas coisas que se vai mostrando para o professor que no fim se torna natural. E os alunos estão tão acostumados que o próprio aluno vai dizendo, e aí também vai se organizando os monitores, daí eles vão conversando, eu já acho que tem que ser natural. (P2)

Nota-se que esse processo já está internalizado pela equipe e acontece de uma forma natural. No entanto, a professora P2 também relata que o caminho foi longo e árduo para que essas práticas atualmente sejam realizadas dessa forma. Aborda, também, sobre como a Educação Especial foi se reorganizando dentro da escola regular, na perspectiva da Educação inclusiva, construindo o seu espaço, o seu **pertencimento**, o qual passa a constituir a terceira subcategoria de análise:

Eu acho que o papel da Educação Especial na escola tem que ser visto e o profissional tem que se mostrar. Tu sabes que não é um trabalho clínico, é educacional. Nós estamos dentro

de uma escola pública, está na escola comum, então tu tens que mostrar, teu trabalho, os objetivos dele, porque os professores não sabem como é o trabalho [...] (P2)

Não é isolado. E, eu não deixo ser porque nós já fomos isso, 'ah, está lá na sala, vai lá e faz o atendimento'. Não, eu tenho que ir lá na sala dos professores, eu tenho que mostrar, porque faz parte, e ainda bem que eu tenho isso. Claro, que eu posso dizer que hoje eu sou uma privilegiada de trabalhar na mesma escola. Então eu me aproprio muito do que está acontecendo. E, eu sei que o serviço de Educação Especial nas escolas é difícil, porque às vezes tem dez horas aqui, dez horas ali e vinte horas lá. Mas, eu creio que esse trabalho de quarenta horas na mesma escola foi um trabalho também de formiguinha, até chegar as quarenta horas, porque daí eu me aproprio das coisas que acontecem, que os meus alunos fazem parte, se tem apresentação dos meus alunos, se eles estão participando. (P2)

A professora P2 reforça que a Educação Especial não é mais um trabalho clínico. No entanto, ainda é comum se manifestar assim no ambiente escolar, seja por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores ou pela forma com que se dá a gestão e a organização escolar, refletindo aquilo que se apresenta no imaginário docente. Assim como também pontua a professora P2, a Educação Especial, numa perspectiva de Educação inclusiva, deixou de ser (ou deveria) um serviço isolado, paralelo ao ensino regular.

A própria definição de Educação Especial, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), diz que ela deve perpassar todas os níveis, etapas e modalidades de ensino, assumindo um caráter transversal e não mais paralelo ou substitutivo ao ensino regular. Ainda sobre isso, a Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Seção II, que aborda sobre a Educação Especial, no artigo 29, define: “A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (BRASIL, 2010, p.10). Sendo assim, legalmente, está mais do que claro que a Educação Especial deve fazer parte do ensino regular, articulando-se com a comunidade escolar. Sobre essa articulação, destacam-se os fragmentos das falas das professoras P3 e P4.

Eu acredito que o trabalho do Educador Especial na escola, o AEE é importante [...]mas não é um reforço. [...] o principal papel da gente é ajudar a articular essa questão, com os professores de sala de aula, que é articular a inclusão desses alunos na escola. Então venho tentando e às vezes, os professores não estão acostumados com aquilo, tem uma certa resistência, mas assim, nenhum colega chegou e me disse 'não, eu não vou trabalhar'. (P3)

[...] eu sempre digo, eu acho que ter um Educador Especial que seja participativo na escola é bem importante, porque a gente já teve anos assim que a gente nem via o Educador Especial na escola. Então, nesses últimos três anos a gente foi bem feliz assim com as nossas Educadoras Especiais porque elas são bem participativas, elas são interessadas sabe, acabam nos dando bastante ideias também, então isso é bem rico, é bem importante. Porque a inclusão acontece não só aqui no AEE como acontece lá na sala de aula, então às vezes esse apoio é necessário, e às vezes nos sentimos sozinhos e frustrados. Mas, quando conversamos com outros, percebemos que estamos no mesmo barco, mas nos sentimos sozinhos. (P4)

Percebe-se que a Educação Especial ainda é vista, em alguns momentos e espaços, como sinônimo de AEE, o qual sabe-se que é um dos serviços ofertados pela Educação Especial. Pensar a partir dessa relação de sinônimo, é estar delimitando a função do professor de Educação Especial. Nota-se, também, nas falas das professoras, que ainda existe resistência por parte de alguns professores de sala regular em se articular com a Educação Especial, bem como de alguns professores de Educação Especial não serem tão participativos. Sobre esses dois aspectos é possível supor que eles sejam reflexo de uma cultura escolar, na qual, por muito tempo, a Educação Especial se dava de forma isolada, em classes ou escolas especiais.

No entanto, diante do exposto, parece ser urgente que essa concepção seja revista. Para isso, acredita-se que o professor de Educação Especial deva estar pautado teoricamente, sustentando o seu discurso e suas ações, bem como mostrar-se proativo frente a cultura inclusiva e suas demandas. Apesar de no Brasil, o processo de inclusão escolar estar garantido por políticas públicas desde 2008, sabe-se que o processo de construção do pertencimento da Educação Especial,

dentro do ensino regular ainda é árduo. Essa constatação pode ser ilustrada pela fala da professora P1.

Eu desde que iniciei aqui, tive muita dificuldade, porque às vezes, até hoje mesmo, para te esperar aqui, eu tive que arrumar a sala, porque sempre está bem bagunçada. Eles esquecem o dia que eu venho para a escola. É, que eu acho que é tudo muito corrido e ninguém consegue lembrar e falta, eu acho, uma organização, um momento mais de diálogo. [...] Eu acredito que elas percebem a Educação Especial quando veem uma necessidade na sala de aula, 'ah, esse eu vou ter que chamar a Educação Especial', mas assim algo que eu faça muita falta na escola eu não percebo. (P1)

Percebe-se como a falta de espaço de articulação e colaboração influencia na construção do pertencimento da Educação Especial. Nesse cenário, corrobora-se com a crítica de Oliveira e Oliveira (2018) de que as legislações não preveem momentos de articulação ou planejamento conjunto entre professores de sala de aula regular e de Educação Especial. Infelizmente, embora isso esteja implícito nas políticas públicas que preveem a Educação Especial como transversal ao ensino regular, considera-se a necessidade de isso ser apresentado de uma forma mais objetiva.

Outro aspecto que se destaca é a relação feita entre aluno com NEEs e Educação Especial. Como se só o professor de Educação Especial fosse responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno. Sobre isso, Oliveira e Oliveira (2018, p.19) pontuam que:

A impressão que temos, na prática, é que toda a responsabilidade de formação dos sujeitos do público-alvo da educação especial é delegada a esse professor especializado, em razão dessa formação diferenciada. O que é um erro inadmissível, tendo em vista que esse aluno deve ser assumido pela escola e não pelo professor do AEE.

É necessário que a escola incorpore efetivamente a cultura inclusiva, deixando de lado a concepção de que isso é responsabilidade somente do professor de Educação Especial ou de inclusão como mero estar no mesmo espaço físico. Sobre isso, Carvalho (2016, p. 115) pontua que:

[...] trata-se de um equívoco imaginar que a educação inclusiva é uma 'bandeira' da educação especial dirigida, apenas ao seu alunado, bem

como supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento de 'colocar em'.

Muito embora o enfoque deste estudo seja o campo da deficiência visual, considerada uma das áreas público-alvo da Educação Especial, é necessário reforçar que a perspectiva de Educação escolar inclusiva, iniciada com movimentos sociais internacionais no final da década de oitenta, não é sinônimo de Educação Especial, vai muito além, abrangendo todas as classes minoritárias que tiveram os seus direitos negados ao longo da história da humanidade.

A partir desse enfoque, a quarta subcategoria ***inclusão***, se apresenta como mais uma demanda docente no espaço escolar. Em vista disso, e no que tange ao alunado considerado público-alvo da Educação Especial, no Brasil, são doze anos desde o início da perspectiva da Educação escolar inclusiva, ao tomar como referência a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). É um curto período de tempo se comparado a história de exclusão, segregação e integração, vivenciadas por esses sujeitos, ao longo da história da humanidade.

Essas práticas sociais, desenvolvidas com as pessoas com deficiência ou fora do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade, ainda permeiam o imaginário social e, conseqüentemente, da comunidade escolar. Ou seja, entende-se, aqui, a perspectiva da Educação escolar inclusiva, iniciada em 2008, no Brasil, como o início de um processo, que se efetivará em todos os seus aspectos daqui a alguns anos. Acredita-se que seria uma utopia pensar que anos de discriminação e desigualdade de oportunidades possam ser superados e as práticas desenvolvidas reorganizadas em uma década.

No entanto, é papel da sociedade, de uma forma geral, e da escola, principalmente, dar espaço e oportunizar além do acesso, permanência e aprendizagem a esses sujeitos. Visto que elas devem contribuir para o seu empoderamento, para que possam ocupar ainda mais o seu lugar de fala, na busca pela igualdade e equidade de oportunidades.

Nesse sentido, sobre o processo de construção de uma cultura escolar inclusiva, por meio dos excertos das falas das professoras P2 e P3, é possível observar duas realidades, em processos distintos.

[...] eu acho que a inclusão, é uma construção, é um processo, tu não vais preparar todo mundo para receber um aluno. Nos preparamos no processo, porque os alunos são diferentes, os recursos são diferentes, tem uns que se adaptam com um recurso e outros com outro. [...] E, eu posso dizer que é uma referência (se referindo a escola em que atua), mas é um caminho que foi árduo, nós tivemos sofrimentos também, nós tivemos rejeição também, nós tivemos professor que pediu para sair da escola. Então, a escola colocou na proposta pedagógica, no Projeto Político-Pedagógico que existem alunos, que são matriculados e a escola é para todo mundo. Então, nós temos que oferecer e deixar bem claro para o professor também que esses alunos são da escola. (P2)

[...] mas eu acredito também, que a maior barreira da acessibilidade dentro da escola, é atitudinal. [...] tem muito aquela questão dos colegas e da comunidade escolar como um todo, não dá para culpar um ou outro, de dizer assim, ‘os alunos da Educação Especial são os alunos da P3, da Educadora Especial’. Chega até ser assim ‘ah o teu aluno’. Não! É nosso aluno! É aluno de todos os professores daquela turma ali e isso é com todos os alunos, com a I. é mais ainda, porque ela passa mais tempo aqui, passou e tem passado mais tempo em Sala de Recursos. Fica mesmo aquela coisa estigmatizada, o aluno da Educação Especial, do AEE e não o aluno da escola, da turma.

[...] Mas, principalmente é com a questão da equipe mesmo que não tem essa visão de inclusão no sentido de ela fazer parte da escola, de não ser a I. que tem deficiência visual lá na Sala de Recursos. (P3)

Observa-se que, enquanto a professora P2 argumenta sobre o processo de construção da escola inclusiva, pontuando as dificuldades encontradas para a apropriação dessa perspectiva inclusiva pela escola, fazendo com que ela seja atualmente uma referência no ensino de alunos com deficiência visual, no município de Santa Maria-RS, a fala da professora P3 vai em contrapartida, uma vez que percebe-se que a escola em que atua ainda não consolidou a sua construção de escola inclusiva. Ainda é evidente que os alunos público-alvo da Educação Especial são atribuídos ao professor de Educação Especial. Não sendo vistos como responsabilidade de todos os profissionais da escola, tendo ainda uma visão reducionista sobre incluir, apenas colocando no mesmo espaço físico.

Entende-se toda a complexidade existente no processo de construção de uma escola efetivamente inclusiva, que perpassa pelo repensar de concepções, estratégias e de práticas desenvolvidas. No entanto, essa ação é necessária, uma

vez que a escola tradicional não tem dado conta de atender as demandas de aprendizagem de todos os alunos, sejam eles considerados público-alvo da Educação Especial ou não. Nesse sentido, corrobora-se com a pontuação feita por Campos e Caron (2016, p. 19):

Observa-se nesse contexto que as escolas de ensino regular vêm cada vez mais abrindo espaços para estudantes com deficiência, mesmo que esse fato se consolide por sua obrigatoriedade legal. As mudanças que ocorrem no sistema educacional brasileiro requerem ações de organização da família, dos professores e das escolas, pois a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino não se restringe somente a realizar a matrícula deste em uma sala de aula, mas, principalmente, em garantir acesso, permanência e suprir suas necessidades específicas.

Sobre essas mudanças mencionadas pelas autoras supracitadas, acrescenta-se, também, a necessidade do entendimento que cada sujeito é único no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, então, a necessidade da escola em reorganizar-se constantemente, sendo assim, o processo de construção de uma escola inclusiva é contínuo. Para exemplificar essa compreensão, cita-se as professoras P1 e P4 ao falarem do processo de inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Infantil, da escola em que atuam.

[...] o nosso aluno ele aqui na escola é bem acolhido. Eu não percebo dificuldades com relação a inclusão dele porque ele tem uma professora excelente que possibilita para ele todas as atividades, ele participa, os alunos são monitores da professora, o T. está sempre envolvido com as atividades, eu percebo o T. num momento muito bom de inclusão.

[...] Em 2018 havia uma dificuldade assim até em questão de monitores que não estimulavam tanto [...] era difícil fazer com que os professores se sensibilizassem e pudessem entender que aquilo ali não era bom para ele e que deveria ter outra forma de interagir com a turma sempre estimulando ele. (P1)

Assim, eu percebo que essa inclusão dele, ele veio para a escola o ano passado, até então ele nunca tinha frequentado a escola. Foi um processo que foi um pouco doloroso para ele e também para a própria escola, porque ele teve muita dificuldade de ficar na escola.

[...] É um processo que eu penso que vai andando conforme a gente consegue ir. A gente busca dali, às vezes a gente erra, às vezes a gente acerta, às vezes tu pensa assim: 'aí eu vou fazer tal atividade e vai dar tudo certo' e daí chega na hora e ele também não está no dia dele. Porque eu sempre digo para as gurias que a gente não pode ver a criança com deficiência

como 'ela não faz isso porque ela é deficiente', não ela é criança e tem dias que ele está cansado como qualquer outra criança nossa, tem dias que não quer fazer, está cansado, a criança tem a personalidade dela, então tudo isso a gente também tem que ver, porque às vezes a gente acaba vendo a deficiência na verdade e não a criança. (P4)

As professoras discorreram sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência visual, como um processo desafiador, tanto para a escola quanto para o aluno. Nota-se que um dos desafios foi o desconhecimento sobre a deficiência visual, pois foi a primeira vez que a escola teve um aluno com deficiência visual. Nota-se, nas falas das participantes, o processo de reorganização das professoras e da escola para atendê-lo. Ressalta-se o olhar sensível da professora P4 ao buscar ver o sujeito em primeiro plano e não a sua deficiência. A deficiência deve ser vista como uma característica do sujeito e não como algo que o defina e o delimite. Sobre isso, a professora P2 pontuou:

[...] cada um é um. E aí tem que existir esse respeito de que eles têm a mesma deficiência, mas eles não aprendem da mesma maneira. E esses são os desafios. Eu acho que o maior desafio é esse, de entender aquela criança, que chega naquele momento, embora tu tenhas aquele aluno que já progrediu, que já fez e já está fazendo outras coisas bem independentes, tu tens que recomeçar. (P2)

Destaca-se a necessidade do recomeço. Atuar em uma perspectiva de Educação escolar inclusiva é um movimento constante de recomeçar. Faz-se necessário compreender que cada ser humano é único. Apesar de existirem critérios que os colocam em determinadas condições de desenvolvimento e aprendizagem, cada sujeito é perpassado por condições emocionais, sociais e culturais muito individuais. Sendo assim, muito embora se tenha um aparato conceitual sobre deficiência visual, por exemplo, não significa que toda a pessoa com deficiência visual fará o uso dos mesmos recursos e vivenciará o processo de ensino-aprendizagem da mesma forma.

Nesse aspecto, ao refletir sobre a complexidade da Educação escolar inclusiva, Costa (2012, p. 123) apresenta como princípios deste processo: “[...] a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação”. Sobre

esse último princípio, evidencia-se a necessidade de cooperação e colaboração com a família, que passa a constituir a quinta subcategoria: **participação da família**. Sabe-se dos efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos quando há uma relação de parceria entre família e escola. Polonia e Dessen (2005) abordam sobre os benefícios para o desenvolvimento dos educandos quando existe a articulação entre essas duas instituições.

A participação familiar, no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, também aparece enquanto uma docente. Sobre esse aspecto, a professora P2 pontua:

E eu acho que a Educação Especial não consegue fazer um trabalho de excelência se a família não colabora. E eu já tive provas disso, ou só se o aluno for muito bom, assim de ser super independente, de conseguir fazer as coisas sozinho. Porque o cego ele precisa do adulto que lhe mostre os caminhos, que mostre a vida, as coisas, que ensine o que é, porque se deixar o cego paradinho ele vai ficar paradinho, porque ele não tem noção do que está ao redor dele, se tu não mostrar, se o adulto não mostrar. Então, a família é fundamental como para todo mundo, imagina para a criança cega.

[...] Então, são coisas que tu vê quando a criança é estimulada e, é bem cuidada. Nesse sentido nós temos um retorno e, aí nós conseguimos trabalhar juntos. E, isso é fantástico, quando nós conseguimos trabalhar juntos. (P2)

Destaca-se, na fala, o apoio da família enquanto mediadora entre o sujeito com deficiência visual e o ambiente. Santos e Silva (2014) também abordam sobre o papel fundamental da família para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos, em especial dos sujeitos com deficiência visual. Amiralian (2003, p.108) expõe sobre a necessidade de a orientação familiar ser o ponto de início de todo o atendimento das pessoas com deficiência visual, para a autora: “[...] se considerarmos o ser humano como um ser total que se constitui na interação com outros seres humanos, os procedimentos de intervenção devem contemplar não só a criança mas todos os que com ela interagem”. Assim, destaca-se a necessidade de uma relação de parceria entre família, escola e demais profissionais que atuam com a pessoa com deficiência visual, promovendo troca de informações, qualificando o atendimento ofertado ao sujeito com deficiência visual.

Diante do exposto, nota-se que as demandas apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa não são somente específicas na área da deficiência visual. Pelo contrário, a maioria delas se refere a aspectos mais amplos, mas que estão diretamente vinculados ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, na rede regular de ensino.

7.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Ao realizar o processo de análise das entrevistas, evidenciou-se que as estratégias de ensino utilizadas pelas docentes se centravam em dois grupos: a) articulação com a equipe escolar e b) atuação com o aluno. Esses dois grupos foram gerados como subcategorias de análise. No entanto, antes de apresentá-las, torna-se necessário caracterizar as demandas dos alunos com deficiência visual, contextualizando, assim, as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras participantes do estudo.

