

Carolina Fernandes Caetano de Souza

**Políticas de Inclusão Escolar de Alunos com
Deficiência Visual e sua implementação em
quatro escolas de Uberaba**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO
DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 2017

Carolina Fernandes Caetano de Souza

**Políticas de Inclusão Escolar de Alunos com
Deficiência Visual e sua implementação em
quatro escolas de Uberaba**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Prof. Doutora Susana Isabel da Costa Oliveira
Martins

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram e acreditaram em mim e em minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito e a muitas pessoas a agradecer, solicito que não se sintam mal por seu nome aparecer depois de outro, mas é porque não tem como colocar todos no mesmo lugar, mas saibam que todos tem minha gratidão de igual forma e tamanho.

Vou começar agradecendo a Deus e toda a espiritualidade que me proporcionou essa oportunidade de estudar mais e assim adquirir novos conhecimentos e experiências.

Ao irmão Franklim a quem sempre pedi ajuda e que sempre me acalmou em momentos mais turbulentos.

A minha professora orientadora Doutora Susana Isabel por me orientar sempre com paciência e de modo claro tornando a tarefa de escrever esta dissertação um objetivo factível, ela conseguiu fazer com que cada vez mais eu escrevesse melhor, pesquisasse mais e sempre me incentivava dizendo que eu estava a trabalhar bem, me congratulando cada vez que eu conseguia cumprir uma etapa do trabalho.

Devo agradecimentos também a todos os professores que ministraram aulas em minha turma, pois todos estes além de ensinarem conteúdos dividiram conosco suas experiências e conhecimentos além da matéria curricular. Mostraram-nos outra cultura, outros pontos de vistas. Devo ressaltar aqui também que fiquei encantada e logicamente muito grata pelo modo como todos me trataram e se preocuparam em atender minhas necessidades especiais em suas aulas.

Agradeço a minha mãe, Regina, que sempre esteve ao meu lado, me ajudando a estudar, a ler livros impressos, corrigindo meus erros de digitação, me levou a todas as escolas e escreveu as respostas de meus entrevistados, pois fiquei com medo de o gravador ter problemas e não registrar toda a entrevista.

A minha avó Helena por suas orações, euros, lanches e toda energia positiva para que eu alcançasse mais esta vitória em minha vida.

A minha prima Aline que muito me ajudou a entender a análise de conteúdo, sem se importar de perder um feriado todo me ajudando a categorizar informações enquanto todos festejavam na piscina, incluindo sua filhinha de apenas três aninhos na época.

Agradeço meu marido Mario por me apoiar e entender os dias que não o acompanhei, pois tinha que estudar e escrever muito.

Tenho também muito a agradecer às “Filhinhas”, Kermes, Patrícia, Vanessa e Uilia, que me ajudaram todo o tempo nas aulas, nos trabalhos em grupo, nas caminhadas por um país desconhecido como era Portugal quando fomos. Aprendi muito com elas e esse mestrado nos união ainda mais, pois até então éramos colegas de trabalho hoje somos amigas, compartilhando informações, aflições, medos, alegrias, ansiedades, mas no fim sempre estamos rindo do que passamos.

Agradeço também a meus amigos André e Sérgio que muito me ajudaram com as questões informáticas, nas quais tenho dificuldades para ser mais precisa com a parte de formatação do trabalho.

Em fim todos que estiveram ao meu lado durante esta jornada eu agradeço imensamente por me encorajarem, me incentivarem e me ajudarem sempre que eu precisei e ainda precisarei.

Agradeço ao Magnífico Reitor do IFTM que ao fechar essa parceria com a ESSE-IPP nos permitiu participar do processo seletivo e assim vivenciarmos essa experiência de nos capacitar em um país diferente do nosso.

Ao meu chefe imediato Mauro por sempre me apoiar, permitir meus afastamentos quando necessário para realizar a pesquisa, aos substitutos dele Marcos e Gustavo que quando assumiram o cargo também continuaram a permitir meus afastamentos para estudo, à Andressa que me substituiu na secretaria da PRODIN para que eu pudesse afastar e assim cumprir minhas pesquisas.

Meus sinceros agradecimentos também à Superintendência Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba que sempre me auxiliaram quando necessário, às Escolas estudadas que me receberam com

muito carinho e respeito por meu estudo e claro a todos que responderam às minhas entrevistas e questionários.

Enfim a todos que estiveram comigo durante toda esta jornada o meu muito obrigada de coração.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral perceber a efetividade da implementação das práticas das políticas públicas no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência visual em quatro escolas regulares na cidade de Uberaba em Minas Gerais, Brasil. Das escolas estudadas, duas fazem parte da rede Estadual de ensino e duas da rede Municipal. Emprega-se o estudo de caso como percurso metodológico e os procedimentos adotados para o alcance do objetivo incluem revisão bibliográfica, análise documental, assim como aplicação de inquéritos por entrevistas e por questionários com alunos, diretores, especialistas e professores de escolas regulares de Uberaba que possuem alunos portadores de deficiência visual. Após a análise dos dados coletados pôde-se concluir com este estudo que há legislação sobre a inclusão escolar que define como proceder, porém não há efetividade no cumprimento destas leis.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; deficiência visual; efetividade; políticas públicas.

ABSTRACT

This paper aims to understand the effectiveness of the implementation of public policy practices regarding the inclusion of people with visual v impaired in four regular schools in the city of Uberaba, Minas Gerais, Brazil. Of the schools studied, two are part of the State education network and two of the Municipal network. The case study is used as a methodological course and the procedures adopted to reach the objective include bibliographical review, documentary analysis, as well as the application of interviews by questionnaires with students, principals, specialists and teachers of regular Uberaba schools that have students with visual impairments. After analyzing the data collected it was possible to conclude from this study that there is legislation on school inclusion that defines how to proceed, but there is no effectiveness in complying with these laws.

KEYWORDS:inclusion; Visual impairment; effectiveness; public policy.

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xvii
1. Introdução	1
2. Capítulo I - Quadros Teórico	5
2.1. Percurso Histórico e Legal do atendimento e educação da pessoa com deficiência.	5
2.1.1. Marcos legislativos Universais no que se refere aos direitos das pessoas com incapacidades, em particular, direito à educação.	9
2.2. Sobre a Deficiência Visual	11
2.2.1. História da educação de pessoas com deficiência visual no Mundo e em particular no Brasil	15
2.2.2. Leis e Políticas Públicas Brasileiras – um foco na educação especial	19
2.2.3. A temática inicial: a inclusão em escolas regulares.	23
2.2.4. Atualidade no Atendimento Educacional a alunos com Deficiência Visual	25
2.2.5. AEE para alunos com deficiência visual	30
2.3. O caso Específico da Deficiência Visual em Uberaba, Minas Gerais, Brasil	33
2.3.1. O Atendimento aos alunos com deficiência visual em Uberaba	35
2.4. Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP)	36
2.4.1. Instituto dos Cegos do Brasil Central (ICBC)	39
3. Capítulo II - Contexto da Investigação	43

3.1. Enquadramentos do Problema e Questão de Partida	43
3.2. Objetivos Geral e Específicos	46
4. capítulo III - DESENHO METODOLÓGICO	49
4.1. Caracterização da amostra	49
4.2. Instrumentos utilizados	50
4.3. Procedimentos de coleta de dados	52
4.4. Análises de dados	53
5. capítulo IV – RESULTADOS	57
5.1. Conhecimentos dos “atores” sobre a legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência visual	58
5.1.1. A escola e seus agentes: conhecimento da presença do aluno com deficiência visual	58
5.2. Conhecimento da legislação que regulamenta a inclusão de alunos com deficiência visual	59
5.3. Implementação das diferentes medidas constantes na legislação referente à inclusão de estudantes com deficiência visual	60
5.3.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	61
5.3.2. Serviços e adaptações para aceder ao currículo	62
5.3.3. Formação especializada em educação especial (Lei nº13146/15- artigo 28, X e XI)	65
5.3.4. Participação dos estudantes e suas famílias (art.º28, VIII)	66
5.3.5. Tecnologia assistiva e Sistema Braille (Art.º 28, XII)	67
5.4. Barreiras à inclusão e participação dos estudantes com deficiência visual (Art. 28, inc. XVI da Lei 13146/15)	68
5.4.1. Material e Equipamento	68
5.4.2. Iluminação	69

5.4.3. Acessibilidade	69
5.4.4. Atitudes	69
5.4.5. Ensino/Instrução	70
5.4.6. Acesso a informação	71
5.5. Competências específicas	71
5.6. Suportes à inclusão e participação dos estudantes com deficiência visual	72
5.7. Há inclusão ou não?	73
6. capítulo v –DISCUSSÃO	75
6.1. Sobre o conhecimento da legislação	75
6.2. Sobre conhecimento antecipado da presença do estudante com deficiência visual na sala	77
6.3. Sobre implementação das medidas constantes na lei	78
6.4. Sobre o Atendimento Educacional Especializado	79
6.5. Sobre as medidas educativas individualizadas e adaptação de materiais	81
6.6. Sobre materiais didáticos específicos	82
6.7. Sobre a formação dos professores	83
6.8. Sobre a participação dos estudantes e suas famílias	84
6.9. Sobre a Tecnologia Assistiva	85
6.10. Sobre as barreiras em contexto acadêmico para os alunos com deficiência visual	86
6.11. Sobre o sentirem-se (os alunos) incluídos	88
6.12. Sobre as limitações do estudo	92
7. Considerações Finais	93

Referências Gerais	97
Referências Normativas	109
apêndice I	113
apêndice II	115
apêndice III	117
apêndice IV	119
Apêndice V	121
apêndice VI	125
apêndice VII	129
apêndice VIII	133
apêndice IX	137
apêndice X	141
apêndice XI	145
apêndice XII	149
apêndice XIII	151
apêndice XIV	153
apêndice XV	155
apêndice XVI	157
apêndice XVII	159
apêndice XVIII	161
apêndice XIX	163
apêndice XX	165
Anexo I	199
Anexo II	205

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CLASSES DE ACUIDADE VISUAL	12
TABELA 2 - RESUMO DOS MARCOS HISTÓRICOS MAIS RELEVANTES	19
TABELA 3 - ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS SALA TIPO I	32
TABELA 4 - ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS SALA TIPO II	33
TABELA 5 - QUANTITATIVO DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL POR GRAU DE DIFICULDADE E ZONEAMENTO	34
TABELA 6 - TIPOS E QUANTIDADES DE ESCOLAS COM E SEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	35
TABELA 7 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE DEFICIENTES NO BRASIL	43
TABELA 8 - PERFIL DA AMOSTRA DE PARTICIPANTES	50
TABELA 9 - DESENHO METODOLÓGICO.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVD – Atividades da Vida Diária

CAP – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CREI – Centro de Referência de Educação Inclusiva Paulo Antônio Pável de Carvalho

DESP – Diretoria da Educação Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais

FLCB – Fundação para o Livro do Cego no Brasil

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICBC – Instituto dos Cegos do Brasil Central

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional

Mec – ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SESP – Secretaria de Educação Especial

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

1. INTRODUÇÃO

Incluir alunos com deficiência é mais do que aceitá-los nas escolas regulares. Para Souza, Silva, Freitas e Gatto (2016) inclusão é o acolhimento de todos sem preconceitos e livre de diferenças ou limitações. Ou seja, deve-se garantir a todos os seres humanos o acesso às ofertas existentes em todos ambientes, sem considerar condições econômicas, sociais, políticas, físicas ou religiosas, garantindo assim igualdade de condições e dignidade humana. A dignidade humana é um valor essencial, definitivo e próprio à condição de ser humano, sendo um direito singular, irrenunciável e inalienável objetivando a igualdade e a justiça social (Almada, 2012).