Conforme registro do Censo Escolar/INEP, na escola em que atuam as professoras P1 e P4, há um aluno com deficiência visual. No entanto, conforme relato da professora P1 o aluno também apresenta TEA e deficiência intelectual, constituindo-se em uma deficiência múltipla, compreendida como sendo um:

[...] conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRUNO, 2006, p. 11).

É possível que ao preencher o Censo Escolar/INEP tenha se cometido um equívoco, considerando somente a deficiência visual ou a investigação dos demais comprometimentos não estava concluída, portanto, não se tinha o diagnóstico de deficiência múltipla.

A subcategoria **articulação com a equipe escolar**, surge a partir dos dados relativos a realidade de cada escola, número e característica dos alunos. Na escola em que a professora P2 atua, há três alunos cegos e um com baixa visão, no que se refere a área da deficiência visual. A professora P2 relata que: “[...] *eu tenho realidades diferentes de alunos, esse meu aluno do 6º ano ele usa todos os recursos*

possíveis em sala de aula, ele é totalmente independente com os recursos, é sistema de voz, é computador, é soroban, é a máquina.” Salienta-se, que embora os alunos apresentem a mesma deficiência, cada um tem as particularidades e demandas individuais.

Já na escola em que a professora P3 atua, há uma aluna com cegueira com a comorbidade do TEA. Conforme a professora P3, a aluna apresenta dificuldades significativas no processo de desenvolvimento, as quais ela acredita que surgem a partir dessa comorbidade.

Neste cenário, no qual permite vislumbrar as demandas dos alunos, dá-se enfoque as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa. No que tange a articulação com a equipe escolar, nota-se que a articulação entre professor de Educação Especial e de sala de aula regular ainda é fragilizada. Sobre isso, destacam-se trechos das falas das professoras P1 e P4, as quais atuam na mesma escola e tem um aluno com deficiência visual em comum:

[...] a comunicação com a professora é bem restrita, eu não consigo acompanhar muito o trabalho dela, ela trabalha lá do outro lado da escola, eu em algum momento vou lá quando ela me pede ou solicita alguma coisa. Mas, relação assim de sentar, de planejar, de pensar junto nós não temos na escola. (P1)

Bom, na sala de aula eu costumo, com algumas professoras que são bem abertas, eu faço um trabalho junto, em conjunto que seria meio que colaborativo, mas não totalmente porque nós não planejamos juntas, mas fazemos algumas atividades juntas. [...] lá no caso do T. eu não tenho essa abertura para ir lá. Até porque, eu sei que o trabalho dela é excelente, e, eu também não consigo chegar lá. Eu até me coloco à disposição para ajudar, mas eu não entro assim, é uma relação de cada uma faz o seu trabalho, não tem essa articulação lá. (P1)

Ela acontece e a gente conversa, assim sobre ele, quando ela vai lá na sala. É como eu te disse, aqui na escola a gente tem uma grande demanda, então, a gente acaba conversando quando ela vai lá pegar ele, daí a gente conversa ‘Aí o que tu viu do T. hoje?’ e a gente comenta o que eu estou fazendo e ela me diz o que ela está fazendo com ele na sala, e como ela tem um grupo de mães, ela conversa com a mãe dele. Então, existe essa interação, mas ela não é sempre, como eu vou te dizer, ela atende ele todas as terças-feiras, então sempre quando ela vai lá buscar a gente acaba conversando e às vezes também não dá tempo de conversar, por eu estar

envolvida em alguma coisa com eles. E daí eu digo ‘Olha hoje o T. está bem, hoje ele chegou assim’, mas a gente acaba fazendo as trocas. Se é alguma coisa urgente, ela manda um whats perguntando. Mas essa interação acaba acontecendo, ela é bem solícita, para ver o material, ela me leva, então nesse sentido é bem significativo, existe essa troca, essa interação a gente está sempre conversando. Ela conversa muito com a mãe, vê mais a mãe do que eu, porque ele vem de transporte [...] (P4).

Nota-se que a comunicação existente entre as professoras, embora exista, é superficial. Também é possível perceber que alguns fatores podem contribuir para essa dificuldade comunicativa e de articulação, como já citados no subcapítulo anterior, como por exemplo: a grande demanda de trabalho na escola e a falta de horário para planejamento, dentro da carga horária de trabalho para as professoras da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, é possível inferir que a restrição da comunicação e articulação esteja relacionada a uma cultura docente, na qual habituou-se a trabalhar sozinho. Ou seja, dividir o espaço da sala de aula e o fazer pedagógico não é algo que se dá naturalmente.

Quando a professora P1 diz que o trabalho da colega é “excelente”, percebe-se algo positivo. Contudo, a professora P4, em sua fala, ao longo da entrevista, também traz algumas incertezas, isso possibilita pensar que existe a necessidade de articulação e colaboração entre as professoras, enriquecendo ainda mais as práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno e com toda a turma. A professora P3 cita algumas ferramentas utilizadas para facilitar a sua articulação com os professores da sala de aula regular *“Eu criei algumas ferramentas, assim, para poder ter um diálogo maior com os professores. Eu fiz um e-mail, um endereço de e-mail do AEE, coloquei ali no Google drive alguns materiais [...]”* (P3), pois conforme já pontuado, muitos professores trabalham em várias escolas e nem sempre os horários destinados ao planejamento coincidem, dificultando essas interações.

Destaca-se, também, a tentativa em realizar práticas de ensino colaborativo, compreendido como uma parceria entre professor de sala de aula regular e professor de Educação Especial, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino ministrado a um grupo heterogêneo de alunos é responsabilidade de ambos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018;

CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Essa definição de ensino colaborativo, contextualiza o porquê de a professora P1 dizer que as atividades que desenvolve em parceria não são totalmente colaborativas, pois não há o planejamento em conjunto.

A professora P3 também fala sobre os momentos em que consegue desenvolver o ensino colaborativo:

Consegui fazer por meio de outro projeto que eu tenho na escola que é o das práticas restaurativas (se referindo ao ensino colaborativo). Eu fiz o curso, sou a facilitadora na escola digamos assim, dessas práticas. Como eu não tenho muito tempo, consegui inserir isso dentro da minha carga horária e pouco por fora para poder juntar com o meu trabalho. Eu iniciei fazendo esses círculos de paz, que faz parte das práticas, com as turmas dos meus alunos. [...] não foi com todos os professores, mas com alguns planejei essas práticas juntos e, foi possível fazer esses círculos em forma de uma aula [...] no meio dessas práticas eu fiz algumas atividades na turma da I., com ela junto, e na parte que era dela, de adaptar material para ela, auxiliei o professor. Estive junto, fiz as práticas. Na verdade, fui facilitadora, a professora estava participando junto, fizemos uma prática colaborativa. (P3)

Na situação descrita pela professora, ela adapta o projeto das práticas restaurativas, junto com o professor da sala de aula regular, e, ambos realizam as práticas de ensino colaborativo. A professora P3 ainda argumenta que:

[...]Eu acho que eu entrando também dentro da sala de aula para fazer essas práticas têm mudado um pouco essa visão (se referindo ao estigma aluno da Educação Especial). É ao longo prazo que a gente vê pequenas mudanças, mas acho que aos poucos, pretendo continuar fazendo esse trabalho. Digamos, eu tenho uma desculpa para entrar porque às vezes os colegas são fechados um pouco assim com essa coisa de interagir em sala de aula. Com as práticas eu tenho uma desculpa para poder entrar em sala de aula junto com eles e fazer o meu trabalho, eu tenho essa deixa. Desmistifica um pouco, porque os colegas também passam a conhecer a Educadora Especial, eles vêm aqui às vezes conhecer a sala. (P3)

Percebe-se que o estigma “aluno da Educação Especial” ainda permeia o contexto escolar. Da mesma forma, salienta-se que a professora P3 foi perspicaz ao fazer uso de um projeto existente, de práticas restaurativas como uma “desculpa”

para apresentar a proposta do ensino colaborativo para os colegas professores e adentrar na sala de aula regular. No entanto, percebe-se que a cultura docente de atuar sozinho, como já mencionado, ainda é presente. E, ainda, a resistência apresentada por alguns, pode estar relacionada ao receio de que o professor de Educação Especial estará em sala de aula regular fiscalizando. Sobre isso, as autoras Capellini e Zerbato abordam que:

No Ensino Colaborativo, professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar ou ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender a somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes (2019, p. 39).

Assim, o Ensino Colaborativo contribui, também, para que o papel da Educação Especial dentro da escola seja revisto, superando a ideia da Educação Especial somente para o aluno público-alvo e no contexto do AEE. Além do mais, contribui para o processo formativo dos docentes, pois possibilita o repensar das práticas pedagógicas, bem como para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Apesar dos documentos legais que norteiam a inclusão escolar no Brasil mencionarem sobre a importância do trabalho colaborativo e da articulação entre os docentes, não garantem o Ensino Colaborativo. Embora essa prática possa parecer recente, começou a ser estudada no Brasil, no ano de 2004, com as autoras Capellini e Zanata (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

No atual contexto nacional de Educação escolar inclusiva, no qual torna-se necessário repensar e ressignificar a escola comum, para que ela possa ser efetiva no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, que se constituem em um grupo heterogêneo, considera-se o Ensino Colaborativo como um serviço essencial e tão importante quanto o AEE. No entanto, para que seja possível efetivar a proposta de Ensino Colaborativo, alguns fatores devem ser considerados, dentre eles: tempo para parceria, empatia na parceria, conteúdo a ser ensinado e compromisso dos professores (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Do ponto de vista teórico, o ensino colaborativo se mostra como uma possível solução para necessidade do estabelecimento de trocas entre os professores que atendem o aluno com deficiência. Entretanto, ao analisar a realidade de cada

contexto escolar, alguns entraves podem ser identificados. Exemplar nesse sentido, é o que apresenta a professora P2, ao relatar como acontece a articulação entre a Educação Especial, a gestão escolar e professores da sala de aula regular.

Então, num primeiro momento a matrícula é feita naturalmente como todas as outras crianças, mas nós ficamos sabendo que nós vamos ter um aluno com deficiência visual, o professor é avisado. E nesse momento, essa adaptação se faz entre o AEE, a Sala de Recursos e a professora da sala de aula regular. A questão da orientação e mobilidade, então tem uma série de condições que nós passamos em fase de adaptação, de conhecimento, de entrevista com a família, da elaboração do estudo de caso desse aluno, para ver todo esse conhecimento que ele trouxe ou não, o que eu preciso para trabalhar, que recursos. Então, esse primeiro é um caminho mais complexo [...] a criança com a deficiência visual ela precisa de outros estímulos também, que nós temos que trabalhar. Então, se a criança não está ainda bem adaptada, até com o material, com os recursos que ela vai utilizar, até para nós começarmos a trabalhar a alfabetização primeiro e o conhecimento também dos recursos para essa alfabetização em sala de aula. Então, é um processo de duas vias assim, o professor da sala de aula comum, do AEE, coordenação, monitor [...] (P2)

A partir deste excerto, é possível ilustrar os diferentes cenários e formas em que o processo de inclusão escolar se dá, e, ainda, sobre a pluralidade de possibilidades de como cada escola se organiza e tenta se reinventar para assumir o compromisso da Educação para todos. O ensino colaborativo pode vir a ser uma prática adotada em certos contextos escolares, sempre que as condições forem também favoráveis. Entende-se, que as práticas adotadas, são reflexo da cultura escolar existente, que é constituída e atravessada por percepções individuais e coletivas. A escola em que a professora P2 atua é considerada uma referência na inclusão escolar de alunos com deficiência visual, no município Santa Maria - RS. No entanto, como já mencionado e citado por P2, este processo foi desafiador e árduo.

Salienta-se, na fala da professora P2, sobre a importância da articulação entre a equipe docente para o processo de adaptação e ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, bem como o processo de avaliação inicial das necessidades específicas do aluno com deficiência visual para o planejamento das

ações pedagógicas. Sá; Silva e Simão (2010) também pontuam sobre a importância e a necessidade da avaliação inicial, para que seja possível organizar e planejar as ações do AEE e as intervenções pedagógicas realizadas com o aluno com deficiência visual.

Ao mesmo tempo em que a professora P2 traz, em sua fala, a articulação inicial para o recebimento e adaptação do aluno, também comenta sobre a dificuldade de alguns professores em realizar e/ou solicitar a adaptação do material para o aluno com deficiência visual.

Eu percebo que é difícil ainda isso (se referindo a adaptação de material), é muito difícil ainda. A não ser em casos que o aluno ele é muito presente na sala de aula, que esse aluno exija também aquela prova, aquele trabalho ou fazer parte daquele grupo. Então, nós percebemos que o professor faz esse esforço. Mas, onde o aluno não tem muito interesse, que não estuda muito, que precisa de ajuda, percebemos que 'aí esqueci do material para o fulano'. Então, às vezes, é na hora que ele lembra, ele está lá e tem que fazer a prova e diz 'esqueci que tem que ampliar'. Isso acontece muito ainda[...] às vezes eu tenho que digitar ampliado ou, às vezes, o professor tem o pendrive, eu vou lá e pego o arquivo e amplio na hora ou tiro uma xerox ampliado. Agora em relação ao Braille, quando não está pronto, às vezes, faz oral, pode fazer oral. Mas, às vezes, o aluno, por exemplo, na matemática ou provas que exijam mais tempo para um aluno que está fazendo em Braille, nós temos mais tempo, ele pode começar hoje e terminar amanhã. Mas, ainda existe essa coisa de em cima da hora, infelizmente existe. (P2)

Eu acho que em relação ao todo (ainda se referindo a adaptação de material), até na Educação Física. Eu cansei já, na Educação Física perguntar: 'Por que está sentado ali? Por que não está fazendo junto?', então depende muito do professor também. Então, tem professores aqui ótimos que fazem trabalhos adaptados, eles incluem o aluno cego que está lá jogando junto de mãozinha com o colega atrás da bola e já tem uma coordenação motora, ele brinca, ele pula corda. Mas também tem aquele outro aluno que deixa ali sentadinho, entendeu? (P2)

Nota-se, que o processo de planejar previamente, pensando nas necessidades específicas de aprendizagem do aluno com deficiência visual e providenciando as adaptações necessárias, não é uma prática adotada por todos

os professores da escola. Sobre isso, levantam-se alguns questionamentos, por ora sem explicações. Os professores que não providenciam as adaptações necessárias previamente esquecem que tem um aluno com deficiência visual ou não possuem o tempo necessário para fazer as adaptações? Ainda é possível sensibilizar esses professores à escola inclusiva?

Percebe-se, também, o perfil do professor ou do aluno, a fim de que contribuam para que as atividades sejam previamente adaptadas. Entretanto, se tratando de Educação escolar, é função do professor pensar a sua prática pedagógica que atenda todos os alunos, independente do perfil do estudante. Sobre isso, Sá, Silva e Simão (2010, p. 34) pontuam que:

[...] A produção de material acessível deve ser prevista, planejada e providenciada com antecedência para que o aluno cego ou com baixa visão possa realizar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula junto com os seus colegas de turma. Por isso, os profissionais da escola e do AEE devem trabalhar de forma articulada e colaborativa.

Nesse cenário, é possível inferir a barreira atitudinal ainda existente entre os docentes e o quanto interfere no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, pois o aluno fica em uma situação de desvantagem em relação aos demais, que tiveram as suas atividades pensadas previamente. Contudo, conforme aborda Carvalho (2016), é justamente a intenção da Educação inclusiva trabalhar para que barreiras, sejam elas internas ou externas ao sujeito, sejam removidas.

Acredita-se, que uma forma de superar essa barreira atitudinal é investir em formações docentes na própria escola, considerando as demandas existentes nela. Sobre isso, destaca-se o trecho da fala da professora P2, a qual relata que dentro da área da Educação Especial, são realizados diferentes projetos formativos na escola. No entanto, na área da deficiência visual, as formações docentes já foram mais intensas em anos anteriores, pois, atualmente, considera-se que não há tanta necessidade.

Com os professores lá no início nós já ofertamos oficinas de Braille mesmo, com as máquinas em Braille, de mostrar o trabalho como é feito, as organizações dos trabalhos, os mapas em relevo, como é que eu vou trabalhar matemática, como é que eu vou trabalhar ciências. Então, de mostrar os recursos que a sala tem. E foi até no salão assim, nós tivemos

dois momentos de formação, uma semana inteira de formação com professores do turno da tarde e do turno da manhã, e nessa época nós tínhamos em torno de oito alunos cegos[...] (P2).

Da mesma forma, a professora P3 também relata sobre o desafio que encontrou em relação ao processo de inclusão escolar da aluna com deficiência visual.

E ela (se referindo a aluna I.) frequentava a sala de aula e os professores também trabalhavam juntos até o quinto ano, que são as séries iniciais ali onde tem um professor só. No momento que ela passou para o sexto ano, eu não estava aqui ainda, mas isso foi me relatado e também nos registros que eu li tudo e me inteirei de toda a situação. A I., foi uma decisão que eu não sei como foi tomada, uma decisão da escola que a I. parou de frequentar a sala de aula o tempo todo, ela começou a ficar mais tempo na Sala de Recursos do que em sala de aula. O que eles me relataram, que por ela ter autismo, e ela tem problema com o barulho, não gosta de barulho, o sexto ano é mais agitado, eles já estão ficando adolescentes, aí já começam as disciplinas divididas por área e aí que ela não se adaptou. Só que aí ficou esse sexto ano, ela nesse processo de praticamente só em Sala de Recursos com a outra Educadora Especial e com as monitoras, ela tem uma monitora acompanhando ela. [...] eu entrei em um acordo com a monitora para começar a levar ela para a sala de aula novamente, e nós estamos nesse processo. Só que assim, os professores, um pouco meio que se distanciaram desse processo de inclusão dela, em função dela não estar mais em sala de aula praticamente [...]

Fica evidente que o atendimento educacional ofertado a aluna era em uma perspectiva de classe especial, uma vez que ao ir para os anos finais do Ensino Fundamental, deixou de frequentar a sala de aula regular, sendo o AEE ofertado de forma substitutiva ao ensino regular, indo na contramão das orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da Resolução CNE/CEB nº04/2009 (BRASIL, 2009). A não adaptação recai sobre a aluna e não sobre a escola. É necessário questionar: Só a aluna não se adaptou? Foram pensadas em estratégias de reorganização da escola para atender as demandas de aprendizagem da aluna?

É fator comum nas falas das professoras P1, P2 e P3 as resistências encontradas no processo de construção de uma escola inclusiva, estando elas buscando estratégias para a superação destas situações. Sobre isso, Carvalho (2016) pontua que as resistências estão em todas as pessoas e lugares, elas são as barreiras que impedem a efetividade da inclusão educacional. Entretanto, essas resistências podem ser concebidas como naturais, pois aquilo que muda e se transforma, tende a causar medo e sofrimento. Nesse sentido, que uma prática de reflexão e argumentação acerca do que causa a resistência, “Quando uma professora diz ‘não quero esse menino na minha sala’, podemos interpretar sua recusa como má vontade, medo, pouca colaboração ou como tradução do desejo de contribuir para o sucesso de aprendizagem do aluno, para o qual se sente desqualificada! [...]” (p. 78). Conforme a autora, é necessário desenvolver a escuta e o diálogo, buscando compreender as origens da rejeição, eliminando essa barreira atitudinal, possibilitando a transformação de atitudes e práticas pedagógicas.

Ao corroborar com a autora, salienta-se a necessidade de colocar-se no lugar do outro, tomar conhecimento profundo da situação, construir um espaço de diálogo e promover um espaço que possibilite a articulação e colaboração, para que haja a construção de uma cultura escolar inclusiva. E, também, acredita-se que esse processo ainda exigirá muito esforço e empenho de todos os envolvidos.

Nesse cenário escolar inclusivo ainda em construção, uma segunda subcategoria emergiu, a **atuação com o aluno**, destacam-se algumas das estratégias de ensino utilizadas pelas professoras com os seus alunos com deficiência visual. No caso da professora P3, seu foco estava na retomada do processo de inclusão escolar da aluna com deficiência visual.

O plano de AEE deles eu construo um inicial, no início do ano, só que ele é aberto, eu vou mudando ele ao longo do ano. Com a I. especificamente, como eu te falaste foi o que eu pensei na hora, eu preciso reinserir essa aluna no processo de inclusão que ela não estava. Ela estava como se estivesse participando da classe especial dentro da escola, que o AEE não é esse o objetivo. Então, o que é o plano de ação para a I., é essa questão de autonomia dela também, que já melhorou bastante [...] tem coisas que precisam ser trabalhadas, [...] ela não utiliza a bengala, mas a avó que acompanha, ou a monitora ou alguém que tem sempre gente junto com ela. [...] fazer ela usar a bengala para ela poder ser mais independente. Mas eu tentei também quebrar aquela coisa

porque era tudo a mesma coisa sempre, uma atividade, depois a outra, depois a outra. Ela gosta de ver filme áudio também, eu trabalhei com filme, mas de uma maneira diferente para quebrar um pouco aquilo ali. [...]Então, esse ano praticamente foi essa questão de reinserir ela na sala de aula e muita conversa com os professores. (P3)

Sobre a organização da sua prática pedagógica, a professora P2 relata:

Desde a matrícula deles eu já tomo conhecimento que nós vamos ter o aluno. Então eu faço uma entrevista familiar, que é uma entrevista bem completa para saber toda a história da criança e dos atendimentos que ele tem fora, o que ele faz. E depois eu faço uma avaliação com a criança para entender bem como que é essa criança e o que ela trouxe de conhecimento. Então, a partir daí eu vou fazendo o meu plano de atendimento, 'bom eu vou começar e em três ou quatro meses eu quero que a aluna se aproprie da reglete ou dos materiais sensoriais ou eu vou apresentar esse material que é desconhecido para ela', [...] lá na metade do ano eu vou verificar se o meu plano de atendimento, se meus objetivos foram alcançados com esse aluno. E se não foram, eu ainda continuo com esse mesmo plano. Porque na medida em que eles vão aprendendo, alguns alunos aprendem ou se alfabetizam em quatro ou cinco meses já sabem as combinações do Braille, já sabem usar alguns recursos, que já dá para deixar em sala de aula. [...] esse atendimento é em turno inverso, principalmente os alunos com deficiência visual eu fico toda uma manhã, por exemplo, um aluno que estuda de tarde no 6º ano quando ele vem, ele fica toda uma manhã comigo porque eu preciso rever tudo o que ele deu, o que eu tenho que traduzir para o professor, o que eu tenho que trabalhar no soroban, o que ele não entendeu na matemática, que recursos ainda do sistema de voz. [...]

Nota-se, que as professoras têm uma organização do AEE muito parecidas, embora os objetivos para com os alunos com deficiência visual sejam diferentes. Sá; Silva e Simão (2010) abordam sobre a importância do AEE para o desenvolvimento das habilidades e atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, possibilitando que ele participe efetivamente do ambiente escolar. A avaliação inicial, o planejamento, o ensino de Orientação e Mobilidade, a Atividade de Vida Autônoma, do Sistema Braille, do Sorobã e de sistemas de voz, mencionados pelas professoras, são algumas das funções e

competências do professor de Educação Especial que desenvolve o serviço de AEE para alunos com deficiência visual.

Anterior a estas habilidades e competências desenvolvidas no Ensino Fundamental, alguns pré-requisitos são necessários, os quais devem começar a serem estimulados desde a estimulação essencial⁴. Nesse sentido, nota-se que tanto a professora P1 quanto a professora P4, embora em contextos diferentes, AEE e sala de aula regular, organizam as suas estratégias de ensino na perspectiva da estimulação essencial.

A professora P1 relata que “*com ele eu tenho trabalhado a questão da estimulação auditiva, reconhecer diversos sons, a exploração tátil dos diferentes objetos que ele consiga relacionar também e saber o que é.*”, ou seja, busca estimular os sentidos remanescentes do aluno com deficiência visual. Para além da atuação com os alunos que frequentam o AEE, a professora P1 também criou uma estratégia para o atendimento das famílias dos alunos.

No ano de 2018 quando eu comecei aqui, eu iniciei com reuniões de grupos, um grupo de apoio [...] das mães dos filhos que frequentam o AEE. Elas eram convidadas mensalmente ou de quinze em quinze dias, conforme a necessidade. Elas vinham e nós trocávamos experiências, elas davam dicas umas às outras e elas foram criando vínculos e se fortalecendo enquanto mães. (P1)

[...] que motivo um Educador Especial tem para atender só a criança, sem falar com a família? Porque a família dá continuidade em casa. Eu acho que não é só aqui dentro dessas paredes que nós vamos fazer o AEE, não tem como! E a gente vai sentindo necessidade e vai indo. (P1)

Destaca-se, a relevância em estabelecer uma relação de parceria e colaboração com a família, pois muitas vezes, a família precisa de um espaço de escuta e orientação. Sobre isso, em uma pesquisa na área da saúde, sobre família e deficiência, Barbosa; Baliero e Pettengil (2012, p. 195) pontuam que: “Os profissionais devem atuar no sentido de reconhecer a importância da família, pois

⁴ Conforme Reis (2014, p. 7) no qual aponta que o termo foi cunhado por Heloisa Marinho a partir de sua experiência como professora e pesquisadora, segundo a qual “A fundamentação da estimulação essencial ao desenvolvimento concebe que a experiência social precede a formação de conceitos intelectuais.” Também é comum serem utilizadas as nomenclaturas estimulação precoce e atendimento precoce.

ela é a unidade na qual a criança cresce e se desenvolve.” Salieta-se que, independente da área, a família é indispensável na vida do sujeito, sobretudo da pessoa com deficiência. Nesse sentido, Fuente (2003, p. 170) aborda que:

Nenhum pai possui conhecimentos especiais por ter um filho deficiente. Necessita de conselhos e orientações adequadas para poder enfrentar a nova situação. Necessita não apenas de informação, mas também de compreensão, paciência e tempo para adaptar-se a uma situação inesperada.

Dessa forma, pensar em práticas pedagógicas que se voltem, também, para o atendimento das famílias, influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que apresentam algum tipo de deficiência, pois permite que os responsáveis possam compreender as demandas específicas da criança, bem como contribuir em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A professora P1 relata que, do grupo de mães criado por ela, formou-se uma associação para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a qual tem se fortalecido e buscado por um centro de atendimento público para as pessoas com TEA. Assim, a estratégia desenvolvida pela professora com as famílias, tomou uma proporção maior do que o esperado, trazendo o empoderamento, fazendo com que estas famílias tenham um espaço de voz e de luta por direitos.

Ao retornar ao contexto educacional escolar, a fala da professora P4, no que tange a sua prática pedagógica com o aluno com deficiência visual, é rica em detalhes, sendo importante para ilustrar o contexto educacional no qual o aluno está inserido.

Então, comecei e num primeiro momento, coloquei como objetivo observar ele enquanto meu aluno com a turma (essa turma já era dele no ano passado, ele vem com a mesma turma, não foi trocada nenhuma criança só tinha duas crianças diferentes). No primeiro momento antes dele chegar, eu pedi um tempo e, ele acaba chegando um pouco mais atrasado porque ele vem com o transporte da prefeitura. Conversei com a turma, até eu observar que a turma estava conseguindo ser mais cooperativa com ele, eu fazia uma conversa com eles, acerca da deficiência visual. Então eles sempre me perguntavam: ‘Mas como é que o T. vai aprender?’ E aí eu perguntava ‘Como é que vocês acham que ele vai aprender?’ , conversamos sobre a questão de que ele vai aprender com as mãos, com a conversa. (P4)

Salienta-se, o olhar sensível da professora, ao buscar conhecer o aluno com deficiência visual na sua individualidade, bem como ao abordar sobre as diferentes formas de aprender e ensinar com toda a turma. Ao procurar conhecer o aluno com deficiência visual, a professora consegue visualizar as suas demandas específicas de aprendizagem, direcionando alguns estímulos pontuais a ele.

É que nem eu digo, é errando que tu vais aprendendo. Vou te dar um exemplo bem simples, bem básico, mas para mim é bem significativo. Ele só tomava suco na mamadeira ou no copinho de bebê. Eu disse: ‘Mas eu acho que está na hora dele começar a usar o copo’. Todos os dias nós íamos para o refeitório, ele tem a dificuldade de pegar e tudo, então todos os dias era uma sujeira, ele se virava e aí às vezes perguntavam ‘Aí, mas por que tu faz isso, não adianta olha ali’. Mas eu dizia: ‘Se eu fizer uma hora ele vai conseguir’. Mas todos os dias tem que trocar a roupa dele, mas uma hora ele vai conseguir, porque ele tem toda uma questão motora, ele não tem força. Então, esse eu já disse para a mãe que ele precisava fazer uma atividade com o educador físico e fisioterapia também. Então, hoje em dia eu já vejo assim, eu vejo que ele pega, fica ali com a coisa e às vezes eu já consigo ficar mais longe com a mão de apoio, e ele já consegue, mas ainda ele não tem a questão do espaço, ele ainda está com dificuldade. (P4)

Também, é possível perceber discursos que delimitam o sujeito **em função** da sua deficiência. Para a professora, talvez fosse mais fácil que o aluno continuasse a utilizar a mamadeira. No entanto, essa ação estaria reforçando a dependência do aluno com deficiência visual. Além do mais, também é papel do professor estimular a autonomia e a independência de seus alunos. A professora P4 também relata como organiza a sua prática pedagógica para atender as necessidades específicas do aluno com deficiência visual.

O nosso projeto é ‘Os astronautas detetives’ esse ano. Porque eles querem saber sobre o espaço. Fiz um planetário adaptado para ele (se referindo ao aluno com deficiência visual), fiz os planetas de papel machê, ele mexeu na tinta, na cola, fiz ele rasgar o jornal tudo guiando, tudo falando. Então, essas coisas mais concretas [...] o que acaba sendo amplo para as crianças, que eu explico amplo, para ele é de uma forma mais sucinta. Por exemplo, ‘O sol é quente, o sol é de dia’. Eu adapto na questão de explicar para ele sendo o mais

simples possível, mas dentro daquilo que estamos trabalhando com as crianças. [...]Eu acho que esses momentos são bastante ricos para a gente. Acaba que eu não faço nada de diferente, mas vou te dizer que, se de repente eu achasse necessário, eu faria um planejamento diferente, uma outra atividade diferente para ele. De repente no Ensino Fundamental vai ter que ser, não sei como vai ser lá. [...]Porque na Educação Infantil tem isso, isso que eu acho o mágico da Educação Infantil que o teu planejamento para as crianças tu faz um só, mas tu vais fazendo as atividades dentro das especificidades de cada um. [...]Na questão de adaptar, eu adapto, mas no planejamento eu não fiz recorte especial para ele. (P4)

Percebe-se que as adaptações realizadas pela professora estão voltadas mais para a adaptação de recursos didáticos e metodológica. Acredita-se, assim como a professora P4, que a Educação Infantil possibilita o desenvolvimento de habilidades, bem como um planejamento de atividades de uma forma mais flexível, possibilitando ao professor fazer adaptações conforme as demandas individuais de cada aluno. Ao mesmo tempo, questiona-se como levar essas estratégias de atuação da Educação Infantil para os demais níveis de ensino, nos quais, geralmente, a relação ensino-aprendizagem delimita-se aos conteúdos curriculares, muitas vezes, não sobrando espaço para o atendimento das necessidades específicas dos alunos.

Destaca-se, uma outra estratégia de ensino utilizada pela professora P4, nomeado por ela como “Sistema Companheiro”:

Eu sempre espero eles com a sala organizada, eu tenho o ajudante do dia e o ajudante do T., eles já sabem, eu chamo de ‘Sistema Companheiro’. Eu faço esse sistema faz uns cinco anos, comecei a observar como é que era a interação das crianças quando tinha a monitora e quando não tinha, eu via que se perdia muito nessa interação sabe. [...]Eles chegam, eles estão brincando, o T. sempre chega ali por umas dez para as duas ou duas horas. Quando o T. chega eu recebo, a gente coloca a mochila lá, eu pergunto como ele está, eu tenho na parede um círculo que tem uma parte com uma textura e a outra parte é lisa. A textura é quando ele não está bem e o liso é quando ele está bem. Eu pergunto para ele ‘E aí T., tu está bem ou não está bem?’, ele diz ‘bem’, quando ele está quieto e ele não me responde eu sei que ele não está bem. Coloco no prendedor para as crianças saberem, as crianças sabem hoje o T. está bem e hoje o T. não está bem. Eu digo ‘Fulano hoje tu é o ajudante do T.’. Mas, eu sempre

falo antes, reforço quando ele chega. Não é que o ajudante tenha que ficar o tempo todo não, na hora de brincar todo mundo está ali, todo mundo está em roda, as gurias adoram fazer o T. de filho, daí querem dar comida para o T. (P4)

E, às vezes, dependendo do nível, eu pego o T. sozinho. Enquanto eles estão fazendo, eu organizo o T. numa mesa. [...] eu vejo da turma que eles querem 'ai profe deixa que agora eu ajudo o T.'. Daí eu digo 'Não, agora vocês fazem o de vocês e a profe vai fazer com ele'. Como eu te digo, eu não quis a monitora porque a turma é muito tranquila, a turma é muito cooperativa, a turma é muito autônoma, quando eles terminam, eles vão lá e ajudam o outro sabe, nesse sentido eu fui privilegiada, porque eu consegui, não sei se eu consegui porque no início eles tinham uma coisa assim 'Aí o T. ficava mais ali' e aos poucos a gente foi trabalhando e foi conversando e o T. foi agregado mais a turma. (P4)

Ressalta-se a importância do olhar sensível e observador do professor, pois a partir destas características, ele vai reorganizando a sua ação pedagógica, reelaborando as suas estratégias de ensino, alcançando as individualidades de cada aluno. No que tange a deficiência visual, Mendonça et al. (2008), aborda sobre a importância de criar situações que estimulem a interação social, a exploração do ambiente e a curiosidade, ampliando o repertório de experiências. Por meio do “Sistema Companheiro” a professora consegue beneficiar todos os alunos e não somente o aluno com deficiência visual, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências como, por exemplo, colaboração, empatia, respeito, responsabilidade, autonomia e independência. Acredita-se, que essa é uma das formas de se contribuir para a construção de uma cultura, escolar e social, inclusiva, visto que permite interações, que em perspectivas de ensino anteriores, não eram possíveis.

7.3 INFRAESTRUTURA: ESPAÇO FÍSICO E RECURSOS EXISTENTES

As entrevistas com as professoras participantes da pesquisa foram realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, das suas respectivas escolas. Todas as escolas possuem SRM, sendo do tipo I, na escola das professoras P1 e P4 e do tipo II, nas escolas das professoras P2 e P3. Para a implantação da SRM tipo I é necessário que a escola tenha alunos público alvo da

Educação Especial, matriculados no ensino regular e registrados no Censo/INEP. Já para a SRM do tipo II é necessário que haja aluno com deficiência visual matriculados no ensino regular e registrados no Censo/INEP (BRASIL, 2010). Para cada tipo de SRM, existem materiais, equipamentos e mobiliários específicos (QUADROS 11 e 12).

Quadro 11 - Identificação dos materiais da SRM tipo I.

Equipamentos	Materiais Didáticos/Pedagógicos
02 microcomputadores	01 Material dourado
01 Laptop	01 Esquema corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha rítmica
01 Scanner	01 Memória numerais I
1 Impressora a laser	01 Tapete alfabético encaixado
01 Teclado colmeia	01 Software de comunicação alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão criativo monta tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra-cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de associação de ideias
Mobiliários	01 Dominó de frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado - suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória tátil

Fonte: Brasil, 2010, p. 11.

Quadro 12 - Identificação dos materiais da SRM tipo II.

Equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos
01 Impressora Braille - pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de assinatura
01 Kit de desenho geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil, 2010, p. 12.

Não se encontrou nenhum material que dê a estimativa de tempo para a implantação das SRM ou para o recebimento dos materiais referentes a SRM tipo II. Acredita-se que pelo fato da escola em que atuam as professoras P1 e P4, ter recentemente aluno com deficiência visual, talvez esse fator contribua para que a SRM tipo II ainda não tenha sido implantada, ou ainda, decorrente de mudanças nos planos das políticas nacionais de Educação inclusiva. O processo de implantação de SRM decorre de uma política proposta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual foi extinta pela atual conjuntura política, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019).

A professora P1 relata sobre os recursos didáticos que utiliza com o aluno com deficiência visual, bem como sobre o espaço da SRM.

[...] o que tem aqui não chegamos ainda a utilizar. Tem diversas texturas que eu trago, alguma coisa em lixa, diversas coisas para ele explorar essas texturas. (P1)

[...] eu trago o que eu posso de recurso, claro que não seja recurso muito caro. Eu trago alguma coisa que eu possa confeccionar, alguma 'areinha', aquelas 'coisinhas' de gel. Enfim, eu não peço para a escola até porque não me ofertaram e eu não tive ainda essa abertura de pedir. Mas no ano que vem, como a escola aqui trabalha com o 'União faz a vida', eu vou fazer um projeto, com a ajuda das mães desse que eu já

desenvolvo, e vou pedir recursos. Eu quero arrumar essa sala porque está feia, tem muita bagunça, porque elas guardam o material ali, eu vou fazer uma divisória. O ventilador do AEE, essa semana não tinha nada, são realidades das escolas. Porque a escola tinha salas. E uma sala lá da frente que era do AEE, essa sala aqui até era um vestiário. Mas como cresceu o número de crianças da Educação Infantil, o que a gente sabe é que elas foram ocupando os espaços da escola, está sempre faltando espaço. (P1)

Nota-se que a professora busca utilizar recursos que visam a estimulação tátil e a coordenação motora fina, sendo estes providenciados por ela. Sabe-se que as estimulações destas áreas, dentre outras, são importantes para o processo futuro de alfabetização por meio do Sistema Braille (MORAES, 2014).