Falar de educação inclusiva é também falar de exclusão, porém torna-se necessário para modificar as atuais atitudes, mesmo que este assunto se torne uma dura realidade. O acesso à educação inclusiva passa pela eliminação de todo e qualquer tipo de discriminação, para que isto aconteça é necessário ter uma comunidade flexível e que faça sentido para cada indivíduo que a compõe, mobilizando recursos, reunindo vontades, bons profissionais e boas práticas educativas. (Sanches, 2011).

Falar de educação inclusiva é falar de equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, levando todos a ter direitos e deveres, deixando de lado a ilusão da homogeneidade, pois ninguém é exatamente igual. É saber conviver e aprender com as diferenças: “é viver e aprender com as diferenças e trazer para nossas vidas o esplendor do arco-íris com a sua harmonia, beleza e diversidade de cores” (Sanches, 2011, p. 136).

Este trabalho foca-se no estudo de como são implementadas as diretrizes legislativas nacionais no que se refere à inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares na cidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Nos últimos anos tem-se verificado mudanças nas políticas e práticas educativas no que se referem à educação inclusiva em Uberaba, tais como:

salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um professor de apoio para alunos com necessidades especiais nas escolas e projetos de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Almeida (2011) afirma que no Brasil a década de 90 marcou a educação para todos, pois foi desde então que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido tema de políticas públicas. Nesta linha e apesar de legislativamente estarem assegurados os direitos de igualdade de acesso à educação, faltam condições efetivas para que a permanência e sucesso destes alunos seja uma realidade.

Neste estudo em particular, abordaremos de forma mais específica as questões relacionadas com a inclusão em contexto escolar de estudantes com deficiência visual. O estudo desta temática decorreu a partir de motivações pessoais, uma vez que a investigadora apresenta patologia de Stargardt. Esta patologia caracteriza-se por provocar uma redução progressiva e grave da visão central (Júnior, Takahashi, Arantes, Barreto, & Neto 2008).

No percurso educativo existiram sempre dificuldades, pois apesar das escolas frequentadas serem obrigadas por lei a aceitar a aluna com deficiência, não estavam preparadas para tal. Por consequência, ignoravam a legislação e, na sua dimensão filosófica, descumpriam o dever de universalizar o ensino para todos os públicos.

Assim surgiu a questão de partida deste trabalho: de que forma são implementadas as políticas educativas mais atuais relativas à inclusão dos estudantes com deficiência visual, em contexto educativo, especificamente em quatro escolas de Uberaba?

Para isto no Capítulo I foi abordado todo o percurso histórico mundial e no Brasil sobre a educação de cidadãos com deficiência, focando na deficiência visual. Neste mesmo capítulo também consta os marcos históricos e as principais leis atuais, bem como o caso específico da deficiência visual e o atendimento aos alunos matriculados na rede pública de ensino da cidade.

Já no Capítulo II mostra-se de forma detalhada o contexto da investigação, o seu objetivo geral e os seus objetivos específicos.

O Capítulo III mostra o desenho metodológico desta pesquisa, a caracterização da amostra utilizada, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados e de análise dos resultados.

Os resultados coletados estão disponíveis no Capítulo IV, onde são apresentados por categorias para melhor entendimento e análise dos dados.

Os mesmos dados são depois discutidos no capítulo V, onde são escalpelizados à luz do quadro teórico e legislativo previamente apresentados.

Assim pôde-se notar que há legislação sobre inclusão escolar na cidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil, porém não foi encontrada efetividade nas práticas para o cumprimento destas.

2. CAPÍTULO I - QUADROS TEÓRICO

Para que a efetividade das atuais políticas educacionais de inclusão seja analisada, é necessário conhecer a história da educação especial e a maneira como a sociedade tem evoluído no modo como acolhe, atende e educa as pessoas com deficiência e incapacidade, assim como a legislação tem acompanhado o campo da investigação e dos direitos dos cidadãos com deficiência no que se refere às questões da inclusão.

2.1. PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DO ATENDIMENTO E EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Aranha (2005), em sua Cartilha da Escola Viva, afirma que a história da atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais vem sendo caracterizada pela segregação e conseqüente exclusão, sendo utilizados argumentos diferentes em cada período histórico.

Miranda (2004) fez um sucinto passeio pela história desde a antiguidade quando havia a eliminação física ou abandono, até a Idade Média, que se caracterizava pela prática caritativa, não deixando de ser ambas, no entanto, formas de exclusão. Na Idade Moderna, em que o humanismo exalta o valor do homem, a visão patológica da pessoa com deficiência trazia como conseqüência, sua separação e o menosprezo da sociedade.

Estudando mais profundamente a história, especificamente na Grécia Antiga, havia uma supervalorização do corpo belo e forte que favorecia a luta nas guerras, aquele que não correspondesse a este padrão era marginalizado e até mesmo eliminado (Schewinsky, 2004). Assim, crianças mal formadas ou doentes eram abandonadas à própria sorte para morrer. Segundo Corrêa

(2010), em Esparta, as crianças com deficiência física ou mental eram consideradas subumanas e, por isto, abandonadas ou eliminadas. Esta decisão era tomada por uma comissão oficial de anciãos que, ao conhecer o novo cidadão, identificavam se este era saudável ou não escolhendo assim seu destino. Já os guerreiros mutilados em batalha eram protegidos pelo Estado o que demonstrava uma atitude social reparadora. Esta referência mostra-nos que, na Grécia Antiga, para além da posição de eliminação e exclusão, havia outro tipo de atitude, no que se referia às deficiências advindas das lutas corporais nas guerras: a assistencialista e protecionista. Tal fato expressa a não linearidade das posturas no percurso histórico da pessoa com deficiências.

Ao contrário do que acontecia na Grécia Antiga, as leis romanas proibiam a morte intencional de crianças, exceto se nascessem com mutilação monstruosa, ou seja, nem todas as crianças com deficiências eram mortas, porém eram abandonadas na margem do rio onde eram “salvas” para serem criadas por pobres ou escravos que as usavam como meio de exploração (Corrêa,2010). Por outro lado Corrêa (2010) afirma que o povo romano, no início da Era Cristã, deixou um grande legado em vários campos, principalmente quanto às leis, aos avanços praticados na medicina, à rede de esgoto, e à farta quantidade de água potável, que garantiam a prevenção de muitas deficiências ou males que poderiam ser incapacitantes.

Com o surgimento do Cristianismo, a visão acerca do homem modificou-se: passou a ser visto como um ser racional, produto da criação e manifestação de Deus e, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como merecedoras de cuidados (Aranha, 1995). Desta forma, a pessoa com deficiência, mesmo que não produtiva (para a economia, nas guerras políticas etc.) adquire status de humano e possuidor de alma. Nesse sentido, atitudes de extermínio não são mais consideradas aceitáveis e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e a igreja, mesmo que tais cuidados não garantam ainda, a integração do indivíduo com deficiência nestas instituições e na sociedade de forma geral. Sendo vistas

como produto da ira de deuses ou manifestação do demônio quando os indivíduos sobreviviam, não tinham alternativas a não ser viver às margens da sociedade. Porém, mesmo em abrigos ou por meio de caridade, a exclusão era o caminho praticado nesta época (Corrêa, 2010).

O final da Idade Média e início da Idade Moderna tiveram como marca a visão supersticiosa da pessoa com deficiência. Durante a Reforma (século XVI), a rigidez ética levava a uma grande intolerância, quando faltava ao homem a razão, ele era visto como um ser do mal. Com a teologia de Lutero o indivíduo com deficiência foi concebido igualmente de forma primária e tendenciosa (Corrêa, 2010).

Foram Paracelsus e Cardano (médicos e alquimistas) os primeiros a trazer a deficiência para o âmbito da ciência (especificamente da medicina), delimitando a separação entre a visão teológica/moral e a científica (Amaral, 1995). Assim, foi o avanço da medicina que permitiu uma leitura organicista da deficiência: passou a ser um problema médico e não mais teológico e/ou moral (Aranha, 1995).

Com a Revolução Industrial e o modo de produção capitalista, nos quais se valorizava o potencial produtivo das pessoas, houve a necessidade de estruturação de sistemas nacionais de ensino e escolarização para a população potencialmente produtiva da época. Neste contexto, era necessário formar cidadãos produtivos visando o aumento de mão-de-obra para a produção. Surgiu assim, uma atitude de maior responsabilidade pública pelas necessidades das pessoas com deficiência, pois estas começavam a ser vistas como potencialmente capazes de executar tarefas, por exemplo, nas indústrias (Aranha, 1995). Isto só ocorreu porque o contexto social, cultural e político deste dado momento histórico estava favorável, no sentido de uma necessidade de aproveitamento do potencial produtivo dos cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência (Mazzotta, 1996).

Já no pós Revolução Industrial, a Revolução Intelectual fez com que a sociedade de muitos países europeus pensasse um pouco nos seus grupos minoritários e marginalizados como uma de suas muitas responsabilidades e

não apenas como objeto de promoções caritativas e de caráter voluntário. Ao dar-se maior atenção às pessoas com deficiência e idosos chegou-se a pensar que eles, na verdade, não precisavam tanto de assistencialismo, mas de organizações separadas, o que tornaria seu cuidado e seu atendimento mais racional e menos dispendioso (Silva, 1987). Devido a este tipo de raciocínio e ao conhecimento de experiências em alguns países levou a sociedade de países europeus, quase que exclusivamente por iniciativa de particulares, fundarem algumas entidades especializadas. Cabe-nos lembrar, talvez, que Constantinopla havia acenado para esta posição desde o alvorecer do Cristianismo, ou seja, há mais de 15 séculos. Contudo estas novas organizações, não se dedicavam apenas à assistência e à proteção, mas também ao estudo dos problemas e dificuldades destes grupos marginalizados. Na sequência destes acontecimentos surgiram abrigos para crianças (orfanatos, em geral) e para velhos (asilos), lares para as crianças com defeitos físicos e muitas outras organizações separadas dos hospitais gerais oficiais ou particulares. Não obstante, no século XIX, ainda que não se pensasse na integração do indivíduo com deficiência na sociedade ou mesmo na sua família, este passou a ser visto como ser humano (desafortunado para a época, é evidente), mas, dono de sentimentos e capaz de viver ou de pretender levar uma vida decente, desde que fossem garantidos meios para isto. Em muitos casos, a questão acabava restringindo-se à redução de uma situação de miserabilidade a um mínimo suportável, dando ao indivíduo atingido um restante de vida mais tranquilo, desde que possível (Silva, 1987).