Também se percebe, no relato da professora P1, que não é dada pela gestão escolar a atenção necessária a SRM, no que tange a infraestrutura, aquisição de materiais e cuidado com o espaço. Sobre isso, questiona-se: Se a SRM faz parte da escola, por que não é disponibilizado pela gestão escolar o recurso financeiro para benfeitorias na infraestrutura e para a aquisição de material?

A professora P4, que atua na sala de aula regular na mesma escola, relata que:

Aqui na escola tem bastante recursos. A E. mesmo disponibilizou recursos que ela tinha do Benjamin Constant [...] E, tem algumas coisas então que a escola, se eu peço a escola adquire. Eu tenho jogos aqui no AEE. Mas quando o projeto é mais específico, que eu acabo adaptando algumas coisas, porque no início do semestre não tem nenhum projeto, o projeto a gente faz depois com as crianças, eu acabo comprando. E, não me importo, não acho que vai ser trinta ou quarenta reais que vai me fazer falta. Porque acho que é importante. Porque assim, se eu for pedir aqui para a coordenação, elas vão me dar, mas vai demorar sabe, vai ter um tempo e daí tem que pedir com tanto tempo de antecedência. (P4).

Embora a professora P4 pontue que a escola tenha recursos didáticos disponíveis, a professora P1 aborda, ao longo da entrevista, que aqueles existentes na SRM o aluno ainda não utiliza, sendo insuficientes. Outro aspecto que merece destaque, é que se percebe que a professora P1 não sente-se à vontade de solicitar recursos para a gestão escolar, o que já é feito pela professora P4. Mais uma vez, volta-se para a questão do pertencimento da Educação Especial na escola.

Ressalta-se, também, que ambas as professoras mencionam comprar materiais, muito embora elas não apresentem isso como uma queixa, questiona-se até que ponto o professor deve financiar o seu trabalho? Parece que esse discurso já está naturalizado entre os docentes, como se fosse natural usar do seu salário para comprar material.

Ainda sobre a SRM, a professora P2, em um longo relato, explica a construção, a organização e a manutenção desse espaço. Evidencia-se o tempo de construção e os processos políticos envolvidos.

No início tivemos muito que construir porque era uma sala pequena, a maioria dos materiais nós construímos juntos, eu tinha uma outra Educadora que trabalhava aqui, fazíamos materiais mais rústicos, com materiais recicláveis, mas isso como tudo no início. Depois quando surgiu a questão das Salas Multifuncionais, das Salas de Recursos, a questão da própria Política mesmo, que beneficiou várias escolas, várias redes de ensino, que foi a contemplação desse projeto da Sala de Recursos Multifuncionais que daí ofereciam a sala tipo I e a sala tipo II. No primeiro momento, a nossa escola recebeu a sala tipo 1 [...] Depois fizemos um pedido, porque como tínhamos muitos alunos com deficiência visual, de ter essa sala tipo II. Daí o que acrescentou: a impressora em Braille, uma máquina em Braille, o reglete, a pulsão, o soroban e vinha um kit com a bengala para os alunos. A medida que íamos recebendo esses alunos, o MEC mandava uma pasta. Depois disso, não recebemos mais nada, o que foi que aconteceu? A nossa escola, com a nossa gestão, conseguimos entrar num projeto, que foi o projeto que a escola ganhou, que tinha a ver com o IDEB. Porque aqui estávamos com o IDEB muito baixo, e nós poderíamos fazer um projeto que nós íamos receber uma verba diretamente na escola para modificações arquitetônicas, para compra de materiais desde que nós escrevêssemos este projeto e organizasse. Então, era eu e a F., estávamos juntas e construímos. Recebemos, na época, eu acho que uns 18 mil reais. Aí a escola fez pracinha, adaptou banheiro, fizemos todo um caminho de identificação em Braille nas salas, com numeração em Braille. Compramos máquina em Braille, porque tínhamos uma, compramos mais três. Em outro projeto que organizamos, compramos mais duas. Então, todos os alunos têm a sua máquina em sala de aula. E os recursos mais variados, [...] materiais que são sensoriais para cegos, que é a questão das miniaturas, gaveteira alfabética, gaveteiro numérico e vários outros materiais de revistas, livros sensoriais. E como os nossos alunos fazem parte do Censo, também recebemos livros em Braille, recebemos literatura em Braille, recebemos livros no formato MEC Daisy, que são

aqueles livros que o aluno usa também no computador. Veio o mesmo livro didático em Braille e vem no formato MEC Daisy, que o aluno usa em sala de aula. Então, é uma série de condições, que vem vindo e a gente veio comprando, claro que nós temos uma gestão maravilhosa que nos deu um espaço grande. Então de uma sala, virou duas salas, virou três salas com uma repartição também, que a direção mandou fazer, armário que a direção mandou fazer, a bancada que a direção mandou fazer. Nós fomos acrescentando o que nós recebíamos, teve um projeto que eu escrevi também, que pelo município, ganhei três netbooks, então as crianças cegas que começavam a lidar com o computador com sistema de voz, emprestamos, eles levam para casa, eles trazem para a sala e eles já começam a se adaptar com os teclados. E isso tudo, recebemos através de projetos que nós construímos em rede, porque foi em questão de rede municipal. E o que ganhamos através do que foi trabalhado, através da Política nacional, que acho que é a Política de 2008, e o dinheiro dessa dupla matrícula do AEE, isso só veio valorizar o nosso trabalho e eu posso te dizer que lembro de quando eu comecei antes de ter esse projeto, porque tem escolas que não tinham Sala de Recursos, tinha que trabalhar numa biblioteca ou no espaço que tinha para se trabalhar.

[...] assim como tu compras para a sala de aula tal material, eu preciso de tal material para a Sala de Recursos. É muito tranquilo isso com a direção. Se eu digo assim: 'estou fazendo a lista do que precisa comprar para o outro ano', e elas dizem que pode comprar. Se eu digo: 'aí, eu preciso de um tabuleiro com leitura em Braille', aí elas já perguntam quanto que é, e pedem para eu fazer a pesquisa de preços, eu faço a pesquisa, busco e a direção compra é bem tranquilo isso. (P2)

Ressalta-se, na fala da professora P2, para além dos recursos financeiros e materiais disponibilizados através das políticas públicas, o envolvimento das professoras de Educação Especial na elaboração de projetos visando arrecadar fundos para a melhoria da infraestrutura, bem como da gestão escolar, a qual parece demonstrar perceber que a SRM é tão importante quanto qualquer outro espaço da escola, precisando também de manutenção constante.

Ainda sobre a SRM, a professora P3 também relata:

Nós temos a sala é aquela Sala Multifuncional 2, que eu acho que chamam, que nós temos até a impressora Braille. Tem bastante material, assim sabe. Tem jogos, jogos com texturas, tem algum material que veio do MEC e tem alguns materiais também que a outra Educadora fez, construiu junto, que eu utilizo também. Mas eu vou te dizer que a maioria eu produzo

também para ela, eu pesquiso. Digamos que eu vou trabalhar alguma coisa com ela, com números, então eu vou lá e produzo algum material também. A escola me ajuda nisso, no que ela pode me oferecendo material, ela me fornece e eu construo os materiais, uso bastante coisa de material reciclável também, e construo esses materiais. As monitoras me auxiliam. Mas tem a sala como tu vistes é bem ampla, eu consigo trabalhar, nós temos os softwares instalados nos computadores, temos Dosvox ali. Eu utilizo bastante também um canal que tem vídeos com audiodescrição, filmes com audiodescrição que ela gosta muito. A música eu utilizo, então é uma coisa que está na internet e nós temos acesso à internet na sala também. E assim, jogos. E tem bastante material, bastante coisa que foi construído junto com a outra Educadora Especial e o material aquele que vem para a Sala de Recurso Multifuncional 2, que eu acho que é pouca coisa. E tem muita coisa para a deficiência visual que eu não utilizo, porque o Braille aquele pequenininho, do tamanho tradicional ela não reconhece. Tem livros bem extensos, que acaba que ela não usa porque ela não consegue reconhecer o Braille pequeno, mas eu adapto bastante coisa para ela também por conta assim. (P3)

Percebe-se, nas falas das professoras, que só o material que vem nas SRM não é o suficiente para atender as demandas dos estudantes com deficiência visual. Assim, faz-se necessário recorrer aos recursos financeiros repassados para as instituições de ensino.

No que tange especificamente as SRM e ao alunado público alvo da Educação Especial, conforme o artigo 9º do Decreto 6253/2007 (BRASIL, 2007) que estabelece sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, é assegurado, para fins de distribuição de recursos, aos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular e no AEE, a dupla matrícula. E, ainda, conforme a Resolução CD/FNDE 10/2013 (BRASIL, 2013) que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, tem-se recursos para manutenção, despesas de custeio e pequenos investimentos em infraestrutura pedagógica e física. Sabe-se que a maior parte da verba do FUNDEB destina-se ao pagamento dos profissionais do magistério, ficando a menor parte para as despesas de manutenção do ensino (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO-FNDE, 2020).

Assim, faz-se uso deste contexto legal para justificar que, sendo a SRM parte da escola, bem como os alunos público alvo da Educação Especial, este espaço deve, também, receber investimentos para a sua melhoria, conforme prevê a legislação. Ou seja, não é possível que este espaço seja esquecido ou nunca receba a atenção necessária, ficando sem manutenção e atualização de recursos.

8 PRODUTO DA PESQUISA: ROTEIRO PARA TESTE DE NIVELAMENTO

A formação é uma das principais demandas docentes apontadas pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, visando auxiliar para que as formações ofertadas pelos sistemas de ensino, possam ir ao encontro das necessidades formativas dos professores, elaborou-se este roteiro para teste de nivelamento. A intenção é usá-lo para fazer um levantamento das demandas formativas dos professores, em especial na área da deficiência visual e, a partir disso, direcionar as formações. Salieta-se, que ele pode ser adaptado para outras áreas, bem como, pode ser adaptado integrando outras informações, acrescentando novos elementos, visando atender as necessidades de cada contexto. A construção desse material foi possibilitada pela análise de material bibliográfico na área da deficiência visual e pela participação das professoras (P1, P2, P3, P4), que deram vida às questões cruciais para o ensino dos alunos com deficiência visual. Desse modo o **Roteiro para Teste de Nivelamento**, consiste no produto final dessa pesquisa.

Quadro 13 – Roteiro para teste de nivelamento.

(continua)

Roteiro para Teste de Nivelamento
Público-alvo: professores da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS.
Objetivo geral: Realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos docentes acerca da deficiência visual, visando direcionar as intervenções formativas.
Metodologia: Sugere-se que este roteiro seja adaptado para o formato <i>on-line</i> e que seja enviado para as escolas e professores. Os professores deverão responde-lo. As respostas deverão ser analisadas. Os dados coletados permitirão que os professores sejam agrupados conforme as suas demandas formativas. Assim, as formações ofertadas pela rede municipal de ensino, poderão ser planejadas e direcionadas pensando em atender as demandas dos docentes.
Levantamento geral
Etapa/nível de ensino: <input type="checkbox"/> Educação Infantil. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental - anos iniciais – 1º ao 3º ano. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – 4º ao 5º ano. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano. <input type="checkbox"/> Ensino Médio. <input type="checkbox"/> Professor de Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado.
Em sua (s) turma (s) possui alunos com: <input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista. <input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação. <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual.

(continuação)

- Deficiência física.
- Deficiência visual.
- Deficiência múltipla.
- Surdez.
- Surdocegueira.
- Dificuldades de Aprendizagem.
- Transtornos de Aprendizagem.
- Transtornos Comportamentais.
- Outros.

Deficiência visual – conhecimentos básicos

Quanto ao seu nível conhecimento sobre a deficiência visual:

- Nenhum.
- Pouco.
- Médio.
- Avançado.

Sente-se preparado para atuar com o seu aluno com deficiência visual:

- Não.
- Pouco.
- Sim.

A deficiência visual abrange:

- Cegueira.
- Baixa visão.
- Cegueira e baixa visão.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com cegueira se dá prioritariamente através:

- Da visão.
- Dos sentidos remanescentes.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com baixa visão se dá prioritariamente através:

- Da visão.
- Dos sentidos remanescentes.

A cegueira pode ser congênita ou adquirida:

- Certo.
- Errado.

Você consegue identificar os sinais de alerta e sintomas da baixa visão:

- Não.
- Talvez.
- Possivelmente.
- Sim.

Deficiência visual – conhecimentos intermediários

São recursos indicados para pessoas com baixa visão:

- Lupas.
- Lupa eletrônica.
- Caderno com pauta ampliada.
- Lápis 4B ou 6B.
- Caneta com ponta grossa.
- Material com contraste.
- Não é necessário o uso de material específico.

São recursos indicados para as pessoas com cegueira:

- Sistema Braille.

(continuação)

- Sorobã.
- Software leitores de tela.
- Guia de assinatura.
- Audiodescrição.
- Bengala.
- Reglete e punção.
- Máquina Braille.
- Não é necessário o uso de material específico.

São cuidados que devem ser tomados em sala de aula pelo professor com os alunos com deficiência visual:

- Fazer a audiodescrição das imagens.
- Adaptar previamente o material.
- Controlar a luminosidade.
- Sentar o aluno próximo ao quadro e ao professor.
- Estender o tempo para a realização de atividades (se necessário).
- Nenhum cuidado específico é necessário.

Você conhece e/ou faz uso de algum dos recursos:

- Sistema Braille.
- Sorobã.
- Orientação e Mobilidade.
- Atividades de Vida Autônoma.
- Software leitores de tela.
- Audiodescrição.
- Produção e/ou adaptação de recursos didáticos.

Deficiência visual – conhecimentos avançados

Sobre seu nível de conhecimento sobre o Sistema Braille:

- Nenhum.
- Pouco.
- Intermediário.
- Avançado.

Sobre seu nível de conhecimento sobre o Sorobã:

- Nenhum.
- Pouco.
- Intermediário.
- Avançado.

Sobre seu nível de conhecimento sobre Orientação e Mobilidade:

- Nenhum.
- Pouco.
- Intermediário.
- Avançado.

Sobre seu nível de conhecimento sobre Atividades de Vida Autônoma:

- Nenhum.
- Pouco.
- Intermediário.
- Avançado.

Sobre seu nível de conhecimento sobre software leitores de tela:

- Nenhum.
- Pouco.
- Intermediário.
- Avançado.

(conclusão)

Sobre seu nível de conhecimento sobre Audiodescrição:

- Nenhum.
- Pouco.
- Intermediário.
- Avançado.

Fonte: Autores.

CONCLUSÃO

Atualmente, a perspectiva da inclusão escolar possibilita que todos aqueles sujeitos que tiveram os seus direitos negados, ao longo da história da humanidade, sejam por questão de gênero, etnia, classe social, demandas específicas de aprendizagem, dentre outros, tenham o direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem. No entanto, no que se refere, especificamente, ao alunado público-alvo da Educação Especial e, em especial, aos alunos com deficiência visual, ao adentrar no contexto escolar, a garantia destes direitos ainda não está consolidada. Nesse cenário, buscou-se vislumbrar a partir do olhar docente, as estratégias de ensino e as dificuldades encontradas por eles para desenvolverem práticas pedagógicas mais efetivas para com os alunos com deficiência visual.

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores participantes da pesquisa, abrangem tanto a articulação com a equipe escolar quanto a atuação com o aluno e a sua família. A articulação entre a Educação Especial e a equipe escolar ainda é frágil e está em construção. Acredita-se, que isso esteja relacionado a cultura docente, não sendo ainda natural atividades de natureza coletivas, tais como dividir o espaço da sala de aula e o fazer pedagógico. Sendo assim, é necessário repensar e ressignificar a escola, construindo uma cultura colaborativa.

A barreira atitudinal é presente entre os docentes e interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual, pois muitas vezes, esses alunos acabam sendo esquecidos e não tendo acesso a alguns recursos, como por exemplo, a adaptação de atividades. O aluno, nesse caso, fica em situação de desvantagem, se comparado aos colegas que tiveram a atividade pensada previamente. Um aspecto positivo da relação de parceria e colaboração entre a família e a escola, pode-se evidenciar, pois tal comportamento relacional, permite um espaço de escuta e orientação. Salienta-se, sobre a importância de práticas pedagógicas direcionadas para o atendimento das famílias, permitindo que os responsáveis possam compreender as demandas específicas do aluno com deficiência visual e contribuindo com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As dificuldades docentes para a inclusão, parecem voltadas para: formação, organização escolar/gestão, pertencimento da Educação Especial, conhecimentos

acerca da inclusão escolar e participação familiar nesse processo inclusivo. Essas dificuldades são pontualmente na área da deficiência visual e abrangem questões mais amplas, que podem ser aprofundadas em estudos futuros. O aspecto sobre formação, em relação as demais demandas, alcança uma supremacia, entende-se que a formação docente é um processo e se dá ao longo da prática pedagógica, conforme as experiências que surgem e nas relações estabelecidas com o outro e consigo mesmo, que possibilitam a reflexão sobre ensinar e aprender.

As redes de ensino, que organizam os sistemas educacionais, possuem o ofício de ofertar a formação continuada, direcionada às necessidades específicas dos professores, possibilitando que eles tenham ferramentas para repensar a sua prática pedagógica. O pertencimento da Educação Especial no contexto da Educação escolar inclusiva é essencial para a efetividade da inclusão escolar. A Educação Especial ainda é vista, em alguns momentos e espaços, como sinônimo de AEE. Pensar a partir dessa relação de sinônimo é estar delimitando a função do professor de Educação Especial. Ainda existe resistência por parte de alguns professores de sala regular em se articular com a Educação Especial, bem como de alguns professores de Educação Especial não serem tão participativos. Acredita-se, que esses comportamentos sejam reflexo de uma cultura escolar na qual, por muito tempo, a Educação Especial se dava de forma isolada, em classes ou escolas especiais. Assim, considera-se urgente que essas atitudes sejam revistas, no entanto, sabe-se que o processo de construção do pertencimento da Educação Especial no ensino regular ainda é árduo.

Para que a Educação escolar inclusiva se consolide em todos os aspectos, é necessário que a escola incorpore, efetivamente, a cultura inclusiva, deixando de lado a concepção de que isso é responsabilidade somente do professor de Educação Especial ou de inclusão como mero estar no mesmo espaço físico. As práticas sociais desenvolvidas com as pessoas com deficiência ou fora do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade, ainda permeiam o imaginário social e, conseqüentemente, da comunidade escolar. Assim, muito embora o contexto educacional brasileiro, desde o ano de 2008, vivencie uma perspectiva de Educação inclusiva, considera-se que este processo só se consolidará em alguns anos, pois acredita-se ser uma utopia pensar que anos de discriminação e desigualdade de oportunidades possam ser superados e as práticas desenvolvidas reorganizadas, em uma década.

No entanto, é função da sociedade, de uma forma geral, e da escola, principalmente, ofertar espaço e possibilitar para além do acesso, permanência e aprendizagem a esses sujeitos, auxiliando na construção do seu empoderamento, para que possam ocupar ainda mais o seu lugar de fala, na busca pela igualdade e equidade de oportunidades. A efetivação de uma escola inclusiva envolve um processo complexo, que é construído diariamente, sendo necessário o repensar de concepções, estratégias e práticas desenvolvidas. Todavia, esse movimento é necessário, pois a escola tradicional não tem conseguido atender as especificidades de aprendizagem de todos os alunos.

Sendo assim, ao buscar contribuir com o processo de formação docente, uma das demandas que se destacou ao longo do estudo, elaborou-se um roteiro para teste de nivelamento. Por meio dele será possível realizar um levantamento das demandas formativas dos professores, em especial na área da deficiência visual e, a partir disso, direcionar as formações.

Desta forma, ao mesmo tempo que foi possível responder ao questionamento inicial do estudo, estas respostas geram novos questionamentos e instigam novas possíveis pesquisas na área. Sendo assim, esta pesquisa, tem limitações, não tem um fim nela mesma, mas, sim, aponta caminhos para novos estudos.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lucia Todelo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da Cegueira por meio de Desenho-Estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMIRALIAN, Maria Lucia Todelo Moraes. A deficiência redescoberta: a orientação de pais de crianças com deficiência visual. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 107-115, 2003.

BARBOSA, Maria Angélica Marcheti; BALIEIRO, Maria Magda Ferreira Gomes; PETTENGILL, Myriam Aparecida Mandetta. Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. **Texto contexto - enferm.** [online]. 2012, vol.21, n.1, pp.194-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v21n1/a22v21n1.pdf> Acesso em: 28 abr. 2020.

BARDIN. Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Declaração dos Direitos da Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 1990, Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 01/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1222366656ConvencaoXdosxDireitosXdaXPessoasXcomXdeficiencia.pdf> Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6353/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm Acesso em: 29 abr. 2020.

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

BRASIL. **Resolução nº 4/2009**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192 Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques> Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 10/2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Ministério da Educação. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/resolucao_cd_10_2013.pdf Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 20/2015/ME /SECADI/ DPEE.** Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17213-nota-tecnica-20-orientacao-aplicacao-multa-20mar&Itemid=30192 Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015.** 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.htm Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. **Diário Oficial da União.** Publicado em: 02/01/2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 20 abr. 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista de. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. v. 1. Fascículos I, II e III. Colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf> <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf> Acesso em: 29 abr. 2020

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos; CARON, Lurdes. **Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas inclusivas.** São José, SC: ICEP, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, Relma Uriel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. *In:* ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Inclusão escolar:** pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. **Deficiência visual:** da política educacional à organização escolar. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2016. Disponível em:

http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8585/1/tese_10382_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20MERISLANDIA.pdf Acesso em: 3 jun. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUES, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. Aprendizagem e Deficiência Visual. *In*: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência Visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Livraria Santos editora, 2003.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

DRAGO, Rogério; MANGA, Vanessa Pita Barreiros Burgos. Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 292-310, ago./dez.2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/239/368> Acesso em: 14 mar. 2020.

FUENTE, Begoña Espejo de la. Atendimento Precoce. *In*: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda, 2003.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v.1, n.30. 2005. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/503/218> Acesso em: 22 maio 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/apresentacao.do> Acesso em: 19 maio 2020.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na Sala de aula**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Marta (Org). **Deficiência visual**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Brasília, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> Acesso em 19 mar. 2020.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: 2004.

LEITE, Lúcia Pereira. Educador Especial: Reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai./ago., 2004, v. 10, n. 2, p. 131-142. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero2pdf/1leite.pdf Acesso em: 2 jul. 2019.

LUNARDI, Marcia Lise Educação Especial: Institucionalização de uma Racionalidade Científica. In: LUNARDI. M. L. **A produção da Anormalidade surda nos Discursos da Educação Especial**. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação.) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Alberto. et al. **Alunos cegos e com baixa visão: orientações curriculares**. Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-OrientacoesCurricularesCegosBxV.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 3 jun. 2019.

MORAES, Rachel Maria Campos Menezes. de. Sistema Braille: aprendizagem, uso e ensino. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 62-69, nov. 2014. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2014/edicao_especial_nov_2014/BConst_edEsp2014_final.pdf Acesso em: 29 abr. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030** para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> Acesso em: 8 jul. 2019.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação. (Mestrado em Educação.) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19844> Acesso em: 3 jun. 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina. dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes:** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em 8 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre Equiparação de Oportunidades.** Resolução nº 48/96. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#normas1 Acesso em: 21 jun. 2019.

PEREIRA, Josefa Lidia Costa. **Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços CAP – MA para a educação de pessoas com deficiência visual.** Tese. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: Da superstição à ciência.** Marília: Edusp, 2012.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 2 abr. 2020.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo:** um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2007. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 3 jun. 2019.

REIS, Ana Claudia Carmo. dos. **Formação docente para a infância: o legado de Heloisa Marinho (1934-1978).** Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/ana-claudia-carmo-dos-reis-liga-maria-lec3a3o-de-aquino.pdf> Acesso em: 21 abr. 2020.

RESENDE, Tania Regina Martins. **Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário.** 2007. Dissertação. (Mestrado.) Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em:
http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/DocumentosAcademicosTaniaRegina.pdf Acesso em: 19 mar. 2020.

SÁ, Elizabet Dias; SILVA, Myriam Beatriz Campolina; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência visual.** São Paulo: Moderna, 2010.

SANTOS, Edilena de Jesus Souza; SILVA, Silvana Maria Moura. da. Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 34, n. 86, p. 99-117, 2014. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000100008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 2 abr. 2020.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão: uma questão também de visão. O aluno cego na escola comum.** João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos S. Estratégias de ensino utilizadas, também com um aluno cego, em classe regular. *In*: MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos de *et al.* **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada.** A pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo. CEDAS, 1987.

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** 14.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Educação Escolar de Pessoas com Deficiência Visual: a prática docente em evidência

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone e endereço postal completo: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “**Educação Escolar de Pessoas com Deficiência Visual: a prática docente em evidência**”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende conhecer as principais estratégias de ensino utilizadas e as dificuldades encontradas pelos professores da Educação Básica para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular. Acreditamos que ela seja importante porque irá contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual na Educação Básica, bem como na ampliação dos conhecimentos na área de Educação Especial, educação escolar inclusiva e deficiência visual. Para sua realização será feito o seguinte: solicitação de autorização das Secretarias Municipais de Educação de xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx bem como da autorização das equipes gestoras das escolas selecionadas. A pesquisa segue a abordagem qualitativa e é de caráter exploratório e descritiva. A análise de dados será a de conteúdo do tipo categorial. Sua participação constará em responder a um questionário. Este poderá ser respondido *online* (*link* enviado por *e-mail*) ou impresso.

Sua participação constará no fato de responder o questionário enviado. A sua participação não oferece risco algum a você, sendo o único desconforto os 30 minutos que serão gastos para você responder ao questionário, que poderão ser interrompidas pelo pesquisador a qualquer momento, caso sinta a necessidade. Todos os procedimentos da pesquisa serão antecedidos de convite, explicação pelo pesquisador da atividade, que deverá ser aceito pelo participante.

Caso ocorra algum desconforto ou risco, tais como: que o professor entrevistado possa sofrer constrangimento por lembrar de algum fato que aconteceu com o mesmo ao longo da sua trajetória de vida pessoal e como educador. Contudo, havendo qualquer desconforto na realização do mesmo, o pesquisador compromete-se em oferecer suporte para minimizar os efeitos do constrangimento, em conversa ou optando por interromper a entrevista por um período de tempo, determinado pelos envolvidos.

Os benefícios que esperamos como estudo na pesquisa associam-se qualificação do trabalho docente a partir da reflexão sobre os conceitos de avaliação, inclusão e deficiência.

Você tem a garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum prejuízo de pela sua decisão tendo assegurado essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer

dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu,, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educação Escolar de Pessoas com Deficiência Visual: a prática docente em evidência

Pesquisador responsável/orientador: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Pesquisadora/mestranda: Ronise Venturini Medeiros.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone: (55) xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

Local da coleta de dados: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários e observações sistemáticas.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro CAAE

Santa Maria,.....dede 2019.

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Eu _____, abaixo assinado, _____ responsável pela _____, autorizo a realização do estudo **Educação Escolar de Pessoas com Deficiência Visual: a prática docente em evidência**, a ser conduzido pela pesquisadora Ronise Venturini Medeiros, matrícula, xxxxxxxxxxxxxx, mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

1- Formação:

- () Magistério.
- () Graduação. Qual?
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outro. Qual?

2- Tempo de atuação na Educação Básica:

- () menos de 5 anos.
- () 5 a 10 anos.
- () 10 a 15 anos.
- () 15 a 20 anos.
- () Mais de 20 anos.

3- Atua em que nível de ensino?

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
- () Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano
- () Ensino Médio.

4- Atualmente, tem algum aluno (a) com deficiência visual?

- () sim
- () não

5- Já havia atuando com alunos com deficiência visual em outros anos?

- () sim. Quantas vezes?
- () não

6- Na sua formação inicial foi abordado sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem?

sim

não

7- Na sua formação inicial foram abordadas temáticas sobre diversidade e/ou inclusão?

sim

não

8- Em algum momento da sua formação inicial foi abordado a temática da deficiência visual?

sim

não

9- Adquirido ou não a possibilidade ou de conhecer sobre desenvolvimento, aprendizagem, diversidade, inclusão e deficiência visual durante a sua formação inicial influencia na sua prática pedagógica? Justifique.

10- Você costuma realizar formação continuada? O que faz você realizar ou não a formação continuada?

11- Como você se organiza para poder participar das formações continuadas?

12- Em seu local de trabalho, são ofertadas formações continuadas na área de diversidade, inclusão ou deficiência visual?

sim Com que frequência?

não

13- Já realizou alguma formação continuada na área de diversidade, inclusão, Educação Especial ou deficiência visual?

sim. Quantas? Quais?

não. O que dificulta realizar essa formação?

14- Teria interesse em realizar alguma formação continuada na área de deficiência visual?

() sim Por quê?

() não Por quê?

15- Você encontra dificuldade na sua prática pedagógica para atender os seus alunos com deficiência visual?

() sim. Quais?

() não Por quê?

16- Que estratégias de ensino/metodológicas você utiliza em sala de aula?

17- Faz uso de alguma estratégia de ensino/metodológica diferente para o seu aluno com deficiência visual? Justifique.

18- Sua carga horária docente contempla tempo para planejamento de aula? Caso não, como se organiza para realizar o planejamento.

19- Que recursos didáticos e/ou de acessibilidade você utiliza com seu aluno com deficiência visual? Esses recursos são seus ou são disponibilizados pela escola?

20- Quais fatores facilitariam a sua prática pedagógica com o seu aluno com deficiência visual?

21- Existe articulação entre professor de sala de aula regular e de Educação Especial? Explique.

22- Somente para professor de Educação Especial: Quais são as atividades que você costuma desenvolver com o seu aluno com deficiência visual?

22- Se necessário, estaria disponível para realizar uma entrevista sobre a temática deste projeto? Se sim, deixe o seu contato abaixo.

APÊNCICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A
PRÁTICA DOCENTE EM EVIDÊNCIA
ROTEIRO DE ENTREVISTA QUALITATIVA (YIN, 2016).****I – Identificação**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação e nível/modalidade de ensino:

II – Questões/tópicos

1 - Como você percebe a inclusão escolar de alunos com deficiência visual?

2 - Conte como realiza a sua prática pedagógica com o (a) aluno (a) com deficiência visual. E/ou conte como realiza a sua prática pedagógica tendo um aluno com deficiência visual?

3 - Comente sobre os desafios/dificuldades encontrados na sua prática pedagógica para atender o (a) aluno (a) com deficiência visual.

4 - Recursos/materiais/acessibilidade existentes na escola para alunos com deficiência visual.

5 - Como se dá a articulação entre professor de sala de aula regular e de Educação Especial?

6 - Sua formação (inicial e/ou continuada) abordou a temática deficiência visual? Qual a contribuição disso para a sua prática pedagógica?

APÊNCICE C – ANÁLISE DOS DADOS

ANÁLISE DOS DADOS

Categoria	Subcategorias
Demandas docentes	Formativas
	Organização escolar/gestão
	Pertencimento da Educação Especial
	Inclusão escolar
	Participação familiar
Estratégias de ensino	Articulação com a equipe escolar
	Atuação com o aluno
Infraestrutura: espaço físico e recursos existentes	

Categoria	Subcategorias	Excertos	Observações/Comentários
Demandas docentes	Formativas	<p>“Vejo também diferentes perfis de professores, tem uns que nós temos bastante dificuldade do acesso, dificuldade de que eles sejam mais acolhedores, porque eu acho que o primeiro passo é isso. E muitos na escola aqui são contratos pelo CIEE, são estagiários, [...] um estagiário trocava e ele não ficava mais, foi um ano assim de muitas trocas de estagiários, quando a criança estava adaptada o estagiário desistia e saia sei lá por qual motivo. Eu acho que na escola esse é um desafio, porque se tivessem profissionais formados e efetivos na rede, que pudesse ser feita uma formação para que eles tivessem maior conhecimento também, mas não (1). E eu consigo perceber assim quais são os acolhedores, os acolhedores não precisam nem de formação, como eu digo, porque eles chegam assim acolhem a crianças e a criança já gosta deles e outros já tem mais resistência, eu acho que é o perfil de cada pessoa (2). (P1)</p> <p>“Eu acho que pode haver (se referindo a resistência em atuar com aluno com NEEs) quando o professor não tem esse conhecimento, não busca, eu acho que existe a resistência. ” (P2)</p>	<p>(1) Efetividade do monitor/profissional de apoio?</p> <p>(2) Será que não é necessária a formação nesses casos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar sobre “formação pessoal”. - Existe algum tipo de formação que auxiliaria aqueles que “não acolhem”? - Sensibilização docente a causa “inclusão/deficiência”? Pode-se pensar em preconceito? <p>(3) Formação inicial insuficiente e/ou não contemplava a área de deficiência visual, mesmo no curso de Educação Especial. Busca pessoal por formações complementares.</p> <p>(4) Propor como alternativa (ou fazer como produto da pesquisa), um teste de nivelamento a ser preenchido</p>

	<p>“Falta esse olhar ainda (se referindo a adaptação metodológica). Mas isso é do profissional eu acho, porque é um olhar que não é só para aquela criança com deficiência, às vezes o olhar dele também exclui outros tipos de alunos. Então é mais do professor mesmo (2).” (P2)</p> <p>“Não foi contemplado (se referindo a deficiência visual na formação inicial) (3). [...] E eu fiz esse curso, e esse curso foi de quase quatrocentas horas, [...] era um curso que tinha extensão para deficiência visual, então foi uma formação muito importante. E eu me lembro assim, que era a rede estadual, a rede municipal e alguns da universidade e eu pude participar. [...] Nesse curso eu me capacitei para lidar com a deficiência visual, e depois desse curso foi que eu consegui entrar em outros cursos, assim que foi me capacitar mesmo assim na questão da reglete, a questão dos recursos [...]” P2</p> <p>“[...] no meu curso, na trigésima turma ali, que era de 2005 a 2008 a minha turma, “[...] aquele currículo era deficiência mental na época, deficiência auditiva/surdez e dificuldade de aprendizagem na época, dificuldade de aprendizagem ainda estava dentro. Eram essas três áreas, era focado nisso. Então assim, pinceladas, coisa pouca mesmo de deficiência visual, essa disciplina aí foi mais específica, mas assim, nós aprendemos a usar soroban, a usar a reglete ali, foi um semestre assim com uma carga horária bem baixa e que eu e outras colegas escolheram fazer (3).” (P3)</p>	<p>pelos professores. Assim, as formações poderão ser organizadas conforme a demanda existente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demanda de formações práticas a partir do caso específico de cada professor/realidade. - O fato da incidência de alunos com deficiência visual ser menor do que outras deficiências na rede regular de ensino afeta o direcionamento das formações?
--	--	--

	<p>“Eu fiz tudo que é curso, tudo que é coisa que eu gosto de fazer e que tem condições, às vezes até pago eu já fiz também (3).” (P3)</p> <p>“[...] no município volta e meia tem formações. Mas são formações mais gerais assim, tem alguns eventos, seminários, mas é pouca coisa (4). Específico, por exemplo assim, na área da deficiência visual assim, esse ano teve uma oficina que eu fiz, mas foi um turno, foi bem pouca coisa. No município eles oferecem mais cursos assim, mas a maioria do que eu procuro é por fora mesmo.” (P3)</p> <p>“[...] a gente sente falta assim, de formações para esse lado sabe, para essa questão que seja mais prático, que nos mostre outras opções. Eu acho que a gente tem uma universidade aqui, que eu acho que faz, tipo a secretaria, a nossa secretaria poderia ter mais parceria com a nossa universidade, porque tem o curso de Educação Especial então, trazer elas para cá, trazer as meninas para cá, para a gente trocar ideias sabe, eu acho que é bem importante assim. Eu penso que às vezes tem professores que pensam assim, eu tinha uma colega que dizia assim, “agora vão vir aqui se meter e vão achar que a gente está fazendo errado” (4).” (P4)</p> <p>“Por mais que eu tenha feito Educação Especial, foram duas disciplinas que foram bem significativas para a minha prática, mas eu penso que por ser uma deficiência, que ela existe, mas, por exemplo, aqui na</p>	
--	---	--

		<p>escola ele foi a primeira criança. Então, faltou sabe uma formação mais específica. (4) ” (P4)</p> <p>“Eu acho sabe, que o próprio setor ali da Educação Especial está falho nesse sentido, porque eles poderiam nos trazer uma formação assim ‘ah tu vais ter um aluno com deficiência visual’, deficiência visual é uma coisa, é diferente do autismo. Eu não estou comparando entende, mas existem mais casos de autismo aqui na escola do que com deficiência visual, eu acho que nesse quesito aqui no setor da Educação Especial do nosso município está falho sabe porque é uma deficiência que a gente não vivencia no campo da escola quase. (4) ” (P4)</p> <p>“É, quando eu falo em formação eu não penso naquela formação teórica. Eu sei que aquilo é importante, mas eu penso em fazer materiais, tipo ai como é que é o teu aluno então vamos pensar nisso, como é que eu vou fazer [...] Eu acho que a teoria ela é muito importante, é muito significativa para a nossa formação, mas a teoria a gente tem outras formas de buscar, ou tu podes trazer essa teoria ali mais enxuta e trazer coisas práticas também é nesse sentido. Eu não estou dizendo que a teoria não é importante, mas tu saber trazer essa teoria ou trazer essa teoria ali na prática, olha porque eu estou fazendo esse elemento texturizado entende, eu acho que tu conseguires fazer dessa forma assim. (4) ” (P4)</p>	
--	--	---	--