As vivências das épocas acima retratadas viriam a ser substituídas por outras em que passaram a existir preocupações não só assistenciais, mas também educacionais. Em finais do século XIX começaram a encontrar-se na literatura diversas expressões que se referiam ao atendimento educacional dos portadores de deficiência como: pedagogia dos anormais, pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social e pedagogia emendativa (Corrêa, 2010).

Corrêa (2010) destaca os pioneiros na educação de pessoas com deficiência, surgidos entre 1712 e 1838, como sendo Charles Michel Eppée, ligado à educação de surdos-mudos, e Valentin Hauy, ao ensino de cegos.

Estas mudanças no modo como a sociedade ia acolhendo os indivíduos com deficiência foi evoluindo para formas mais éticas no tratamento e educação das pessoas com deficiência, que foram emergindo muitas vezes a par, ou na sequência de mudanças legislativas ou declarações universais. É a evolução destes dispositivos legais que passaremos agora a estudar.

2.1.1. Marcos legislativos Universais no que se refere aos direitos das pessoas com incapacidades, em particular, direito à educação.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou e proclamou a resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas - Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que os países participantes, incluindo o Brasil, se comprometeram a valorizar o respeito pelos direitos e liberdades citados neste documento, como se nota em seu artigo 1º que declara igualdade entre todos os seres ao que se refere à dignidade e direitos, e devem agir entre si com espírito de fraternidade. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, UNIC/RIO 2009). Fernandes(2005) cita Tonello (2001) ao afirmar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não é uma lei, mas tem grande força moral e norteia as decisões tomadas pela comunidade internacional. Consiste num texto de referência ética que estabelece os direitos de todos os seres humanos independentemente da sua cor, raça, sexo, orientação religiosa e política. Corrêa (2010) refere, no entanto que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não foi o primeiro texto do gênero, outros acordos e convenções celebrados em diferentes países tiveram os mesmos objetivos, os de: proteger o homem e garantir os direitos do

cidadão. A primeira declaração do gênero que se tem notícia ocorreu na França em 1789 com a Declaração do Homem e do Cidadão e em 1945 com A Carta das Nações Unidas. No Brasil, no que se refere aos direitos dos cidadãos, foi com a Constituição Federal de 1988 no artigo 205 que a igualdade do ser humano foi declarada.

Passando agora a analisar especificamente os marcos internacionais focados nos direitos das pessoas com deficiência, podemos referir como importante a Convenção sobre os Direitos da Criança de 20 de Novembro de 1989, ratificada pelo Brasil em 24 de Setembro de 1990. O seu quinto princípio explicita os direitos dos portadores de necessidades especiais, levando os educadores, em geral, a assumirem a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e como seres sociais (Corrêa, 2010).

A UNICEF reproduziu a Convenção dos Direitos da Criança, destacando o Artigo 23 que trata das crianças portadoras de necessidades especiais, reconhecendo o direito de uma vida plena, decente e digna, que favoreça a autonomia e a sua participação na vida da comunidade. Também garante o direito a cuidados especiais, atendendo às necessidades particulares da criança com deficiência sendo gratuitas sempre que possível, atendendo aos recursos financeiros dos pais ou responsáveis de maneira que a criança tenha efetivo acesso a educação, a formação, aos cuidados de saúde, a reabilitação e a preparação para o emprego. Os países partes promovem a troca de informações pertinentes aos cuidados preventivos de saúde, psicológico e funcional das crianças com deficiência, permitindo que países melhorem as suas capacidades e alarguem sua experiência, principalmente dos países em desenvolvimento.

O último marco internacional de destaque nos direitos da pessoa com deficiência foi a Declaração de Salamanca em 1994, documento resultante da Conferencia Mundial sobre Necessidades Especiais, que teve como objetivo promover a educação para todos (Corrêa, 2010). Esta Declaração proclama em seus princípios o direito fundamental à educação para que todas as crianças atinjam um nível adequado de aprendizagem levando em

consideração as suas características, os seus interesses e as suas habilidades únicas. Estas características deveriam ser consideradas pelos sistemas educativos levando em conta sua vasta diversidade.

Sobre as pessoas com deficiência, a Declaração proclama ainda que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que por sua vez os deverá acomodar numa pedagogia centrada na criança e capaz de atender às suas necessidades. Segundo a referida Declaração as escolas com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater a discriminação alcançando assim uma educação para todos e uma sociedade inclusiva. (Organização das Nações Unidas, 1994) .

2.2.SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste ponto iremos agora a desenvolver aspectos relativamente à deficiência visual, uma vez que a esta se reporta a problemática em estudo, no que se refere à sua definição, à sua etiologia, e às dificuldades que lhe estão associadas. Procuraremos também situar esta deficiência no Brasil e percebê-la por comparação a outras deficiências. Passaremos agora a apresentar e explorar o que teoricamente se entende por deficiência visual.

Deficiência visual é uma limitação das ações e funções do sistema visual (Matos, 2012), podendo ser dividida em dois grupos: visão subnormal ou baixa visão e cegueira. A cegueira pode ser definida como a perda total do sentido da visão. Já a baixa visão ou visão subnormal pode ser compreendida como uma dificuldade visual de ordem congênita, hereditária ou adquirida que não melhora com tratamentos médicos, cirurgias ou correção por lentes. Em ambos os casos, cegueira ou baixa visão, as pessoas podem necessitar de recursos específicos que auxiliem o processo educacional, no sentido de eliminar barreiras (Gil, 2000).

Por sua vez, Carvalho (1994) afirma que a cegueira pode ser congênita ou adquirida, pode ser causada no nascimento ou ao longo da vida do indivíduo. No seu conceito de deficiência visual estão incluídas as pessoas cegas e com visão reduzida.

Ainda segundo Carvalho (1994) a definição clínica considera o indivíduo cego aquele que apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de vinte graus; como visão reduzida o que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual de 20 e 50 graus e a sua visão não pode ser corrigida por nenhum tipo de tratamento. Apresentamos na tabela abaixo as classificações visuais, referências da respectiva acuidade visual e possíveis meios auxiliares.

Tabela 1 - Classes de Acuidade Visual

Classificação	Acuidade Visual de Snellen	Acuidade Visual Decimal	Auxílios
Visão Normal	20/12 a 20/25	1,5 a 0,8	Bifocais comuns
Próximo do Normal	20/30 a 20/60	0,6 a 0,3	Bifocais mais fortes, Lupas de baixo poder
Baixa Visão Moderada	20/80 a 20/150	0,25 a 0,12	Lentes Esfero prismáticas, Lupas mais fortes
Baixa Visão Profunda	20/500 a 50/1000	0,04 a 0,02	Lupa montada telescópio Magnificação vídeo, lupas eletrônicas com maior capacidade de ampliação, Bengala, Treinamento Orientação/Mobilidade
Próximo a cegueira	20/1200 a 20/2500	0,015 a 0,008	Magnificação, vídeo livros falados, Braille, Aparelhos de saída de voz Softwares com sintetizadores de voz, Bengala, Treinamento Orientação/Mobilidade
Cegueira Total	Sem projeção de luz	Sem projeção de luz	Aparelhos de saída de voz Softwares com sintetizadores de voz, Bengala, Treinamento Orientação/Mobilidade

Fonte: Adaptado de Carvalho (1994)

Para o MEC em sua cartilha Atendimento Educacional Especializado-Deficiência visual (2007) cegueira é definida como:

“ uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afetam de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão.”(Sá, Campos & Silva, 2007, p.15)

Encontramos também as definições de surdo-cegueira e deficiência múltipla no Guia de Orientações da Educação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais (2014) sendo que a primeira se caracteriza pela deficiência auditiva e visual concomitantemente. Já a deficiência múltipla é a associação de dois ou mais tipos de deficiência intelectual/auditiva/visual/física.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1996 descreve que anualmente cerca de 500 mil crianças ficam cegas no mundo, sendo que 70% a 80% morrem nos primeiros anos de vida, em decorrência de doenças que causaram seu comprometimento visual. No entanto e com base nos conhecimentos médicos atuais, cerca de 60% das causas de cegueira e severo comprometimento visual infantil são preveníveis ou tratáveis (Brito e Veitzman, 2000), sendo que o fator econômico está fortemente relacionado à etiologia da perda visual. Os países em desenvolvimento, em especial nos países Africanos e Asiáticos, os agentes infecciosos são os principais causadores das doenças oculares. Já nos países desenvolvidos, são as doenças hereditárias as que se apresentam como a maior causa de cegueira. Esta diferença na etiologia da deficiência visual pode ser explicada porque nestes

países desenvolvidos existe a melhor qualidade de vida da população e acesso aos melhores serviços de saúde.

Recentemente em 2011, a OMS estimou globalmente e por região a amplitude da deficiência visual, da cegueira e de suas causas, com base em dados reunidos em 2010. Globalmente, o número de pessoas de todas as idades com deficiência visual é aproximadamente 285 milhões, das quais 39 milhões são cegos. Oitenta e dois por cento dos cegos têm 50 anos ou mais. Essa estatística não inclui a presbiopia não corrigida – redução fisiológica da amplitude de acomodação, capacidade de focalizar objetos próximos que ocorre entre os 38 e 50 anos de idade - cuja prevalência é desconhecida. (Avila, Alves & Nishi, 2015)

Neste trabalho, utiliza-se a expressão deficiência visual por se referir aos dois grupos simultaneamente, cegueira e baixa visão.

Outra área importante para compreensão do trabalho com alunos com deficiência visual refere-se ao de tecnologia assistiva. Definido pelo Comitê de ajudas técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Brasil (2009) como uma área do conhecimento interdisciplinar que envolve produtos, metodologias, serviços e ações que tem como objetivo promover a funcionalidade da participação de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, visando sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

Ainda no que se refere às tecnologias, Filho (2009) cita RADABAUGH, (1993) ao dizer que “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Algumas das tecnologias assistivas que poderão ser importantes para uma pessoa com deficiência visual são: microcomputadores ou laptops com softwares leitores de tela (DOSVOX, Virtual Vision, NVDA, JAWS) ou com ampliação dos arquivos deste (lupa). Plano inclinado, suporte para leitura, prancha de madeira ou acrílica que aproxima o livro ou material do aluno (anexo II, imagem X). Soroban, que é um instrumento utilizado para efetuar cálculos, espécie de ábaco (anexo II, imagem VI) (Sá et al, 2007). Lupa

eletrônica software de saída e hardware que ajustam cores e tamanhos das informações (anexo II, imagem IX) (Bersch, 2013). A CCTV, que é um circuito fechado de televisão que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor (Sá et al, 2007). O Mecdaisy, que é um sistema de informação digital acessível que possibilita à pessoa com deficiência visual aceder ao texto por meio de áudio, caracteres ampliados e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro. (Portal MEC)

Existe ainda a Reglete de mesa (anexo II, imagem III) que é uma placa de metal com orifícios em um de seus lados, que recebe o papel em cima desta placa e que permite escrever em Braille. Este papel será pressionado com o punção (anexo II, imagem V), instrumento semelhante a uma agulha porém com a extremidade arredondada para que este instrumento marque o papel e não o rasgue (Araújo, 2006).