	<p>Organização escolar/gestão</p>	<p>“[...] é difícil elas terem um dia de planejamento externo (1), elas estão sempre na escola porque é muita demanda de criança e poucos profissionais. [...] ter essa organização de que todos possam sentar juntos, não existe isso na escola é um desafio, é uma dificuldade. E isso atrapalha a comunicação porque eu estou aqui num dia e ela está lá na sala de aula, então como que eu vou conversar com ela? Às vezes pelo WhatsApp ou alguma coisa assim de mensagem, mas é bem restrito assim. (1)” (P1)</p> <p>“[...] falta essa questão de a gestão estar mais articulada, promover mais momentos durante o período do dia às vezes a gente quase não encontra a direção porque é tudo muito corrido. (1)” (P1)</p> <p>“[...] a própria coordenação quando chega um professor diz “olha chegou um professor novo de história, ele vai ser professor do fulano”. Então nós já conversamos, “olha vou te mostrar a Sala de Recursos, acontece isso, ele usa isso, ele usa os materiais diferenciados em sala de aula, ele tem uma classe mais espaçosa, ele precisa estar junto de uma tomada para ligar o computador”. (1) (P2) “Então, são essas coisas que tu vais mostrando para o professor que no fim se torna natural. E os alunos estão tão acostumados que o próprio aluno vai dizendo, e aí tu vais também organizando os monitores, daí eles vão conversando, eu já acho que tem que ser natural.” (P2)</p>	<p>(1) Falta de horário para o planejamento de aula para as professoras da Educação Infantil do município.</p> <p>- Inexistência de momentos pedagógicos/reuniões para discussões de casos e compartilhamento de saberes.</p> <p>- As demandas da escola são motivos para não haver a articulação da gestão escolar com a Educação Especial? Ou será que a gestão não percebe o processo de inclusão como algo que é responsabilidade de toda a escola?</p> <p>- Existe escola que já internalizou o processo de inclusão e compreende que isso faz parte da escola.</p> <p>(2) Sobrecarga docente: várias escolas, turmas superlotadas, falta de horário para planejamento para professores de Educação Infantil.</p>
--	-----------------------------------	---	--

	<p>“Tem aquela barreira da questão de tempo dos professores. Porque tem professor que trabalha em três escolas, às vezes até quatro escolas, então é bem difícil de bater horário de planejamento. (2)” (P3)</p> <p>“O maior desafio na realidade que eu penso é, vai assim do básico da estrutura, de como é a escola. Eu penso que as turmas são muito grandes então fica difícil, principalmente porque ela está nas séries finais. Então são assim, aqui são quatro períodos e aí o professor chega, é difícil às vezes elaborar uma aula para trinta alunos quase e mais a l., eu entendo esse lado também dos colegas sabe. Então, assim por mais que a gente faça um esforço não fica como tem que ser porque não dá, é muito aluno e os outros colegas também têm essa necessidade de atenção também.” (2) (P3)</p> <p>“A escola consegue uma vez no mês nos dar uma tarde, geralmente uma vez por mês a gente tem uma tarde, senão pelo contrário eu acabo planejando em casa. Ou até mesmo, por exemplo, se é um dia assim de chuva que vem poucas crianças eu acabo organizando alguns materiais. (2) [...]”</p> <p>Então, eu faço as atividades com eles enquanto eles têm os momentos de brincar ali, que eles brincam num momento livre ou no momento que eu coloco os jogos, organizo a sala e daí eu ocupo esse tempo para organizar alguma atividade, enfim. E em casa eu acabo organizando,</p>	<p>(3) Espaço físico inadequado/insuficiente.</p> <p>(*) OBS: as participantes P1 e P4 atuam na mesma escola e trazem em suas falas algumas divergências sobre a organização escolar/gestão.</p>
--	---	--

		<p>faço também em casa, mas acaba que muito eu faço o planejamento e organizo as coisas assim em casa.” (P4)</p> <p>“[...] um desafio que eu vejo e que eu fico um pouco frustrada é a questão física da sala de aula (3). Eu penso que poderia ter sido feita muitas coisas que eu não consegui, porque ali é um espaço que não é da creche, a gente não pode fazer muitas coisas ali porque daí às vezes a gente usa aquele espaço que tem ali no corredor e eu quero colocar coisas. E no outro dia a gente chega e as coisas não estão no lugar, as coisas estão estragadas e o espaço físico por ser uma sala pequena, são dezoito crianças então às vezes eu quero deslocar sabe e fazer uma coisa para ele se deslocar melhor e as vezes eu não consigo sabe.” (P4)</p> <p>“Então, o espaço físico eu penso que quando se tem um aluno com deficiência visual, claro que isso pode ser uma idealização minha, mas eu imaginava um espaço um pouco maior assim que eu pudesse fazer um espaço, que eu pudesse transitar, que tivesse mais texturas para ele sentir “ai esse é o caminho que eu vou fazer até tal lugar”, então o espaço físico me frustra bastante” (3) (P4)</p>	
	Pertencimento da Educação Especial	Eu desde que eu iniciei aqui, eu tive muita dificuldade porque às vezes, até hoje mesmo, para te esperar aqui eu tive que arrumar a sala, porque sempre está bem bagunçada. Eles esquecem o dia que eu venho para a escola (1). É que eu acho que é tudo muito corrido e	(1) Pensar sobre o pertencimento da Educação Especial. - Que lugar a Educação Especial ocupa na escola?

	<p>ninguém consegue lembrar e falta eu acho uma organização, um momento mais de diálogo.” (P1)</p> <p>Eu acredito que elas percebem a Educação Especial quando veem uma necessidade na sala de aula, “ah esse eu vou ter que chamar a educação especial”, mas assim algo que eu faça muita falta na escola eu não percebo isso sabe.” (1) (P1)</p> <p>“Esse aqui é o ‘espacinho’, que ficou para ser o AEE que é de tudo e mais um pouco.” (1) (P1)</p> <p>“A gente só vai lá para dizer alguma coisa que precisa, não é nada pensado pedagogicamente em conjunto assim, com o AEE não, talvez seja com o restante da escola, mas com o AEE não. Eu não sei se é só comigo ou se sempre foi assim.” (P1)</p> <p>“Eu acho também R., que o papel da Educação Especial na escola tem que ser visto e o profissional tem que se mostrar. Tu sabes que a gente também não é um trabalho clínico, é educacional. Nós estamos dentro de uma escola pública, está na escola comum, então tu tens que mostrar para que tu veio porque os professores não sabem como é o trabalho, então muito tu tens que mostrar isso (1).” (P2)</p> <p>“Não é isolado. E eu não deixo ser porque nós já fomos isso, ‘ah, está lá na sala, vai lá e faz o atendimento’. Não, eu tenho que ir lá na sala dos professores, eu tenho que mostrar, porque faz parte, e ainda bem que eu tenho isso. Claro, que eu posso dizer que hoje eu sou uma</p>	<p>- A “correria” do dia-a-dia é uma justificativa ou uma desculpa para isso? É algo da cultura escolar? A Educação Especial é lembrada quando a “dificuldade do aluno” se manifesta.</p> <p>- O que sobra é para a Educação Especial, ou seja, não é prioridade. Exclusão do professor de Educação Especial?</p> <p>- Construção do pertencimento e da Educação Especial na escola. Não deve ser mais um serviço isolado. Mas ainda é necessário construir esse espaço.</p> <p>- O que pode ser feito em relação a isso? Formações? Ampliação da carga horária do professor de Educação Especial nas escolas?</p> <p>- Busca pela superação da relação Educação Especial é igual a AEE.</p> <p>- Necessidade do professor de Educação Especial mostrar-se</p>
--	--	--

	<p>privilegiada de trabalhar na mesma escola. Então eu me aproprio muito do que está acontecendo. E eu sei que o serviço de Educação Especial nas escolas é difícil, porque às vezes tem dez horas aqui, dez horas ali e vinte horas lá. Mas eu creio que esse trabalho de quarenta horas na mesma escola foi um trabalho também de formiguinha, até chegar as quarenta horas, porque daí eu me aproprio das coisas que acontecem, que os meus alunos fazem parte, se tem apresentação dos meus alunos, se eles estão participando. ” (1) (P2)</p> <p>“Eu acredito que o trabalho do Educador Especial na escola, o AEE é importante [...] mas não é um reforço. [...] o principal papel da gente é ajudar justamente a articular essa questão com os professores de sala de aula, que é articular a inclusão desses alunos na escola, então venho tentando e às vezes, os professores não estão acostumados com aquilo, tem uma certa resistência, mas assim, nenhum colega chegou e me disse “não eu não vou trabalhar. (1) ” (P3)</p> <p>“[...] eu sempre digo, eu acho que ter um Educador Especial que seja participativo (1) na escola é bem importante, porque a gente já teve anos assim que a gente nem via o Educador Especial na escola sabe. Então, nesses últimos três anos a gente foi bem feliz assim com as nossas Educadoras Especiais porque elas são bem participativas, elas são interessadas sabe, acabam nos dando baste ideias também, então isso é bem rico assim, é bem importante. Porque a gente sabe que a</p>	<p>participativo e proativo, indo além do serviço do AEE.</p>
--	--	---

		<p>inclusão acontece não só aqui no AEE como acontece lá na sala de aula, então às vezes a gente precisa desse apoio e às vezes a gente se sente sozinha, porque às vezes a gente fica lá e daí acontece aquelas frustrações, mas aí a gente conversa e aí vê que às vezes a gente está no mesmo barco e acha que está sozinha. ” (P4)</p>	
	<p>Inclusão escolar</p>	<p>“[...] o nosso aluno ele aqui na escola é bem acolhido. Eu não percebo dificuldades assim com relação a inclusão dele porque ele tem uma professora excelente (1) que possibilita para ele todas as atividades, ele participa, os alunos são monitores da professora, o T. está sempre envolvido com as atividades, eu percebo o T. num momento muito bom de inclusão. ” (P1)</p> <p>Em 2018 havia uma dificuldade assim até em questão de monitores que não estimulavam tanto [...]era difícil fazer com que os professores se sensibilizasse e pudessem entender que aquilo ali não era bom para ele e que deveria ter outra forma de interagir com a turma sempre estimulando ele. ” (1) (P1)</p> <p>“[...] aqui na escola nós já temos uma caminhada, como eu disse anteriormente, mas existe uma dificuldade natural que é a questão do recebimento, da adaptação, do conhecimento da família e do conhecimento do próprio aluno do que ele traz de estímulo, do que ele recebeu até entrar no 1º ano. ” (2) (P2)</p>	<p>(1) Importância da postura do professor em relação ao aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo: da resistência até a aceitação da inclusão escolar. - Construção de uma nova cultura escolar, a inclusiva. - Desconstrução do rótulo “aluno da Educação Especial”. - Necessidade do professor da sala de aula regular se perceber enquanto professor de todos os alunos. <p>(2) Desconhecimento.</p> <p>(3) Ver o aluno antes da deficiência. Compreender que embora tenham a mesma deficiência, são sujeitos diferentes.</p>

	<p>“Eu já encontrei muitas resistências, inclusive na minha história, na minha caminhada como Educadora Especial. Nós sofremos algumas questões de exclusão, de não sei, não quero. Só que não existe mais isso, nós pensamos que isso já foi passado. Mas nós temos, acontece resistência, mas agora na escola parece que é tudo tão tranquilo as coisas, que as professoras já sabem o que vai acontecer, que vai ter esse aluno e acontece naturalmente.” (1) (P2)</p> <p>“Eu acho que o desconhecido é que assusta, então no momento que tu conversa, que tu vai mostrando que não tem problema nenhum, que as coisas acontecem naturalmente, que o aluno vai te dizendo o que ele vai precisar.” (2) (P2)</p> <p>“[...] eu acho que a inclusão, ela é uma construção, é um processo, tu não vais preparar todo mundo para receber um aluno. Nós, nos preparamos no processo, porque os alunos são diferentes, os recursos são diferentes, tem uns que se adaptam com um recurso e outros com outro. [...] E, eu posso dizer que é uma referência (se referindo a escola em que atua), mas é um caminho que foi árduo, nós tivemos sofrimentos também, nós tivemos rejeição também, nós tivemos professor que pediu para sair da escola. Então a escola colocou na proposta pedagógica, no projeto político pedagógico que existe alunos que são matriculados e a escola é para todo mundo. Então, nós temos</p>	- Rótulo da pessoa com deficiência.
--	--	-------------------------------------

	<p>que oferecer e deixar bem claro para o professor também que esses alunos são da escola. ” (1) (P2)</p> <p>“[...] cada um é um. E aí tem que existir esse respeito de que eles têm a mesma deficiência, mas eles não aprendem da mesma maneira. E esses são os desafios, eu acho que o maior desafio é esse, de entender aquela criança, que chega naquele momento, embora tu tenhas aquele aluno que já progrediu, que já fez e já está fazendo outras coisas bem independentes, tu tens que recomeçar. ” (3) (P2)</p> <p>“[...] mas eu acredito também, que a maior barreira da acessibilidade dentro da escola, é atitudinal. [...]tem muito aquela questão dos colegas e da comunidade escolar como um todo, não dá para culpar um ou outro, de dizer assim, os alunos da Educação Especial são os alunos da P3, da Educadora Especial. Chega até ser assim ‘ah o teu aluno’. Não! É nosso aluno! É aluno de todos os professores daquela turma ali e isso é com todos os alunos, com a I. é mais ainda, porque ela passa mais tempo aqui, passou e tem passado mais tempo em Sala de Recursos. Fica mesmo aquela coisa estigmatizada, o aluno da Educação Especial, do AEE e não o aluno da escola, da turma. ” (1) (P3)</p> <p>“Mas, principalmente é com a questão da equipe mesmo que não tem essa visão de inclusão no sentido de ela fazer parte da escola, de não ser a I. que tem deficiência visual lá na Sala de Recursos. ” (1) (P3)</p>	
--	---	--

		<p>“[...] houve um pouquinho de resistência dos professores, assim, de planejar atividades para a I. e tudo mais, mas na medida do possível está sendo feito. ” (1) (P3)</p> <p>“[...] alguma minoria (se referindo aos professores que adaptam material), assim como essa minoria que veio até mim para planejar as atividades e tem essa iniciativa de fazer o trabalho colaborativo. Não é só no caso da I., é o mesmo grupo de professores, aqueles mesmos que sempre me solicitam para atender os outros alunos que nós temos aqui na escola também. ” (1) (P3)</p> <p>“Assim, eu percebo que essa inclusão dele, ele veio para a escola o ano passado, até então ele nunca tinha frequentado a escola. Foi um processo que foi um pouco doloroso para ele e também para a própria escola, porque ele teve muita dificuldade de ficar na escola. No ano passado ele não gostava de entrar para a sala, quando ele entrava para a sala ele chorava, ele ficava bravo daí acabava saindo com a monitora. ” (1) (P4)</p> <p>“Então, quando ele veio para mim, num primeiro momento ia vim a mesma monitora dele, só que daí eu observei que a monitora acabava fazendo muitas coisas para ele, na hora do lanche que eram os momentos que eu mais observava ele no pátio [...]. E daí ela dava comida para ele na boca, ela segurava o copo para ele, ela carregava ele no colo, então eu pedi que fosse trocada a monitora. Daí num</p>	
--	--	--	--

		<p>primeiro momento eu pensei, 'eu vou ficar sem monitora', então a turma já era reduzida tinha dezoito crianças, então eu disse 'não, eu não quero ter ninguém, se eu precisar eu peço'. " (P4)</p> <p>"[...] eu vejo assim que a questão da inclusão aqui na escola ela é um processo. Eu vejo que os professores são bem comprometidos, a gente acaba se comprometendo, a própria direção, a gente busca, a gente conversa com as famílias, a própria Educadora Especial tem um grupo de mães, conversa com elas. Assim porque são poucas crianças deficientes visuais que nós recebemos, o T. no caso, foi o primeiro deficiente visual da escola, então acaba sendo complicado. Complicado eu digo porque no primeiro momento dá um choque. " (1)</p> <p>(P4)</p> <p>"É um processo que eu penso assim, que vai andando conforme a gente consegue ir sabe. A gente busca dali, às vezes a gente erra, às vezes a gente acerta, as vezes tu pensas assim 'aí eu vou fazer tal atividade e vai dar tudo certo' e daí chega na hora e ele também não está no dia dele. Porque eu sempre digo para as gurias que a gente não pode ver a criança com deficiência como 'ela não faz isso porque ela é deficiente', não ela é criança e tem dias que ele está cansado como qualquer outra criança nossa, tem dias que não quer fazer, está cansado, a criança tem a personalidade dela, então tudo isso a gente</p>	
--	--	---	--

		<p>também tem que ver, porque às vezes a gente acaba vendo a deficiência na verdade e não a criança.” (3) (P4)</p>	
	<p>Participação familiar</p>	<p>“E eu acho que a Educação Especial não consegue fazer um trabalho de excelência se a família não colabora. E eu já tive provas disso, ou só se aluno for muito bom, assim de ser super independente, de conseguir fazer as coisas sozinho. Porque o cego ele precisa do adulto que lhe mostre os caminhos, que mostre a vida, as coisas, que ensine o que é, porque se tu deixar o cego paradinho ele vai ficar paradinho porque ele não tem noção do que está ao redor dele se tu não mostrar, se o adulto não mostrar. Então, a família é fundamental como para todo mundo, imagina para a criança cega.” (1) (P2)</p> <p>“A família que não se envolve na vida escolar do aluno independente de deficiência, tu já sabes que é complicado. Porque eles são crianças, eles têm que ter um respaldo para fazer temas, para poder continuar ou até para analisar ou comentar o que foi da sala de aula, o que aconteceu na escola, é o interesse dos pais na vida daquela criança fora de casa. E o que eu percebo quando tem deficiência e a família não dá conta de ter interesse em saber, não que ela tenha que aprender os recursos, mas que ela tenha interesse de mostrar e de ensinar e mostrar a vida para essa criança, para ela ter uma visão de mundo do que é certo, do que é errado, do que são valores e o que não são” (1) (P2)</p>	<p>(1) Articulação com a família.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância de desenvolver um trabalho com a família e em parceria. - Estímulo familiar em relação ao filho(a).

		<p>“Então, são coisas que tu vê quando a criança é estimulada e, é bem cuidada nesse sentido nós temos um retorno e aí nós conseguimos trabalhar juntos. E isso é fantástico quando nós conseguimos trabalhar</p> <p>(1) (P2)</p>	
--	--	---	--

Categoria	Subcategorias	Excertos	Observações/Comentários
Estratégias de ensino	Articulação com a equipe escolar	<p>“[...] a comunicação com a professora é bem restrita, eu não consigo acompanhar muito o trabalho dela, ela trabalha lá do outro lado da escola, eu em algum momento vou lá quando ela me pede ou solicita alguma coisa. Mas, relação assim de sentar, de planejar, de pensar junto nós não temos na escola.”</p> <p>(1) (P1)</p> <p>“Bom, na sala de aula eu costumo, com algumas professoras que são bem abertas, eu faço um trabalho junto assim, em conjunto que seria meio que colaborativo, mas não totalmente porque nós não planejamos juntas, mas fazemos algumas atividades juntas. [...] Lá no caso do T. eu não tenho essa abertura para ir lá sabe. Até porque eu sei que o trabalho dela é excelente (*) e eu também não consigo chegar lá. Eu até me coloco à disposição para ajudar, mas eu não entro assim sabe, é uma relação de cada uma faz o seu trabalho, não tem essa articulação lá.” (P1)</p> <p>“Então, num primeiro momento a matrícula é feita naturalmente como todas as outras crianças, mas nós ficamos sabendo que nós vamos ter um aluno com deficiência visual, o professor é avisado. E nesse momento, essa adaptação se faz entre o AEE, a sala de recursos e a professora da sala de aula regular (**), a</p>	<p>(1) Articulação fragilizada entre professor de Educação Especial e sala regular.</p> <p>- Por que ainda existe a resistência de trabalhar de forma articulada e colaborativa? É uma questão cultural (professor habituado a trabalhar sozinho em sala)?</p> <p>- Ferramentas utilizadas para facilitar essa articulação.</p> <p>(*) Será que não poderia se tornar ainda melhor com a atividade colaborativa? (OBS: a professora da sala de aula regular, traz em sua fala algumas dúvidas).</p> <p>(**) Articulação existente. O que faz ser possível em determinados locais? É uma questão da cultura escolar? É uma forma de manifestação do currículo oculto?</p>

	<p>questão da orientação e mobilidade, então tem uma série de condições que nós passamos em fase de adaptação, de conhecimento, de entrevista com a família, da elaboração do estudo de caso desse aluno para ver todo esse conhecimento que ele trouxe ou não, o que eu preciso para trabalhar, que recursos. Então, esse primeiro é um caminho mais complexo [...] a criança com a deficiência visual ela precisa de outros estímulos também que nós temos que trabalhar. Então, se a criança não está ainda bem adaptada, até com o material, com os recursos que ela vai utilizar, até para nós começarmos a trabalhar a alfabetização primeiro e o conhecimento também dos recursos para essa alfabetização em sala de aula. Então, é um processo de duas vias assim, o professor da sala de aula comum, do AEE, coordenação, monitor [...]” (P2)</p> <p>“Eu percebo que é difícil ainda isso (se referindo a adaptação de material), é muito difícil ainda. A não ser em casos que o aluno ele é muito presente na sala de aula, que esse aluno exija também aquela prova, aquele trabalho ou fazer parte daquele grupo. Então, aí nós percebemos que o professor faz esse esforço. Mas, onde o aluno não tem muito interesse, que não estuda muito, que precisa de ajuda, nós percebemos que ‘aí esqueci do material para o fulano’, então às vezes é na hora</p>	<p>(2) A adaptação de material não é planejada previamente, na maioria das vezes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depende do professor e também da demanda do aluno. Aquele aluno que precisa de mais apoio é deixado de lado. Por quê? - É possível ainda que alguns professores sejam sensibilizados a esse novo tipo de escola? - Receio por parte dos colegas em realizar atividades colaborativas. Por que ainda existe? Cultura escolar? <p>(3) Espaços formativos para a escola organizados pelo professor de Educação Especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar sobre a importância da gestão escolar (que deveria ser democrática) possibilitar esses espaços formativos.
--	--	---

	<p>que ele lembra, ele está lá e tem que fazer a prova e diz “aí esqueci que tem que ampliar”, isso acontece muito ainda.[...] Aí, às vezes eu tenho que digitar ampliado ou às vezes o professor tem o pendrive, aí eu vou lá e pego o arquivo e amplio na hora ou tiro um xerox ampliado. Agora em relação ao Braille quando não está pronto às vezes faz oral, tu podes fazer oral. Mas, às vezes o aluno, por exemplo, na matemática ou provas que exijam mais tempo para um aluno que está fazendo em Braille aí nós temos mais tempo, ele pode começar hoje e terminar amanhã. Mas, ainda existe essa coisa de em cima da hora, infelizmente existe.” (2) (P2)</p> <p>“Eu acho que em relação ao todo (ainda se referindo a adaptação de material), até na Educação Física. Eu cansei já, na Educação Física perguntar ‘Por que está sentado ali? Por que não está fazendo junto?’, então depende muito do professor também. Então, tem professores aqui ótimos que fazem trabalhos adaptados, eles incluem o aluno cego que está lá jogando junto de mãozinha com o colega atrás da bola e já tem uma coordenação motora, ele brinca, ele pula corda. Mas também tem aquele outro aluno que deixa ali sentadinho, entendeu?” (2) (P2)</p>	<p>- Esses espaços formativos contribuem para construir o pertencimento da Educação Especial, para a compreensão que a escola é para todos, auxiliam nas demandas pontuais/locais/práticas da escola.</p> <p>(4) Autonomia do professor de Educação Especial. Flexibilidade na organização do planejamento do professor de Educação Especial.</p>
--	--	---

		<p>“Já fizemos vários projetos dentro da Educação Especial [...] Um é o projeto de ‘Alfabetização’ e o outro foi um projeto que nós fizemos com os alunos que é ‘As diversas formas de ensinar na escola’. Com os professores lá no início nós já ofertamos oficinas de Braille mesmo, com as máquinas em Braille, de mostrar o trabalho como é feito, as organizações dos trabalhos, os mapas em relevo, como é que eu vou trabalhar matemática, como é que eu vou trabalhar ciências. Então, de mostrar os recursos que a sala tem. E foi até no salão assim, nós tivemos dois momentos de formação, uma semana inteira de formação com professores do turno da tarde e do turno da manhã, e nessa época nós tínhamos em torno de oito alunos cegos[...] E outras formações e reuniões de professores foi em relação à inclusão, a legislação. E isso também foi muito colocado, principalmente lá no início, quando surgiu a Política Nacional, nós começamos a discutir sobre isso, porque era uma discussão muito grande assim dentro da escola. Então, todos esses caminhos nós passamos, hoje em dia já nem se discute tanto, mas porque se tornou um pouco natural assim. Mas quando surgem esses assuntos em reuniões de professores nós ainda falamos bastante.” (3) (P2)</p>	
--	--	---	--

		<p>“Eu criei algumas ferramentas, assim, para poder ter um diálogo maior com os professores. Eu fiz um e-mail, um endereço de e-mail do AEE, coloquei ali no Google drive alguns materiais [...]”</p> <p>(1) (P3).</p> <p>“Consegui fazer por meio de outro projeto que eu tenho na escola que é das práticas restaurativas (se referindo ao ensino colaborativo). Então eu fiz o curso, então eu sou a facilitadora na escola digamos assim dessas práticas. Aí como eu não tenho muito tempo, eu consegui inserir isso dentro da minha carga horária e pouco fora para poder juntar com o meu trabalho, eu iniciei fazendo esses círculos de paz que faz parte das práticas com as turmas dos meus alunos. [...] não foi com todos os professores, mas com alguns eu planejei essas práticas juntos e a gente pode fazer esses círculos em forma de uma aula [...] Então, no meio dessas práticas eu fiz algumas atividades na turma da I., com ela junto e aí na parte que era dela de adaptar material para ela, eu auxiliei o professor nisso. E aí estive junto fiz as práticas, na verdade eu fui facilitadora e a professora participando junto comigo, nós fizemos uma prática colaborativa assim.” (1) (P3)</p> <p>“Eu acho que eu entrando também dentro da sala de aula para fazer essas práticas têm mudado um pouco com essa visão, é</p>	
--	--	---	--

		<p>ao longo prazo a gente vê pequenas mudanças, mas eu acho que aos poucos eu pretendo continuar fazendo esse trabalho. Que daí, digamos, eu tenho uma desculpa para entrar porque às vezes os colegas são fechados um pouco assim com essa coisa de a gente interagir em sala de aula, daí com as práticas eu tenho uma desculpa para poder entrar em sala de aula junto com eles e fazer o meu trabalho, eu tenho essa deixa. E aí desmistifica um pouco, porque os colegas também passam a conhecer a Educadora Especial, eles vem aqui às vezes conhecer a sala. ” (1) (P3)</p> <p>“E uma coisa que eu procuro fazer também, na medida do possível, é trazer coisas dessas formações para os colegas da escola [...]Porque às vezes não adianta a gente fazer o curso e os colegas que estão com os alunos em sala de aula não tem esse acesso, e eu acho importante a gente passar esse conhecimento. ” (3) (P3)</p> <p>“[...] a escola está aberta e me dá esse espaço para eu estar na escola ou não para fazer esse planejamento. ” (P3)</p> <p>“Como eu não tenho turma, a gente trabalha no AEE, aí eu tenho os atendimentos, aí a gente pode remanejar, aí geralmente quando, por exemplo, eu só tenho um acordo com</p>	
--	--	---	--

		<p>eles que quando eu tenho alguma formação, digamos eu tenho o dia todo de formação lá e pega um dia que eu estou aqui na escola, aí eu ocupo um turno do meu planejamento para recuperar um pouco, daí eu venho no planejamento e falto aquele dia para ir no curso. Até porque no nosso planejamento está incluído também essas formações, mas tudo nós negociamos.” (P3) (4)</p> <p>“Ela acontece e a gente conversa, assim sobre ele, quando ela vai lá na sala. É como eu te disse, aqui na escola a gente tem uma grande demanda então a gente acaba conversando assim, quando ela vai lá pegar ele daí a gente conversa ‘Aí o que tu viu do T. hoje?’ E daí a gente comenta o que eu estou fazendo e daí ela me diz o que ela está fazendo com ele na sala e como ela tem um grupo de mães ela conversa com a mãe dele. Então, existe essa interação sabe, mas ela não é sempre, como eu vou te dizer, ela atende ele todas as terças-feiras, então sempre quando ela vai lá busca a gente acaba conversando e às vezes também não dá tempo de a gente conversar porque daí ela acaba indo lá e eu estou envolvida em alguma coisa com eles. E daí eu digo ‘Olha hoje o T. está bem, hoje ele chegou assim’, mas a gente acaba fazendo as trocas. E daí se é algumas</p>	
--	--	--	--

		coisas assim muito, aí ela me manda um <i>whats</i> perguntando sabe. Mas essa interação acaba acontecendo, ela é bem solícita assim, então para ver o material, ela me leva sabe, então nesse sentido é bem significativo, existe essa troca, essa interação a gente está sempre conversando. E aí ela conversa muito com a mãe, e aí ela acaba vendo mais a mãe do que eu porque ele vem de transporte [...]” (1) (P4)	
	Atuação com o aluno/família	<p>“Porque o T., ele é um menino que precisa de estimulação física sempre, até na questão de pegar objetos porque por vontade dele ele não pega, então ele precisa de uma ajuda física para ele fazer as atividades, porque ele não tem autonomia de pegar e fazer, de explorar como todo deficiente visual que nós conhecemos os outros assim nós fizemos essa comparação até. Essa necessidade de exploração tátil, ele não tem, por isso que nós estamos sempre estimulando ele ‘T. pega aquilo, me ajuda com a mão a fazer as atividades’, mas ele não realiza.” (*) (P1).</p> <p>[...] o T. tem no diagnóstico dele a deficiência intelectual e autismo, então ele tem uma deficiência múltipla e isso acaba</p>	<p>(*) Caracterização das demandas dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As comorbidades e as diferentes demandas dos alunos são os maiores desafios. - Equívoco na inclusão no Censo Escolar (deficiência visual - deficiência múltipla). <p>(?) Penso que se referiu em atrasar o desenvolvimento. São diferentes demandas.</p>

		<p>atrapalhando(*) o desenvolvimento dele, a questão da deficiência visual não seria o maior desafio, o maior desafio são as comorbidades mesmo.” (*) (P1)</p> <p>“Nós temos três alunos cegos e um aluno com baixa visão, referentes à deficiência visual.” (*) (P2)</p> <p>“Então, eu tenho realidades diferentes de alunos, esse meu aluno do 6º ano ele usa todos os recursos possíveis em sala de aula, então ele é totalmente independente com os recursos, é sistema de voz, é computador, é soroban, é a máquina.” (*) (P2)</p> <p>“Só que a I. ela tem mais dificuldade do que uma pessoa com deficiência visual só teria, em função do autismo.” (*) (P3)</p> <p>“[...] é um desafio maior para eles, eles ficam mais inseguros, “aí como é que eu vou fazer”. E ainda mais que ela não é alfabetizada e também não usa o Braille entende. Porque seria muito mais fácil a professora vir até mim e “olha eu tenho um material aqui e vou adaptar no Braille”, mas ela não utiliza o Braille então como é que a gente vai fazer.” (*) (P3)</p> <p>“Com ele eu tenho trabalhado a questão da estimulação auditiva, reconhecer diversos sons, a exploração tátil dos</p>	<p>- Número de alunos com deficiência visual por escola conforme o Censo Escolar.</p> <p>- Escola P1 e P4: um aluno com deficiência visual.</p> <p>- Escola P2: 5 alunos com deficiência visual.</p> <p>- Escola P3: 1 aluno com deficiência visual.</p> <p>(1) Estratégias de atuação com o aluno.</p> <p>(**) Ela não se adaptou? Foram pensadas em estratégias de adaptação? AEE como substitutivo ao ensino regular.</p> <p>(***) Importância de se trabalhar com todos os alunos sobre as diferentes formas de aprender e ensinar.</p> <p>(****) Sistema Companheiro e rotina.</p>
--	--	--	---

	<p>diferentes objetos que ele consiga relacionar também e saber o que é. Ele fica pouco tempo numa atividade, então eu faço atividades mais físicas eu levo ele na pracinha e na pracinha ela canta, ele sorri, ele gosta muito disso, então eu vou variando assim as atividades.” (1) (P1)</p> <p>“No ano de 2018 quando eu comecei aqui, eu iniciei com reuniões assim de grupos, tipo um grupo de apoio [...] das mães dos filhos que frequentam o AEE. Elas eram convidadas mensalmente ou de quinze em quinze dias conforme a necessidade. Elas vinham e nós trocávamos experiências, elas davam uma dica umas para as outras e elas foram criando vínculos de diálogo, e se fortalecendo enquanto mães.” (2) (*) (P1)</p> <p>“De pontos positivos aqui é um grupo de mães. A escola acolheu muito bem um grupo de mães que se chama ‘Anjos Azuis’, e toda a terça-feira elas fazem brechó na escola, a diretora abriu para elas, ajuda. Eu percebi esse ano uma diferença na diretora sabe, bem acolhedora, abriu espaço para elas na escola. Que antes elas não traziam os filhos nas mostras, nos eventos. Elas ficavam de fora e agora a gente participa juntas nos eventos. No brechó elas vem, se envolvem</p>	<p>- Importância do olhar do professor da sala de aula regular para as demandas do aluno, mesmo que isso não esteja no currículo formal (mas se manifestará no currículo real).</p> <p>- Será que a Educação Infantil apresenta ao professor maiores possibilidades de adaptação do conteúdo sem fugir daquilo que está sendo proposto para toda turma? Como levar isso para os demais níveis de ensino?</p> <p>(1) Estratégias de atuação com a família.</p> <p>(*) Desse grupo formou-se uma associação para as pessoas com TEA de Santa Maria.</p>
--	---	---

		<p>muito. O grupo se fortaleceu. Já se constituiu uma associação de mães também.” (P1)</p> <p>“[...] que motivo um Educador Especial tem para atender só a criança, sem falar com a família? Porque a família dá continuidade em casa. Eu acho que não é só aqui dentro dessas paredes que nós vamos fazer o AEE, não tem como e a gente vai sentindo necessidade e vai indo.” (2) (P1)</p> <p>“Desde a matrícula deles eu já tomo conhecimento que nós vamos ter o aluno. Então eu faço uma entrevista familiar, que é uma entrevista bem completa para saber toda a história da criança e dos atendimentos que ele tem fora, o que ele faz. E depois eu faço uma avaliação com a criança para entender bem como que é essa criança e o que ela trouxe de conhecimento. Então, a partir daí eu vou fazendo o meu plano de atendimento, ‘bom eu vou começar e em três ou quatro meses eu quero que a aluna se aproprie da reglete ou dos materiais sensoriais ou eu vou apresentar esse material que é desconhecido para ela’ [...] daí lá na metade do ano eu vou verificar se o meu plano de atendimento, se meus objetivos foram alcançados com esse aluno. E se não foram eu ainda continuo com esse mesmo plano. Porque na medida em que eles vão aprendendo alguns alunos aprendem ou se alfabetizam em quatro ou cinco meses</p>	
--	--	---	--

		<p>já sabem as combinações do Braille, já sabem usar alguns recursos, que já dá para deixar em sala de aula. [...]esse atendimento é em turno inverso, principalmente os alunos com deficiência visual eu fico toda uma manhã, por exemplo, um aluno que estuda de tarde no 6° ano quando ele vem, ele fica toda uma manhã comigo porque eu preciso rever tudo o que ele deu, o que eu tenho que traduzir para o professor, o que eu tenho que trabalhar no soroban, o que ele não entendeu na matemática, que recursos ainda do sistema de voz. [...] E esse é o trabalho do AEE e principalmente com esses alunos cegos e com baixa visão, que é uma constante essa troca porque não tem como tu deixar ele um pouco abandonado porque os professores não sabem Braille, não sabem usar os recursos e não são obrigados a saber.” (1) (P2).</p> <p>“E ela frequentava a sala de aula e os professores também trabalhavam juntos até o quinto ano, que são as séries iniciais ali onde tem um professor só. No momento que ela passou para o sexto ano, eu não estava aqui ainda, mas isso foi me relatado e também nos registros que eu li tudo e me inteirei de toda a situação. A I., foi uma decisão que eu não sei como foi tomada, uma decisão da escola que a I. parou de frequentar a sala de aula o tempo todo, ela começou a ficar mais tempo na Sala de</p>	
--	--	---	--