2.2.1. História da educação de pessoas com deficiência visual no Mundo e em particular no Brasil

Os cidadãos com deficiência visual que mais se destacavam no século XVI pertenciam à nobreza ou à burguesia emergente, e que, mesmo sem uma instrução especializada, as condições próprias ao seu status social possibilitavam aprendizagens e desenvolvimento de habilidades pelo recurso a professores e tutores. Estas pessoas eram vistas como extraordinárias uma vez que este desempenho, segundo a sociedade, não seria passível de ser realizada por pessoas cegas, - não eram consideradas as capacidades individuais nem a importância da instrução (Tureck, 2003). Os primeiros movimentos a atribuir importância ao atendimento a pessoas com deficiências diversas aconteceram na Europa, expandindo-se posteriormente para os Estados Unidos, Canadá e depois para outros países, incluindo o Brasil

(Corrêa,2010). Iremos agora apresentar alguns destes movimentos focando a nossa atenção especificamente nas questões da deficiência visual.

Em conformidade com os estudos de Corrêa (2010), Tureck (2003) afirmam que o primeiro livro que descreveu a cegueira e suas consequências foi publicado em Itália, na Europa, por autor desconhecido, em 1646 e que, quando traduzido em França, acabou por ter mais impacto do que na Itália. Também na Itália em 1670 uma Instituição de Cegos foi também tema de uma publicação escrita pelo jesuíta Lana Pérsia.

Em França Valentin Haüy , em 1784, deu início ao que poderemos chamar de educação dos cegos ao criar um método que lhes permitia fazer leitura, ainda que este só fosse possível com a utilização de letras em relevo. O seu método para a alfabetização de cegos apresentou resultados, apesar das dificuldades no reconhecimento pelo tato e seu alto custo pela necessidade de muitas letras para cada aluno. Foi também Haüy o fundador da primeira instituição para cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos. Esta instituição tinha como objetivo inicial a preparação dos indivíduos cegos para o trabalho.

No século XIX, em 1808, o capitão do exército francês, Charles Barbier, apresentou aos cegos do Instituto em cima referido, a escrita noturna, método este que consistia num sistema codificado de pontos em relevo, escritos em um espaço denominado cela de Barbier, utilizado para comunicação em campanhas militares. O sistema de Barbier superou o das letras em relevo, porém, ainda apresentava dificuldades as quais levaram a buscas de seu aprimoramento (Tureck,2003) como veremos a seguir.

Contam Pachcoal, Figueiredo, Gabaglia, Almeida, Rodrigues, Rust & Aljan (2014) que, em 1819, o menino Louis Braille matriculou-se no Instituto de Paris, França, tendo em 1825, neste contexto, criado o seu código de escrita e leitura com apenas dezesseis anos. Tureck (2003) afirma que Louis Braille diminuiu a cela de Barbier para seis pontos, tornando possível a identificação do código com apenas um toque de dedo.

Segundo Pachcoal ET AL (2014, p.8) “O obscurantismo em que vivera o cego durante séculos dissipava-se. A luz regeneradora do conhecimento entrava na existência de pessoas

que, após a criação do Sistema Braille, tomava nas próprias mãos as rédeas de seu destino por meio da educação, da cultura e do trabalho”.

Passando agora para o contexto americano, foi em 1829 que se instalou em Massachusetts , nos Estados Unidos, o primeiro internato para cegos, tendo iniciado em 1832 as suas atividades com apenas seis alunos. Neste mesmo ano, em Nova York, foi fundada uma escola do mesmo gênero. (Corrêa, 2010). O despertar na sociedade, para a obrigação do Estado na educação das pessoas portadoras de deficiência levou a criação da primeira escola inteiramente subsidiada pelo Estado surgiu em 1837 em Ohio (Corrêa, 2010).

Reportando-nos agora ao Brasil, assim como na velha Europa, quase todas as informações encontradas sobre as pessoas com deficiência estavam diluídas em comentários sobre doentes e pobres, pois durante muitos anos e na maioria dos países, incluindo o Brasil, as pessoas com deficiência foram consideradas a parte mais pobre da sociedade. Os indivíduos com deficiência mais afortunados certamente passaram toda sua vida escondidos voluntária ou involuntariamente em suas mansões, casas de campo ou fazendas de suas famílias, não representando nada em termos de vida social ou política no país. A primeira iniciativa descrita no âmbito da deficiência visual aconteceu em 17 de setembro de 1854, quando Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1428, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Corrêa, 2010; Silva, 1987). O fato mais relevante para a criação deste instituto foi o desembarque no Rio de Janeiro, em 1853, de José Álvares de Azevedo (portador de deficiência visual total) que havia estudado em Paris, no Institute des Jeunes Aveugles. José Álvares estava muito animado com o progresso que sentira em sua própria educação e resolveu considerar no sacerdócio, como sua missão a de comunicar aos brasileiros também cegos tudo que havia aprendido.

Também importante na história do Instituto foi a chegada das primeiras regletes, punções e chapas para escritas Braille assim como os primeiros livros Braille encomendados por Dom Pedro II. Chegaram ao Brasil, em 1856, como doações do Imperador ao novo Instituto (Silva, 1987). Este sistema de escrita,

reconhecido apenas na França, deu seu primeiro passo no sentido de internacionalização com essa encomenda.

Um marco de viragem no Instituto dos Meninos Cegos aconteceu sob o comando do seu terceiro diretor Benjamin Constant que, durante algum tempo, foi chamando a atenção das autoridades imperiais para o que considerava ser o estado lamentável do Instituto. Sem resposta aos seus pedidos e como ele foi um dos idealizadores da proclamação da república, quando esta aconteceu, aconteceu também a sua nomeação como ministro de Estado, tendo então conseguido o desejado decreto para a reforma do Instituto (Silva, 1987). Em 17 de maio de 1890, no decreto nº 408, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca e por Benjamin Constant o Instituto mudou de nome e teve o regulamento aprovado. Foi, no entanto, com a morte de Benjamin Constant, logo em seguida em 1891, que o Instituto foi rebatizado pelo governo republicano, com o que é atualmente o seu nome: Instituto Benjamin Constante (Silva, 1987).

Outro passo importante na educação de pessoas com deficiência visual no Brasil aconteceu quando, em 1946, uma portaria ministerial equiparou o curso ginásial do Instituto Benjamin Constant (IBC) ao ginásio comum, dando início ao ensino integrado para cegos (Corrêa, 2010). Um ano mais tarde (1947) o IBC juntamente com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática para cegos.

Em 1943, a primeira imprensa Braille foi instalada para atender primeiramente os alunos do Instituto e, seis anos, mais tarde passou também a distribuir gratuitamente livros às pessoas cegas (Corrêa, 2010). A instalação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), em São Paulo no ano de 1946, foi um acontecimento que marcou época. Esta Fundação tinha como objetivo inicial produzir e distribuir livros em Braille. Depois, ampliou suas atividades passando atuar na educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e portadoras de visão subnormal. Em 1982, o Instituto Benjamin Constant editou a primeira revista brasileira para cegos, em Braille.

2.2.2. Leis e Políticas Públicas Brasileiras – um foco na educação especial

A compreensão da história da educação de alunos cegos no Brasil ficaria incompleta sem o conhecimento do modo como a legislação foi surgindo ou se foi alterando no que se refere à educação de alunos com deficiência visual. Neste sentido apresentamos na Tabela 2, de forma resumida e de forma mais completa em anexo (anexo I) uma linha do tempo com os seus principais marcos legislativos e políticos, conforme na Cartilha Projeto da Escola Viva do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (Aranha, 2005):

Tabela 2 - Resumo dos marcos históricos mais relevantes

Ano	Legislação	Descrição
1835	Projeto de Lei	Criação do cargo de professor de Primeiras Letras para o ensino de cegos e surdos-mudos.
1933	Parecer nº291	É permitido ingresso de aluno cego em escola do sistema regular de ensino, na cidade de Curitiba.
1943		Inaugurados vários Institutos para Cegos no Brasil: em São Paulo, na Bahia, no Rio Grande do Sul e no Ceará.
	Parecer nº144,	É autorizada a inscrição de aluno cego na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
	Decreto nº 14165	Dá ao IBC competência para ministrar os ensinos primários e secundários
1949	Portaria Ministerial nº504	Garante a distribuição gratuita dos livros em Braille para todo o Brasil
1953	Portaria Ministerial nº 12	Autorizou a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos ou equiparados pelo Governo Federal. Autoriza, ainda, a interpretação da legislação de ensino, pelo Conselho Nacional de Educação, para

		facultar o acesso de cegos nos cursos universitários
1955	Recomendação nº99, da Organização Internacional do Trabalho	Programas de reabilitação profissional, obtenção e retenção de empregos por pessoas com deficiência.
1969	Parecer do Conselho Federal de Educação nº252	Determina que o Curso de Pedagogia deva ter uma ou duas habilitações em educação especial
1973	Decreto nº 72425	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1974	Parecer do Conselho Federal de Educação nº3763	Dispõe sobre tratamento especial para cegos no exame vestibular.
1981	Instrução Normativa do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) nº123	Estabelece normas para adaptação e elaboração de novos projetos de edificações, de modo a permitir o acesso de pessoas portadoras de deficiência.
1986	Portaria nº69/MEC	Expede normas para fixação de critérios reguladores de prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial no sistema de ensino público e particular.
1988	Constituição Federal Brasileira	Garante a educação como direito de todos, instituindo no Inciso III, do art. 208, do Capítulo III que, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser preferencialmente, na rede regular de ensino.
1996	Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.
1997		Implantação da tecnologia do DOS-VOX no Sistema Sintetizador de Voz, para suporte na educação dos cegos.
1998		Elaboração do documento- Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no

		Âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
2001	Parecer CNE/CEB nº17/2001 e resolução CNE/CEB nº02 de 11/09/01	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Portaria 657/MEC	Institui a Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Sorobã.

Fonte: adaptado de Aranha (2005)

Um avanço importante, que embora não especificamente relacionado com a deficiência visual, mas que viria a repercutir-se também nesta área, refere-se à Resolução CNE/CP nº1 de 18 de Fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, preparando este profissional dando conhecimentos sobre crianças, adolescentes e adultos, incluídos as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, a partir desta resolução os professores com formação superior, passaram a ter o dever de ter conhecimento sobre as diferenças sociais, culturais, econômicas e as necessidades educacionais especiais que as crianças, adolescentes e adultos possuem.

Também no ano de 2002 foi assinada a Portaria 2678/2002 pelo Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza que trata do uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, considerando os termos do Protocolo de Colaboração Brasil/ Portugal nas Áreas de Uso e Modalidades de Aplicação do Sistema Braille na Língua Portuguesa, firmado em Lisboa, em 25 de maio de 2000, deliberou a aprovação do projeto da grafia para a língua portuguesa e recomendou seu uso em todo território nacional, colocando a Secretaria de Educação Especial (SESP) à disposição para cumprimento desta portaria.

Em 2003, foi criada a Política Nacional de Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que trata do direito à diversidade e com o objetivo de apoiar a transformação do sistema de ensino inclusivo, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o direito a escolarização e a oferta de atendimento educacional especializado.

No ano subsequente, 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas da Rede Regular” com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais de inclusão reafirmando os direitos e benefícios da escolarização de alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Com a intenção de potenciar a inclusão educacional o Decreto nº5296/04 regulamentou as leis 10048/00 e 10098/00 estabelecendo normas e critérios para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Em 18 de Setembro de 2008 o Decreto nº 6571 instituiu as Diretrizes Educacionais Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Este decreto foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial ponderando a Constituição Federal de 1988. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; e o Decreto Legislativo Nº186/08 que confirma a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 2007 foi assinado o Decreto 6094/07 onde foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tratava sobre a implementação do Plano de Metas-Compromisso Todos pela Educação, um regime de colaboração dos Municípios, Distrito Federal e Estado, com a participação das famílias e comunidade visando a mobilização social e a melhoria da qualidade da educação básica.

Com base nos artigos 27 e 28 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi criada a Lei Brasileira de Inclusão 13146/15 que se destina assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e

das liberdades da pessoa com deficiência, tendo em vista sua inclusão social e cidadania.

2.2.3.A temática inicial: a inclusão em escolas regulares.

Falar sobre a deficiência visual é transcorrer por todo um processo de preconceitos e de transformação social, cultural, que ocorreram e ainda ocorrem especialmente na área da educação (Souza, Silva, Freitas e Gatto, 2016).

As crianças com deficiência visual tem vindo a freqüentar os contextos de ensino ao abrigo da educação especial e do modo como este se estrutura nos diferentes momentos sócio-históricos. Atualmente, segundo Ropoli et al, Matoan, Santos e Machado (2010) a educação especial abrange todos os níveis e modelos de educação sem modificá-los, oferecendo recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares.

Almejando um novo conceito de educação especial, a política tenta novas práticas de ensino, visando atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo para assim garantir o direito à educação a todos.

“A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isto identidade e diferenças, inserção e /ou exclusão.”(Ropoli et al, 2010, p.7)

Neste novo paradigma de educação para todos, surge o que se equaciona como sendo uma educação inclusiva. Esta questiona o artificialismo das identidades vistas como normais e entende as diferenças como resultado da pluralidade e não das desigualdades, garantindo o direito à diferença. (Ropoli et al, 2010)

A inclusão é vista por Pereira (2008) como uma luta das pessoas com deficiências e das suas famílias que procuram os seus direitos e um lugar na sociedade. Desta forma, para que haja inclusão escolar, é necessário repensar o como se está atribuindo à educação o processo de construção do indivíduo.

Mas esta luta também é dos professores que se sentem incapazes e despreparados ao receber alunos com diferentes tipos de deficiência/incapacidade. O problema agrava-se quando o professor está totalmente dependente do apoio ou assessoria de um profissional da saúde que sobrepõe a questão clínica à pedagógica, ou seja, as questões educacionais ficam em segundo plano. É comum encontrar professores e direções resistentes, que se manifestam por meio de questionamentos e lamúrias ou até mesmo esperando soluções mirabolantes e imediatas, o que geralmente conduz a decepção e frustração por estas não existirem (Pereira, 2008).

Apesar desta visão descrente dos professores, autores como Miranda (2004) defendem que trabalhar em salas de aula heterogêneas traz muitos benefícios ao desenvolvimento de crianças com e sem incapacidades, pois estas têm oportunidades de vivenciar o valor de troca e cooperação nas interações humanas. A educação inclusiva é o modo mais eficaz para cultivar a solidariedade entre as crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

Dutra, Griboski, Alves, e Barbosa (2008) afirmam que é na educação infantil que a inclusão escolar se inicia, pois é nesta etapa que se ampliam as bases necessárias para construção do conhecimento e seu desenvolvimento global, como visto nesta citação:

“Nessa etapa, o lúdico o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança”. (Dutra et al., 2008, p.16)

A prática educacional inclusiva não é garantida por leis, decretos ou portarias que exigem que as escolas regulares aceitem os alunos com

deficiência, ou seja, apenas a presença física do aluno não é garantia de inclusão, e sim pela preparação da escola para ser capaz de trabalhar com estes alunos independente de suas diferenças.

Neste sentido a Declaração de Salamanca (1994), já mencionada, aponta que o princípio fundamental da escola inclusiva é que, sempre que possível, as crianças devem aprender juntas, independente de suas diferenças ou dificuldades. As escolas inclusivas devem identificar e respeitar as diversas necessidades dos alunos, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem garantindo a educação de qualidade para todos. Consta ainda nesta declaração que dentro das escolas inclusivas, todas as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber suporte extra, assegurando uma educação efetiva.

A Declaração ainda ressalva que o encaminhamento de crianças para escolas ou salas de aulas especiais deveria ser exceção, sendo recomendado apenas em casos que fique claramente demonstrado que a educação na sala de aula regular não atenderia as necessidades educacionais ou sociais da criança.

2.2.4. Atualidade no Atendimento Educacional a alunos com Deficiência Visual

Passando agora a perceber o que acontece no Brasil e mais particularmente em Minas Gerais, relativamente às questões da inclusão, destacamos o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que afirma que as políticas públicas direcionadas para a educação básica obrigatoriamente tem em seu caminho ações pedagógicas inovadoras, tendo como base um conceito amplo de educação norteado pelo princípio da inclusão. Este princípio, parte do direito de acesso a todos ao

conhecimento sem nenhuma forma de discriminação, tendo como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão.

Ainda no Guia de Orientações é apresentada a obrigatoriedade de existência de um cadastro escolar pré-matrícula, para todos os candidatos a estudar nas escolas da rede estadual, incluindo os estudantes com incapacidades. A partir deste cadastro há uma comissão que indica a escola mais próxima da residência do candidato e em melhores condições de acesso, ou outra escola pública, conforme necessidade especial apresentada. No ato da matrícula a escola deve cadastrá-lo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) informando o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades que o aluno apresenta, para isto é solicitado aos responsáveis relatórios ou laudos que o atestem (Costa et al, 2014). Esta política de proximidade e condições de atendimento é definida por autores que referem que para uma sociedade mais democrática e inclusiva na esfera educacional, os alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades /superdotação tem o direito de serem matriculados nas escolas próximas de suas residências, onde é disponibilizado o acesso a espaços comuns de aprendizagem bem como ao Atendimento Educacional Especializado- AEE. (Costa et al, 2014).

É importante ressaltar, e consta no Guia de Orientações da Educação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais, que a autoridade responsável pela escola não pode recusar a matrícula ao aluno público alvo da educação especial por conta de sua condição.

A trajetória escolar deve ainda garantir ao aluno o trânsito pelas etapas e níveis referentes à forma de organização da escolaridade do sistema de ensino, levando em conta e valorizando as experiências do aluno, as suas habilidades, as suas diferenças e atendendo às suas necessidades educacionais especiais sem perder de vista os objetivos educacionais a que ele tem direito. (Costa et al, 2014)

Os alunos ao abrigo do ensino especial no setor público deverão ter um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que norteia a ação educacional do

aluno. Este é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, obrigatoriamente compondo a pasta individual do aluno. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais: diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização, juntamente com a família e atualizado conforme previsto no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE deverão ser consideradas (Costa et al, 2014).

Costa et al (2014) no Guia de Orientações da Educação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais, considerou a avaliação como parte integrante do processo ensino e aprendizagem. São apresentadas dois tipos importantes de avaliação: a diagnóstica, que tem por objetivo conhecer cada aluno e o perfil da turma e a de monitoramento, que tem por objetivo o acompanhamento e intervenção na aprendizagem visando o desenvolvimento dos alunos, modificando o planejamento, quando necessário e propondo novas ações. Explica ainda, que durante os processos de avaliação a escola também deve assegurar as condições necessárias para o acesso e participação dos alunos garantindo o princípio da equidade, flexibilidade e acessibilidade.

Para o aluno com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o processo de avaliação deve considerar as suas especificidades, tendo como base o seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem significativa, que devem estar previstos no PDI. É de responsabilidade da escola propor estratégias diversificadas que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos no processo de ensino e aprendizagem (Costa et al, 2014).

A conclusão dos níveis de ensino é garantida ao aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O certificado de conclusão/histórico escolar emitido para estes alunos segue o mesmo modelo padrão estabelecido pela lei vigente na rede estadual, assim como o registro da carga horária e do aproveitamento alcançado pelo aluno, sendo que estes itens são representativos do desenvolvimento do aluno em relação a si

mesmo, considerando-se os objetivos da etapa de ensino em que o mesmo está sendo avaliado conforme o PDI e de acordo com o artigo 59 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, nº9394/96).

Também a Lei 7853/89 versa sobre garantir às pessoas com deficiência as ações governamentais necessárias para assegurar o pleno exercício de seus direitos básicos afastando as discriminações e preconceitos de qualquer espécie.

A escola comum torna-se inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas e tendo como desafio fazer acontecer um ensino de qualidade para todos, envolvendo todos os sujeitos (professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais) que compõem o sistema educacional (Ropoli et al ,2010).

O ensino de qualidade emana das iniciativas de todos os sujeitos da rede educacional com o foco numa proposta comum a todas as escolas, mas também construída por cada uma de acordo com suas especificidades. (Ropoli et al, 2010)

O Projeto Político e Pedagógico (PPP) é o melhor instrumento para o desenvolvimento do plano de trabalho definido pelo coletivo escolar, pois neste documento estão refletidas as singularidades de cada escola, ou seja, a sua identidade e os prováveis caminhos para o ensino de qualidade. (Ropoli et al, 2010). Como parte do Projeto Político Pedagógico da escola, encontra-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que segundo Garcia, Daguiel e Francisco (2013) foi criado para dar suporte e acesso ao currículo para alunos com deficiência, de acordo com o decreto nº6571/2008. O AEE deve complementar e suplementar a formação do aluno, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e realizado de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais (Ropoli et al, 2010).

Na sala de AEE, embora suas atividades sejam diferentes das realizadas na sala de aula do ensino comum, elas devem ser articuladas com a proposta da

escola regular visando eliminar barreiras para a plena participação dos alunos de acordo com suas necessidades específicas. (Garcia et al, 2013).

A organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, não pode ser simplesmente um apêndice na vida escolar ou competência do professor que nele atua, deste modo a formação continuada deve ser uma aprendizagem colaborativa (Ropoli et al, 2010). Ou seja, o professor do AEE deve trabalhar em conjunto com o professor da sala de aula. Para que os objetivos específicos de ensino sejam alcançados é necessário que os professores comuns e os da educação especial (AEE) se envolvam compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Cada professor possui sua frente de trabalho: é atribuído o ensino das áreas de conhecimento ao professor da sala de aula comum e ao professor do AEE o complemento/suplemento da formação do aluno eliminando as barreiras que os impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns. (Ropoli et al, 2010).