		<p>Recursos do que em sala de aula. O que eles me relataram, que por ela ter autismo, e ela tem problema com o barulho, não gosta de barulho, o sexto ano é mais agitado, eles já estão ficando adolescentes, aí já começam as disciplinas divididas por área e aí que ela não se adaptou (**). Só que aí ficou esse sexto ano, ela nesse processo de praticamente só em Sala de Recursos com a outra Educadora Especial e com as monitoras, ela tem uma monitora acompanhando ela. [...] eu entrei em um acordo com a monitora para começar a levar ela para a sala de aula novamente, e aí nós estamos nesse processo entende. Só que assim os professores, um pouco meio que se distanciaram desse processo de inclusão dela, em função dela não estar mais em sala de aula praticamente[...]" (P3)</p> <p>"O plano de AEE deles eu construo um inicial, ali no início do ano, só que ele é aberto, eu vou mudando ele ao longo do ano. Com a I. especificamente, como eu te falaste foi o que eu pensei na hora, eu preciso reinserir essa aluna no processo de inclusão que ela não estava. Ela estava como se ela estivesse participando da classe especial dentro da escola, que o AEE não é esse o objetivo. Então, o que é o plano de ação para a I., é essa questão de autonomia dela também, que já melhorou bastante [...] tem coisas que precisam ser trabalhadas, [...] ela</p>	
--	--	---	--

		<p>não utiliza a bengala, mas a avó que acompanha, ou a monitora ou alguém que tem sempre gente junto com ela. [...] fazer ela usar a bengala para ela poder ser mais independente. Mas eu tentei também quebrar aquela coisa porque era tudo a mesma coisa sempre, uma atividade, depois a outra, depois a outra, daí ela gosta de ver filme áudio também, eu trabalhei com filme, mas de uma maneira diferente para quebrar um pouco aquilo ali. [...] Então, esse ano praticamente foi essa questão de reinserir ela na sala de aula e muita conversa com os professores.” (1) (P3)</p> <p>“E assim, as famílias dos meus alunos, especificamente da I., como a avó dela que é quem cria, é funcionária da escola, eu converso com ela diariamente entende. Então, eu acompanho, eu sei o que está acontecendo na casa dela, ela vem também até mim para conversar, nós planejamos as coisas juntas, nós somos bem parceiras, a família dela é bem parceira da escola então facilita muito também.” (P3) (2)</p> <p>“Então, eu comecei e num primeiro momento eu coloquei como objetivo observar ele enquanto meu aluno e com a turma que já era dele do ano passado, ele vem com a mesma turma, não foi trocada nenhuma criança só tinha duas crianças diferentes. Então, no primeiro momento antes dele chegar, eu pedi um</p>	
--	--	---	--

		<p>tempo e ele acaba chegando um pouco mais atrasado porque ele vem com o transporte da prefeitura, então eu conversei com a turma, então eu sempre fiz agora que nós não fizemos mais, mas até eu observar que a turma estava conseguindo ser mais cooperativa com ele, eu fazia uma conversa com eles da questão do colega dele ser diferente, eu fiz algumas atividades com eles sobre a questão da deficiência visual. Então eles sempre me perguntavam 'Mas como é que o T. vai aprender?' e aí eu perguntava 'Como é que vocês acham que ele vai aprender?', aí nós conversamos sobre a questão de que ele vai aprender com as mãos, com a conversa." (1) (***)" (P4)</p> <p>"É que nem eu digo, é errando que tu vais aprendendo. Ai vou te dar um exemplo bem simples, bem básico, bem banal de repente assim, mas para mim é bem significativo, ele só tomava suco na mamadeira ou no copinho de bebê, aquele sabe. E aí eu disse: 'Mas eu acho que está na hora dele começar a usar o copo'. Aí todos os dias nós íamos para o refeitório, ele tem a dificuldade de pegar e tudo, então todos os dias era uma sujeira, ele se virava e aí às vezes perguntavam 'Aí, mas porque tu fazes isso, não adianta olha ali', mas eu dizia, 'Se eu fizer uma hora ele vai conseguir'. Mas todos os dias tem que trocar a roupa dele, mas uma hora ele vai conseguir, porque ele tem</p>	
--	--	--	--

		<p>toda uma questão motora assim, ele não tem força sabe. Então, esse eu já disse para a mãe que ele precisava fazer uma atividade com o educador físico e fisioterapia também sabe. Então, hoje em dia eu já vejo assim, eu vejo que ele pega, fica ali com a coisa e às vezes eu já consigo ficar mais longe com a mão de apoio, e ele já consegue, mas ainda ele não tem a questão do espaço, ele ainda está com dificuldade. ” (1) (P4)</p> <p>“Daí às vezes me perguntam ‘Mas o que tu ensinas assim para ele?’, aí eu digo, ‘Olha gurias os meus objetivos com ele, como a gente fez ali um plano, é a questão da autonomia’. Sabe, esse ano eu trabalhei muito com a autonomia com ele assim, a questão dos movimentos dele, os movimentos de pinça, os movimentos amplos, o rasgar. São coisas assim, são coisas que são pré requisitos para um dia ele aprender o Braille, então eu trabalho essas coisas da autonomia. ” (1) (P4)</p> <p>“A gente faz aqui, eu faço muito circuito motor, ele faz algumas coisa e é bem legal, no início ele tinha bastante medo e agora não ele já faz assim, às vezes eu digo para ele ‘Levanta a perna, de novo, vamos pular tem uma corda levanta a perna’.” (1) (P4)</p> <p>“Eu faço mais uma adaptação, é o mesmo planejamento, a gente faz o planejamento quinzenal aqui que a gente entrega para a secretaria. ” (P4)</p>	
--	--	---	--

		<p>“O nosso projeto é ‘Os astronautas detetives’ esse ano, porque eles querem saber sobre o espaço. Então eu fiz um planetário adaptado para ele, aí a gente trabalhou e eu fiz os planetas de papel machê, daí ele mexeu na tinta, na cola, eu fiz ele rasgar o jornal tudo guiando, tudo falando. Então, essas coisas mais concretas assim [...] Então, o que acaba sendo amplo para as crianças, que eu explico amplo, para ele é de uma forma mais sucinta. Por exemplo, ‘O sol é quente, o sol é de dia’, então eu adapto na questão de explicar para ele sendo o mais simples possível, mas dentro daquilo que a gente está trabalhando com as crianças. [...] Então, eu acho que esses momentos são bastante ricos para a gente. Então acaba assim, que eu não faço nada de diferente, mas eu vou te dizer que se de repente eu achasse necessário eu faria, sabe um planejamento diferente assim, uma outra atividade diferente para ele, que eu acho que penso eu, que de repente no Ensino Fundamental vai ter que ser, eu não sei como vai ser lá. [...] Porque na Educação Infantil a gente tem isso sabe, isso que eu acho o mágico da educação infantil que o teu planejamento para as crianças tu faz um só, mas tu vais fazendo as atividades dentro das especificidades de cada um. [...]Então, na questão de adaptar eu adapto mais ali o que a gente está fazendo no dia assim,</p>	
--	--	--	--

		<p>mas no planejamento eu não fiz nenhum recorte especial para ele sabe.” (1) (P4)</p> <p>“Então eu sempre espero eles com a sala organizada (****), aí então eu tenho o ajudante do dia e o ajudante do T. então eles já sabem, e eu chamo de ‘Sistema Companheiro’ (****), eu faço esse sistema faz uns cinco anos, que daí eu comecei a observar assim como é que era a interação das crianças quando tinha a monitora e quando não tinha e eu via que se perdia muito nessa interação sabe. [...] Então, o que acontece, daí eles chegam, eles estão brincando, daí o T. sempre chega ali por umas dez para as duas ou duas horas. Quando o T. chega eu recebo ele, a gente coloca a mochila lá, aí eu pergunto como ele está, aí eu tenho na parede um círculo que tem uma parte com uma textura e a outra parte é lisa. A textura é quando ele não está bem e o liso é quando ele está bem. Daí eu pergunto para ele ‘E aí T. tu está bem ou não está bem?’, aí ele diz ‘Bem’, aí quando ele está quieto e ele não me responde eu sei que ele não está bem. Daí a gente coloca lá no prendedor para as crianças saberem, eu coloco lá o prendedor e daí as crianças sabem hoje o T. está bem e hoje o T. não está bem. Daí eu digo ‘fulano hoje tu és o ajudante do T.’. Mas eu sempre falo antes, mas daí eu reforço quando ele chega. Só que daí às vezes, não é que o ajudante</p>	
--	--	---	--

		<p>tenha que ficar o tempo todo não, na hora ali de brincar todo mundo está ali, todo mundo está em roda, as gurias adoram fazer o T. de filho, daí querem dar comida para o T., daí esses dias eu estava observando elas.” (1) (P4)</p> <p>“E, às vezes, dependendo do nível, aí eu pego o T. sozinho, aí enquanto eles estão fazendo eu organizo o T. numa mesa. [...] eu vejo da turma que eles querem ‘Ai prof. deixa que agora eu ajudo o T.’, daí eu digo ‘Não, agora vocês fazem o de vocês e a prof. vai fazer com ele’. Só que então como eu te digo, eu não quis a monitora porque a turma é muito tranquila, a turma é muito cooperativa, a turma é muito autônoma, então quando eles terminam eles vão lá e ajudam o outro sabe, então nesse sentido eu fui privilegiadas porque eu consegui, não sei se eu consegui porque no início eles tinham uma coisa assim ‘Aí o T. ficava mais ali’ e aos poucos a gente foi trabalhando e foi conversando e o T. foi agregado mais a turma.” (1) (P4)</p>	
--	--	--	--

Categoria	Subcategorias	Excertos	Observações/Comentários
Infraestrutura: espaço físico e recursos existentes	Nenhuma	<p>“Alguma coisa eu tenho que confeccionar (se referindo aos recursos didáticos), até porque o T. assim... o que tem aqui de material, tem material em Braille, só que ele ainda não despertou, eu estou trabalhando com tátil assim para ver se ele tem a necessidade, se ele sente necessidade dessa exploração tátil, eu não cheguei na questão do Braille.[...] eu recebi do Bejamin Constant um material que fala de seguir uma linha, pontilhar, enfim, fazer... são pré-requisitos no caso do Braille, mas ainda também não interessa para ele, só se tiver alguém ajudando com a mão.” (1) (P1)</p> <p>“[...] o que tem aqui nós não chegamos ainda a utilizar. Tem diversas texturas que eu trago, alguma coisa em lixa, diversas coisas para ele explorar essas texturas.” (P1)</p> <p>“[...] eu trago o que eu posso assim de recurso, claro que não seja recurso muito caro. Eu trago alguma coisa que eu possa confeccionar, alguma ‘areinha’, aquelas ‘coisinhas’ de gel. Enfim, eu não peço para a escola até porque não me ofertaram e eu não tive ainda essa abertura de pedir. (1) Mas no ano que vem, como a escola aqui trabalha com o ‘União faz a vida’, eu vou fazer um projeto, com a ajuda das mães desse que eu já desenvolvo, e vou pedir recursos. Eu quero arrumar essa sala porque está feia, tem muita bagunça</p>	<p>(1) Recursos didáticos existentes na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de recursos didáticos. - Noções pré- Braille. - Se o AEE faz parte da escola, por que não é ofertado recurso financeiro e/ou melhorias? E o dinheiro da dupla matrícula? <p>(2) Espaço físico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que o espaço físico para a Sala de Recursos Multifuncional, em algumas escolas, não é também uma prioridade? - Talvez algumas escolas ainda não sejam pensadas para todos os alunos. - Divergência entre os recursos existentes na escola da P1 e P4 e da escola da P2 e P3. Por quê?

		<p>porque elas guardam o material ali, eu vou fazer uma divisória. O ventilador do AEE, essa semana não tinha nada, são realidades das escolas. Por que a escola tinha salas. E uma sala lá da frente que era do AEE, essa sala aqui até era um vestiário. Mas como cresceu o número de crianças da Educação Infantil, o que a gente sabe é que elas foram ocupando os espaços da escola, aí está sempre faltando espaço.” (2) (P1)</p> <p>“No início R., nós tivemos muito que construir porque era uma sala pequena, a maioria dos materiais nós construímos juntos, eu tinha uma outra educadora que trabalhava junto aqui e nós fazíamos materiais mais rústicos assim, com materiais recicláveis, mas isso como tudo no início. Depois quando surgiu a questão das Salas Multifuncionais, das Salas de Recursos, a questão da própria Política mesmo, que beneficiou várias escolas, várias redes de ensino, que foi a contemplação desse projeto da Sala de Recursos Multifuncionais que daí ofereciam a sala tipo 1 e a sala tipo 2. No primeiro momento, a nossa escola recebeu a sala tipo 1 [...] Depois nós fizemos um pedido, porque como nós tínhamos muitos alunos com deficiência visual, de ter essa sala tipo 2. Daí o que acrescentou, a impressora em Braille, uma máquina em Braille, o reglete, a pulsão, o soroban e vinha um kit com a bengala para os alunos. A medida que nós íamos recebendo esses alunos, o MEC mandava uma pasta.</p>	
--	--	---	--

	<p>Depois disso, nós não recebemos mais nada, o que foi que aconteceu? A nossa escola, com a nossa gestão, nós conseguimos entrar num projeto, que foi o projeto que a escola ganhou, que tinha a ver com o IDEB. Porque aqui nós estávamos com o IDEB muito baixo, e nós poderíamos fazer um projeto que nós íamos receber uma verba diretamente na escola para modificações arquitetônicas, para compra de materiais desde que nós escrevêssemos este projeto e organizasse. Então, era eu e a F., nós estávamos juntas aqui e construimos. Recebemos, na época, eu acho que uns 18 mil reais. Aí a escola fez pracinha, adaptou banheiro, nós fizemos todo um caminho de identificação em Braille nas salas, com numeração em Braille também. Enfim, aí nós compramos máquina em Braille, porque nós tínhamos uma, aí compramos mais três. Em outro projeto que nós organizamos, compramos mais duas. Então, todos os alunos têm a sua máquina em sala de aula. E os recursos mais variados [...] materiais que são sensoriais para cegos mesmo, que é a questão das miniaturas, gaveteira alfabética, gaveteiro numérico e vários outros materiais de revistas, livros sensoriais. E como os nossos alunos fazem parte do senso, nós também recebemos livros em Braille, nós recebemos literatura em Braille, recebemos livros no formato MEC Daisy, que são aqueles livros que o aluno usa também no computador. Veio o mesmo livro didático em Braille e vem no formato</p>	
--	---	--

	<p>MECDaisy, que daí o aluno usa em sala de aula. Então, é uma série de condições, que vem vindo e a gente veio comprando, claro que nós temos uma gestão maravilhosa que nos deu um espaço grande. Então de uma sala, virou duas salas, virou três salas com uma repartição também, que a direção mandou fazer, armário que a direção mandou fazer, a bancada que a direção mandou fazer. Então, nós fomos acrescentando o que nós recebíamos, teve um projeto que eu escrevi também, que pelo município eu ganhei três netbooks, então as crianças cegas que começavam a lidar com o computador com sistema de voz, nós emprestamos, eles levam para casa, eles trazem para a sala e eles já começam a se adaptar com os teclados. E isso tudo nós recebemos através de projetos que nós construímos em rede, porque foi em questão de rede municipal. E o que nós ganhamos através do que foi trabalhado, através da Política nacional, que eu acho que é a Política de 2008, e o dinheiro dessa dupla matrícula do AEE, isso só veio valorizar o nosso trabalho e eu posso te dizer que eu lembro de quando eu comecei antes de ter esse projeto, porque tem escolas que não tinham Sala de Recursos, tu tinhas que trabalhar numa biblioteca ou num espaço que tinha para se trabalhar.” (1) (2) (P2)</p> <p>“[...] assim como tu compras para a sala de aula tal material, eu preciso de tal material para a Sala de Recursos. Então, é muito</p>	
--	---	--

	<p>tranquilo isso com a direção. Se eu digo assim: 'Estou fazendo a lista do que precisa comprar para o outro ano', e elas dizem que pode comprar. Se eu digo: 'Aí, eu preciso de um tabuleiro com leitura em Braille', aí elas já perguntam quanto que é, e pedem para eu fazer a pesquisa de preços, aí eu faço a pesquisa, eu busco e a direção compra é bem tranquilo isso." (1) (P2)</p> <p>"Assim, nós temos a sala é aquela Sala Multifuncional 2, que eu acho que chamam, que nós temos até a impressora Braille. Tem bastante material, assim sabe. Tem jogos, jogos com texturas, tem algum material que veio do MEC e tem alguns materiais também que a outra educadora fez, construiu junto, que eu utilizo também. E, mas eu vou te dizer que a maioria eu produzo também para ela sabe, eu pesquiso. Digamos que eu vou trabalhar alguma coisa com ela, com números, então eu vou lá e produzo algum material também. A escola me ajuda nisso, no que ela pode me oferecendo material, ela me fornece e eu construo os materiais, uso bastante coisa de material reciclável também, e construo esses materiais junto assim. As monitoras me auxiliam. Mas tem a sala como tu vistes é bem ampla, eu consigo trabalhar, nós temos os softwares instalados nos computadores, temos Dosvox ali. Eu utilizo bastante também um canal que tem vídeos com audiodescrição, filmes com audiodescrição que ela gosta muito. A música eu utilizo, então é uma</p>	
--	---	--

	<p>coisa que está na internet e nós temos acesso à internet na sala também. E assim, jogos. E tem bastante material assim sabe, bastante coisa que foi construído junto com a outra Educadora Especial e o material aquele que vem para a Sala de Recurso Multifuncional 2 que eu acho que é pouca coisa. E tem muita coisa para a deficiência visual que eu não utilizo, porque o Braille aquele pequenininho, do tamanho tradicional ela não reconhece. Então, tem assim, tem livros bem extensos, que acaba que ela não usa porque ela não consegue reconhecer o Braille pequeno, mas eu adapto bastante coisa para ela também por conta assim.” (1) (2) (P3)</p> <p>“Assim, aqui na escola a gente tem bastante recursos. A E. mesmo disponibilizou recursos que ela tinha do Benjamin Constant [...] E ai tem algumas coisas então que a escola, se eu peço a escola acaba que dando, eu tenho jogos aqui no AEE, jogos, por exemplo, eu pego. Mas quando o projeto é mais específico, que eu acabo adaptando algumas coisas, porque no início do semestre a gente não tem nenhum projeto, aí o projeto a gente faz depois com as crianças. Aí, então eu acabo comprando. E eu não me importo sabe, eu não acho que vai ser trinta ou quarenta reais que vai me fazer falta. Enfim porque eu acho que é importante. Porque assim, se eu for pedir aqui para a coordenação, elas vão me dar, mas vai demorar sabe, vai ter</p>	
--	--	--

		um tempo e daí tem que pedir com tanto tempo de antecedência. ” (1) (P4)	
--	--	--	--