Ropoli et al (2010) explica que as funções do professor de educação especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por todos os atores das escolas comuns. Tendo como os principais eixos desta articulação: a elaboração conjunta de planos de trabalho no Projeto Pedagógico, onde a Educação Especial não pode ser um tópico à parte da programação escolar; identificação e análise do problema pelo qual o aluno é encaminhado à Educação Especial; a Comunicação do AEE com todos os membros da equipe escolar para elaboração e monitoramento de seu planos; o desenvolvimento dos materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula , bem como o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem; a formação continuada dos professores e demais membros da equipa escolar, intercalando tópicos do ensino especial e comum, dando condições de melhoria do atendimento aos alunos.

O Plano de AEE consiste na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários

ao aluno no ambiente escolar e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado. Este Plano deve ser elaborado pelos professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a família e em conexão com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Equipe DESP/SEE, 2016).

A realização do AEE na própria escola do aluno é justificada para que suas necessidades educacionais específicas possam ser discutidas e atendidas diariamente e com todos que atuam no ensino regular ou na educação especial aproximando estes alunos dos ambientes de formação comum a todos. Neste sentido há pais, afirmando que quando o AEE ocorre nestes moldes, propicia aos estudantes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de apelar a atendimentos exteriores à escola (Ropoli et al, 2010).

2.2.5.AEE para alunos com deficiência visual

A finalidade do atendimento educacional especializado, com foco no aluno com deficiência visual, é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de códigos específicos de comunicação e sinalização (Braille), ajudas técnicas e tecnologias assistivas (Mecdaisy, softwares leitores de telas, lupas eletrônicas e outros) (Equipe DESP/SEE, 2016). Cabe-lhe também ensinar ao aluno se locomover sozinho pela escola, ensinar se necessário ao aluno a escrita e leitura em Braille, apresentar as tecnologias assistivas que auxiliariam o desenvolvimento acadêmico deste aluno, bem como trabalhar com materiais que complementam a matéria da aula regular como Soroban e Material Dourado.

Na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio) e de complementação extra-turmo da escolarização do aluno (sala de recursos) (Costa et al, Guia de Orientação Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, 2014).

Segundo a Equipe da DESP/SEE (2016) o professor da sala recurso é responsável pelo atendimento educacional especializado dos estudantes e da articulação com os demais professores do ensino regular enriquecendo atividades curriculares, dando acesso a recursos de acessibilidade, orientando o aluno e o professor sobre as tecnologias assistivas considerando a especificidade de cada um.

“As atividades desenvolvidas na sala de recursos não podem ser confundidas como uma aula de reforço, como atendimento clínico tampouco, como um espaço de socialização. Não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. É na sala de recursos, no turno inverso da escolarização, que o estudante com deficiência visual terá acesso a todos os recursos necessários para complementar seu aprendizado.” (Equipe DESP/SEE, 2016, p.11)

Ainda segundo a DESP/SEE cabe ao professor da sala de recursos ensinar as técnicas de orientação e mobilidade, uso das tecnologias assistivas, uso do Soroban, auxiliar a aprendizagem do sistema Braille, apoio à alfabetização, preparar e adaptar o material didático, transcrever o material Braille/tinta e tinta/Braille, ainda dar orientações necessárias para o desenvolvimento e participação do aluno no processo educacional, no caso de alunos com deficiência visual. Além disto, a Equipe da DESP/SEE afirma que o professor da sala de recursos pode acolher de quinze a trinta alunos podendo ser individualmente ou em pequenos grupos com necessidades educacionais similares. Os atendimentos podem ocorrer em módulos de no mínimo 50 minutos e no máximo duas horas /dia e a frequência deste aluno é determinada pelo professor da sala de recursos de acordo com seu plano de atendimento.

O AEE pode ainda ser realizado em salas de recursos multifuncionais que segundo Sartoretto e Bersch (2014) serão “local apropriado para o aluno

aprender a utilização das ferramentas de tecnologia assistiva, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia.”

Estas salas são criadas através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que disponibiliza equipamentos para organização das salas no âmbito do atendimento educacional especializado- AEE. Existem dois tipos de sala de recursos, com diferentes especificações técnicas: tipo I (tabela 3) e tipo II (tabela 4) (Dutra, Santos e Guedes, 2010).

Tabela 3 - Especificação dos itens sala tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
2 microcomputadores	1 Material Dourado
1 Laptop	1 Esquema Corporal
1 Estabilizador	1 Bandinha Rítmica
1 Scanner	1 memória de Numerais
1 Impressora Laser	1 Tapete alfabético Encaixado
1 Teclado com colmeia(anexo XX, imagem I)	1 Software Comunicação Alternativa
1 Acionador de pressão	1 Sacolão Criativo Monta Tudo
1 Mouse com entrada para acionador	1 Quebra cabeças- Sequência lógica
1 Lupa Eletrônica	1 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	1 Dominó de Frases
1 mesa Redonda	1 Dominó de Animais em LIBRAS
4 Cadeiras	1 Dominó de Frutas em LIBRAS
1 Mesa para Impressora	1 Dominó Tátil
1 Armário	1 Alfabeto Braille
1 Quadro Branco	1 Kit de Lupas Manuais
2 mesas para Computador	1 Plano Inclinado – suporte para Leitura
2 Cadeiras	1 Memória Tátil

Fonte: Adaptado pela autora (Dutra et al, 2010, p.11)

A sala de recursos tipo II possui todos os recursos citados na tabela 3 adicionados os recursos de acessibilidade para os alunos com deficiência visual, constantes na tabela 5 (Dutra et al, 2010):

Tabela 4 - Especificação dos itens sala tipo II

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Máquina de datilografia Braille (anexo XX imagem IV)
1 reglete de mesa
1 Punção
1 Soroban (anexo XX, imagem V)
1 guia de Assinatura (anexo XX, imagem VI)
1 Kit de Desenho Geométrico
1 Calculadora sonora

Fonte: Adaptado pela autora (Dutra et al, 2010, p.12)

Assim, salas de AEE multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos para atender todos os tipos de necessidades educacionais especiais, sendo que a sala tipo II tem recursos para o atendimento de pessoas com deficiência visual.

2.3.O CASO ESPECÍFICO DA DEFICIÊNCIA VISUAL EM UBERABA, MINAS GERAIS, BRASIL

Em Uberaba, Minas Gerais, Brasil, há 36.143 (trinta e seis mil cento e quarenta e três) habitantes com deficiência visual, segundo dados do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) recenseamento em 2010. Estes dados podem ser conferidos na tabela abaixo:

Tabela 5 - Quantitativo de indivíduos com deficiência visual por grau de dificuldade e zoneamento

		Tipo de dificuldade			Total
		Alguma dificuldade	Grande dificuldade	Não consegue de modo algum	
Feminino	Rural	179	126	0	305
	Urbano	17307	3484	319	21110
Masculino	Rural	242	67	0	309
	Urbano	11492	2426	501	14419
Total		29220	6103	820	36143

Fonte: Adaptado pela autora (dados do IBGE 2010)

Na tabela são apresentados os dados referentes ao município de Uberaba, dos elementos do sexo feminino e masculino por tipo de localização nomeadamente, meio rural ou meio urbano. Os graus de dificuldades foram divididos em três níveis: alguma dificuldade, referindo-se a quem tem uma pequena perda visual; grande dificuldade, quem possui alta perda visual e não consegue de modo algum, aqueles que possuem deficiência visual total (cegos).

Como vemos, existe um número significativo de indivíduos com deficiência visual, sendo que a de maior incidência na zona rural é no sexo masculino com alguma dificuldade e na zona urbana é no sexo feminino.

No censo 2010 não há escolarização das pessoas com deficiência entrevistados, porém fora levantado que há 23 (vinte e três) alunos com deficiência visual matriculados, apenas um destes possui cegueira na rede municipal de ensino de Uberaba e 27 (vinte e sete) alunos com deficiência visual matriculados, onde três possuem deficiência visual total na rede Estadual de Ensino da cidade de Uberaba.

2.3.1.O Atendimento aos alunos com deficiência visual em Uberaba

Passaremos agora a perceber que opções educativas existem para estes indivíduos em Uberaba, começando, no entanto por perceber, embora de forma simples, como se organiza o sistema educativo no Brasil.

No Brasil, as escolas públicas são divididas em Federal, Estadual e Municipal. As escolas estaduais são mantidas e regidas por cada unidade federativa (estado), as municipais são mantidas pelo município (cidade onde está localizada) e as Federais tem como regente a União (governo federal). Esta divisão pode ser melhor compreendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 e na Constituição Federal do Brasil/1988 em seu artigo 211.

Segundo o Departamento de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação, de Uberaba, Minas Gerais há trinta e seis escolas municipais nesta cidade e apenas oito delas possuem alunos com deficiência visual matriculados. Segundo a Superintendência Regional de Ensino e o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) de Uberaba, Minas Gerais, Brasil, há 40 escolas estaduais nesta cidade, sendo que 17 possuem alunos com deficiência visual matriculados. A tabela abaixo apresenta tipos de escolas e quantidades de escolas com e sem alunos com deficiência visual em Uberaba.

Tabela 6 - Tipos e quantidades de Escolas com e sem alunos com deficiência

Tipos de Escola	Com alunos deficientes visuais	Sem alunos deficientes visuais	Total de escolas em Uberaba
Escolas municipais	8	28	36
Escolas estaduais	17	23	40
Escolas federais	1	0	01

Em Uberaba existem dois centros de atendimentos especializados em deficiência visual: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) e o Instituto dos Cegos do Brasil Central (ICBC).

Existe também, na prefeitura municipal da cidade, o Centro de Referência de Educação Inclusiva Paulo Antônio Pável de Carvalho (CREI) que atende todos os tipos de necessidades educacionais especiais, entre as quais também a deficiência visual. O CREI atende semanalmente em média 160 (cento e sessenta) alunos matriculados na rede municipal de ensino, realizando avaliações diagnósticas, atendimento clínico e orientações às famílias e escolas, principalmente para professores que atendem estes alunos com deficiência nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este Centro possui profissionais especializados como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neuropediatras, professores, pedagogos e profissionais com formação nas áreas sensoriais, como as deficiências auditivas (surdos) e deficiências visuais (baixa visão e cegueira). (Alves, 2014)

2.4.CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL (CAP)

O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Estadual (CAP) de Uberaba iniciou suas atividades em 1999, porém apenas em Setembro de 2002 foi publicada a resolução nº 303 que regulamentava e legalizava o desenvolvimento das atividades deste Centro. Em maio de 2007, o CAP foi vinculado a uma escola estadual conforme a resolução 904/2007, desse modo além da escolarização oferecida pela escola, o CAP Uberaba disponibilizava atendimentos especializados ao deficiente visual/família, produção de material adaptado, capacitação de professores e ainda reabilitação(CAP Estadual de Uberaba, 2011).

De acordo com a resolução SEE nº 2897 de 19 de Janeiro de 2016 que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros e Núcleos de Apoio Pedagógico aos deficientes visuais/CAP, define os objetivos destes centros como o de orientar as escolas que possuem alunos deficientes visuais e surdos cegueira matriculados para que essas ofereçam um atendimento adequado aos estudantes; capacitar os profissionais da educação para que ofereçam um ensino adequado as necessidades especiais e atendimento educacional especializado aos alunos que possuam deficiência visual; produzir materiais acessíveis aos estudantes deficientes visuais matriculados na rede pública de ensino; nortear e estimular pessoas com deficiência visual para utilização da tecnologia assistiva a fim de alcançar sua autonomia e independência na vida diária.

Os atendimentos lá realizados são divididos em quatro núcleos: o núcleo de apoio didático e capacitação, o núcleo de convivência/reabilitação, o núcleo de produção e o núcleo de tecnologia avançada.

O Núcleo de Apoio Didático e Capacitação tem, de acordo com a coordenadora do CAP Uberaba, a função de capacitar apenas professores com alunos deficientes visuais e professores de salas recursos, o que em média resulta em cerca de 90 professores capacitados/ano. Atende 283 cidades da região, ministrando cursos de tecnologia assistiva, Braille, baixa visão, estimulação visual e orientação e mobilidade.

Por sua vez, o Núcleo de Convivência/Reabilitação: foca-se nas atividades da vida diária (AVD), levando em consideração expectativas, qualidade de vida e as exigências do cotidiano para todos os seres humanos. A educação das pessoas cegas na modalidade AVD tem altos e variados fatores de exigência, sendo esta a mais complexa, pois prepara para o cotidiano em todos os aspectos: tomar banho, vestir-se, barbear, estar à mesa usando talheres e guardanapos, controlar e usar medicamentos, servir-se de líquidos, conservar a limpeza da casa, usar diferentes eletrodomésticos, etc. Há também neste núcleo aulas de orientação e mobilidade para o deficiente visual com

dificuldades de locomoção independente, assim como estimulação sensorial e tátil. (Freitas,2010).

Com uma função diferente segue-se o Núcleo de Produção que,de acordo com a coordenadora do CAP Uberaba, se orienta paraa produção de material em Braille e ampliado, livros em Mac Daisy para toda a região atendida por este CAP.

Por último, o Núcleo de Tecnologia Avançada, no qual é feita a avaliação funcional da visão. Freitas (2010) explica que esta avaliação deve ser estruturada em padrões básicos e observações meticulosamente calculadas para alcançar sucesso na habilitação e ou reabilitação visual.Na avaliação do funcionamento visual consideram-se dois campos definidos e importantes sendo o primeiro a avaliação informal onde se recolhem informações sobre aspectos do desenvolvimento global do paciente. Por meio de uma entrevista prática e objetiva, verifica-se como o mesmo utiliza o resíduo visual que possui no seu dia-a-dia (Freitas, 2010). No outro campo o de avaliação formal, onde são utilizados métodos didáticos e específicos, são recolhidas informações sobre o funcionamento visual, ligadas à fisiologia ocular e o nível de eficácia com que o deficiente avaliado utiliza o resíduo visual (Freitas, 2010). Neste núcleo ensina-se a utilização das tecnologias assistivas e o principal objetivo deste Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) é a capacitação de professores e a avaliação funcional da visão.

De acordo com a Equipe da Diretoria da Educação Especial (DESP) é responsabilidade do diretor e do especialista da escola promover a interlocução entre o professor regente e o professor da sala de recursos, sendo de fundamental importância esta comunicação e interação para o processo de ensino e aprendizagem. Também afirmam ser de suma importância que a escola entre em contato com o CAP buscando capacitação para os professores, livros em Braille e áudio (Mecdaisy) para os estudantes cegos e ampliação de material para alunos com visão subnormal.

Através do material disponibilizado pela coordenadora do CAP, além deste Centro garantir o acesso ao conteúdo programático desenvolvidos nas escolas

às pessoas com deficiência visual, também orienta os pais e escolas onde estes estudantes estão matriculados organizando cursos para formação continuada e capacitando professores da rede pública.

Esta capacitação visa dar formação aos professores, interessados e que procuraram o CAP com a realização de cursos: Sistema Braille, Código Matemático Unificado, Soroban I e II, Alfabetização pelo Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Baixa visão, Avaliação Funcional da Visão, Tecnologia Assistiva e Práticas Educativas de Vida Diária (Equipa DESP, 2016).

2.4.1. Instituto dos Cegos do Brasil Central (ICBC)

A outra instituição apresentada, o Instituto dos Cegos do Brasil Central (ICBC) foi fundado em 1942 é uma instituição beneficente do terceiro setor que tem como missão melhorar a qualidade de vida do deficiente visual por meio do desenvolvimento de suas habilidades, talentos, promoção de sua cidadania, atendimento educacional, artístico, cultural e clínico especializado

Neste Instituto os profissionais têm como função criar, desenvolver e executar nas áreas de saúde, educação e esportes e prestação de atendimento social às pessoas cegas, com baixa visão e com deficiências múltiplas.

Desde 1963, possui certificado de entidade beneficente de assistência social, e é reconhecido como de utilidade pública federal e municipal, oferecendo serviços de habilitação e reabilitação aos deficientes visuais, em regime de internato até o fim de 2013, semi-internato e externato.

O ICBC efetua cerca de 3.000 atendimentos por mês além de oferecer educação infantil e ensino fundamental, apoio educacional à rede regular de ensino, transcrição, adaptação, e produção de livros e materiais pedagógicos para deficientes visuais. Faz ainda avaliação funcional da visão, estimulação visual, orientação e mobilidade, estimulação sensorial, datilografia e escrita

Braille, atividades da vida diária, capacitação e inserção dos deficientes visuais no mercado de trabalho, artesanato, oficina pedagógica e sala de recursos multifuncionais, informática adaptada para os alunos e cursos de capacitação para profissionais na área da deficiência visual.

Os seus principais objetivos passam pela promoção da “educação formal e não formal do deficiente visual” tendo para isso oficinas de Braille, assim como “recursos tecnológicos e metodologias inovadoras”, procurando que estes tenham uma “vida independente e saudável” implementando com estes projetos de capacitação e produção de renda. O objetivo último passa assim pela “inclusão sócio-econômica” através da implementação de parcerias com instituições da sociedade. Desenvolve também campanhas de caráter informativo e de atendimento clínico para sensibilizar e prevenir a população no que se refere a questões relacionadas a deficiência visual (O Instituto).

Segundo a Superintendência de Ensino de Uberaba, há na cidade 40 escolas da rede Estadual de ensino, onde apenas nove possuem sala de recursos para atendimento educacional especializado.

De acordo com o Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba são 61 unidades escolares que possuem Atendimento Educacional Especializado sendo: 33 CEMELs (Centros Municipais de Educação Infantil), 31 escolas municipais, 5 escolas de Educação Infantil.

Atualmente é dada às escolas orientação que quando receberem um estudante com deficiência visual e ainda não possuírem o conhecimento do trabalho a ser desenvolvido com este aluno, o primeiro passo é ouvi-lo e à sua família sobre a sua trajetória escolar e experiências e expectativas. Após este primeiro contato, o laudo oftalmológico ajudará a escola quanto à situação da deficiência do estudante (cegueira total, surdo cegueira ou baixa visão). Posteriormente a escola poderá buscar os recursos necessários ao ensino do estudante. Em seguida, a escola deverá registrar a matrícula deste aluno em classe comum- no SIMADE/Censo Escolar MEC/INEP, a fim de receber equipamentos específicos para o atendimento educacional especializado. (Equipe DESP, 2016).

Cabe ressaltar que os alunos com deficiência visual só terão acesso aos recursos do MEC e da SEE/MG se estiverem devidamente registrados e cadastrados no SIMADE/Educacenso como estudantes com cegueira, surdo cegueira ou baixa visão.

Todas estas escolas públicas que possuem o AEE tem direito a requerer kits para os alunos cegos e com baixa-visão. Segundo o Guia de Atendimento ao Estudante com deficiência visual e surdo cegueira elaborado pela Equipe DESP/SEE/MG (2016) um kit cegueira contém: uma pasta contendo 250 folhas de papel gramatura 120 g/m², um guia de assinatura, uma bengala, um Soroban, uma punção e uma reglete de mesa. E para o aluno com visão subnormal o kit baixa visão composto por uma pasta contendo seis lápis 6B, três borrachas, uma caixa de caneta hidrocor com doze cores, duas canetas piloto de cor preta, dois pincéis atômicos de cor preta, quatro cadernos de capa dura e pautas ampliadas, um plano inclinado e uma caixa de lápis de cor com doze cores. Para que o aluno obtenha estes kits é necessário que a escola solicite às Superintendência Regional de Ensino (S.R.E.) , em planilha própria fornecida pela Diretoria de Educação Especial (DESP).

Ainda segundo a Equipa DESP (2016) são disponibilizados a estes alunos devidamente cadastrados notebooks com programas específicos instalados que são enviados pelo MEC às escolas públicas, para uso dos estudantes a partir do sexto ano e sua distribuição é feita com base no censo escolar. Cabe ao professor da sala de recursos a orientação de uso do mesmo. Além disso, os notebooks são de uso exclusivo do estudante cego, que tem o direito de usá-lo na escola e em casa após sua matrícula e assinatura do termo de responsabilidade de uso. Após sua conclusão do ensino médio este equipamento será utilizado por outro estudante com deficiência visual.

3. **CAPÍTULO II - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

3.1. ENQUADRAMENTOS DO PROBLEMA E QUESTÃO DE PARTIDA

Conforme estudamos no capítulo anterior, no Brasil existem leis que regulamentam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, a começar pela obrigatoriedade de aceitar que pessoas com qualquer deficiência se matriculem em qualquer escola. Porém o simples ato de se aceitar a matrícula dessa pessoa não é considerado inclusão. Briant (2008) ressalva que todos os alunos, com ou sem deficiência, não têm direito apenas à matrícula, mas sim o direito real de vivenciar as oportunidades sociais e acadêmicas que o ambiente escolar oferece, ou seja, participar da vida escolar.

Assim, e apesar da legislação apontar cada vez mais para inclusão de todas as pessoas com deficiência – como vimos pela obrigatoriedade de aceitação da matrícula de pessoas com deficiência em qualquer escola - a verdade é que os dados do censo brasileiro de 2010 apontam que, em termos de sucesso acadêmico e participação nas diversas dimensões do contexto escolar, o nível de participação e instrução das pessoas com deficiência é baixo (tabela 7).

Tabela 7 - Nível de Escolaridade de deficientes no Brasil

Escolaridade	% de pessoas com 15 ou mais anos de idade
Fundamental completo	14,2
Médio completo	17,7
Superior Completo	6,7
Não determinada	0,4
Sem instrução e fundamental completo	61,1

Fonte: Adaptado pela autora (Oliveira, 2012)

Falando agora sobre o modo como estas pessoas vêem os seus direitos respeitados, Oliveira (2012) começa por diferenciar direitos de garantias, sendo o primeiro definido como o sujeito a quem cabe a obrigação de suprir os bens e serviços. Já as garantias são normas positivas explicitadas na Constituição Federal, ou em qualquer outro tipo de lei que asseguram e protegem um determinado direito. Ora, as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos das pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência, porém nem sempre elas conseguem reivindicar seus direitos nas mesmas condições que as pessoas sem deficiência o fazem, isto acontece talvez pelas desvantagens impostas por suas restrições de funcionalidades e pela sociedade que lhes impõe barreiras físicas, legais e atitudinais. O distanciamento entre o respeito pelos direitos das pessoas com e sem deficiência é causado pela existência destas barreiras, o governo tenta diminuir estas barreiras para equiparar as condições das pessoas com deficiência “pelo menos ao mesmo nível das pessoas sem deficiência na realização de seus direitos” (Oliveira, 2012).

Sendo a educação um direito de todos e sendo também a educação um direito que viabiliza a realização de outros direitos, ainda há uma grande lacuna a ser preenchida entre pessoas com deficiência e sem. Como vimos na tabela acima apresentada, no censo brasileiro de 2010 as pessoas com deficiência apresentaram taxa de alfabetização menores do que a população total em todas as regiões brasileiras. A base dos direitos humanos é a equiparação de oportunidades para todos, sendo assim esta diferença entre as pessoas ou entre as regiões é uma constante preocupação de todos os níveis do governo (Oliveira, 2012).

Oliveira (2013) afirma que professores despreparados e escolas sem acessibilidade arquitetônica e pedagógica estão entre as principais causas da evasão escolar de alunos que possuem algum tipo de deficiência. Dados do MEC apontam que mais de 146 mil escolas de ensino fundamental, apenas 35 mil estavam adaptadas com acessibilidade na época do levantamento, onde 29 mil não possuíam “se quer” sanitário adequado e 4600 não tinham

nenhum de suas dependências adaptadas sendo estas adaptações necessidades imprescindíveis para atender as necessidades básicas dos alunos (rampas, instalações de elevadores, banheiros adaptados, etc).

Existem ainda as barreiras atitudinais, causadas pela desinformação e preconceito, obstáculos sociais e pedagógicos, assim como a falta de conhecimento das tecnologias criadas para beneficiar o aprendizado do aluno com deficiência (Oliveira 2013).

Oliveira (2013) cita uma entrevista, publicada em 07 de março de 2013, com a coordenadora do programa de extensão de formação continuada da Universidade Federal de São Carlos e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, que afirma que a baixa taxa de matrículas indica que a qualidade da educação para a população de indivíduos com deficiência é menor, fazendo com que a exclusão e a evasão sejam maiores. Na mesma declaração destaca também a formação precária dos professores geralmente realizada em cursos à distância com muitos problemas estruturais como turmas numerosas, falta de auxiliares em sala de aula e deficiência nos currículos e materiais didáticos. A entrevistada, referindo-se ao ensino de pessoas com deficiência, afirma ainda que “o ensino não é adaptado às suas necessidades, o professor não sabe como ajustar o ensino à realidade e ela acaba não se beneficiando deste ensino em classe comum.” Os alunos com deficiência que chegam ao ensino médio são vistos como “grandes vitoriosos” que aprenderam sozinhos, não é por um acaso que depois de seguidas reprovações a maioria dos alunos com deficiência acabam em salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – isto quando não abandonam a escola”.(Oliveira, 2013).

Uma vez que este trabalho se orienta para a deficiência visual, Villela (2015) refere que no Brasil dentre os tipos de deficiência pesquisada pelo IBGE a visual é a mais representativa atingindo 3,6% dos brasileiros. O grau intenso ou muito intenso da limitação visual impossibilita 16% desta população de realizar atividades habituais como ir à escola, trabalhar e brincar. O autor mostra esta diferença regional apontada por Almada (2012),

e assegura que a região Sul que tem maior proporção de pessoas com deficiência visual (5,4%), onde menos de 5% deste grupo frequenta serviços de reabilitação.

Oliveira (2012) afirma que os tipos de deficiência variam de acordo com as idades das pessoas. Entretanto, a deficiência visual tem prevalência em todos os grupos de idade sendo bastante acentuada no grupo acima de 65 anos (49,8%) da população nesta faixa etária. No grupo de 0 a 14 anos apesar de baixa frequência em todos os tipos de deficiência, a mais frequente é a visual, correspondendo a 5,3% da população nesta idade. Já o grupo de 15 a 64 anos de deficientes visuais corresponde a 20,1% da população deste grupo.

Face aos dados apresentados interessa-nos perceber como a legislação inclusiva tem sido implementada em contexto educativo, assim como esta implementação é percebida por alunos com deficiência, em específico pelos alunos com deficiência visual, assim como pelos seus agentes educativos. Face a este interesse de pesquisa colocamos a seguinte questão: de que forma são implementadas as políticas educativas mais atuais relativas à inclusão dos estudantes com deficiência visual, em contexto educativo, especificamente em quatro escolas de Uberaba.

3.2.OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Sabe-se que há legislações tais como a Lei 13146 de 06 de julho de 2015 (Estatuto do deficiente), Lei 1048/2000 e 10098/2000 (critérios para acessibilidade), Decreto 6571/2008 (Diretrizes Educacionais Operacionais do AEE), Decreto Legislativo 186/2008 (confirma convenção das pessoas com deficiência), Decreto 6097/2007 (implementa o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE), que definem como se deverá proceder a inclusão de alunos com deficiência/incapacidades nas escolas regulares. Interessa-nos, pois saber como são colocadas em práticas estas orientações definidas na legislação,

para isto inquirindo os atores que na prática com elas estão relacionados. Deste modo, o objetivo geral deste trabalho é: verificar a efetividade nas práticas das políticas públicas quanto à inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas regulares e públicas na cidade de Uberaba em Minas Gerais, Brasil.

De forma a promover uma implementação eficaz da lei que conduzirá à inclusão e participação de sucesso dos estudantes com deficiência visual, importa assim compreender qual a percepção que os diversos atores em contexto escolar tem do modo como estas leis estão a ser implementadas. Diante disto, delimitam-se os seguintes objetivos específicos:

- Perceber qual o conhecimento que os diversos atores (diretores/alunos/especialistas/professores) tem sobre a legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência visual
- Perceber qual a percepção dos atores (diretores/alunos/especialistas/professores) sobre a implementação dessas medidas nas suas diversas dimensões.
- Identificar que aspectos são vistos pelos atores (diretores/alunos/especialistas/professores) como barreiras à inclusão e participação dos estudantes com deficiência visual (conforme a lei).
- Identificar que aspectos são vistos pelos atores (diretores/alunos/especialistas/professores) como suportes à inclusão e participação dos estudantes com deficiência visual (conforme a lei).

4. CAPÍTULO III - DESENHO METODOLÓGICO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para o presente estudo foi realizada uma pesquisa com quatro escolas públicas regulares da cidade citada, sendo duas escolas da rede municipal de ensino (geridas com recursos municipais, ou seja, da cidade de Uberaba) e duas escolas da rede estadual de ensino (mantida com recursos do estado de Minas Gerais).

As escolas apresentadas neste estudo foram escolhidas por possuírem sala de atendimento a educação especial (AEE), integrarem alunos deficientes visuais matriculados a partir do 5º ano e autorizarem a realização do estudo.

Em cada escola, foram convidados a participar: o diretor, um especialista, os professores que ministraram aulas para os alunos no ano de 2016 e os alunos deficientes visuais matriculados nas escolas. Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em seu Guia do Especialista da Educação Básica, o especialista de educação coordena e articula o processo ensino-aprendizagem, sendo responsável juntamente com a direção da escola, pela liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a direcionar o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. O especialista trabalha com três campos fundamentais de atuação na escola, interligados entre si: Desenvolvimento Curricular e Ensino-aprendizagem; Organização Escolar e Relações internas e com a comunidade escolar.

A tabela 8 apresenta o perfil demográfico da amostra estudada.

Tabela 8 - Perfil da amostra de participantes

	Total de participantes	Sexo	Idade em anos (média/DP)	Tempo no cargo em anos (média/DP)
Diretor	4	3 mulheres	49,75/6,70	6,67/3,44
Especialista	4	4 mulheres	44,25/10,68	7/10,67
Professor	15	14 mulheres	40,60/11,30	15,67/10,51
Aluno	6	2 mulheres	16,5/6,15	Não se aplica

4.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A pesquisa de campo foi realizada durante o ano letivo de 2017, levando em consideração os dados informados pela Superintendência Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação referente ao final do ano letivo de 2016.

Na primeira visita às escolas estudadas foi realizada a apresentação da pesquisadora, o seu projeto de estudo e os objetivos a que se propõe. Posteriormente foi solicitada permissão da direção da escola para execução da pesquisa, pois a Superintendência Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação já haviam autorizado o estudo, bem como a confirmação da matrícula dos alunos e o agendamento das entrevistas.

Para Gil (2002) a “entrevista pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação face-a-face em que uma delas formula questões e a outra responde.”(p.114). O mesmo autor (2008) afirma que entrevista é uma forma de interação social, em que uma das partes deseja coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informações. Existem diferentes tipos de entrevistas, neste estudo optamos por fazer entrevistas estruturadas. As entrevistas estruturadas seguem um roteiro definido

previamente, ou seja, perguntas estavam já elaboradas e que seguiam assuntos de interesse para o investigador (Boni & Quaresma, 2005).

Júnior e Júnior (2011) afirmam que a entrevista é o método mais utilizado atualmente em trabalhos científicos, pois permite ao pesquisador extrair uma grande quantidade de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico. Afirmam ainda que a entrevista possibilita uma coleta de dados que não é possível obter por meio da pesquisa bibliográfica e pela observação. Os autores ainda citam Ribeiro (2008) que assegura que a entrevista é a técnica mais pertinente para o pesquisador conhecer melhor o seu objeto de estudo, os seus sentimentos e as suas atitudes e valores, possibilitando ir além das descrições das ações ao incorporar novas fontes para a interpretação dos resultados.

As entrevistas foram elaboradas abordando os seguintes assuntos: temáticas relacionadas com a escola e o seu funcionamento, conhecimento e implementação das diretrizes legais e capacitação dos atores para prestar o atendimento aos alunos com necessidades específicas. Os roteiros das entrevistas estão disponíveis nos apêndices deste trabalho. (apêndices II a IV).

Já o questionário é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Esse método de coleta de dados também pode ser considerado o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato dos participantes (Gil, 2002). Os questionários respondidos pelos professores consistiam numa adaptação do roteiro de entrevista (apêndice V).

4.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foi feita uma análise documental, para embasar a solicitação de dados à Secretaria Municipal de Educação e Superintendência Regional de Ensino. Os dados solicitados foram: indicação de escolas com alunos com deficiência visual matriculados, quantidade de alunos nestas condições, bem como suas idades. Após isso, foram feitas consultas de documentos nas escolas, tais como: políticas internas de inclusão e verificação se a escola possui o laudo médico do aluno, comprovando que a instituição foi realmente avisada da deficiência deste. A pesquisa bibliográfica também foi realizada para o embasamento teórico e legal.

Para este estudo ser realizado, foi necessário a apresentação do pré-projeto e solicitação de autorização da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Superintendência Regional de Ensino de Uberaba e da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba – Departamento de Educação Inclusiva. O pré-projeto também foi apresentado às escolas, solicitando-se autorização para realização de visitação e aplicação de inquéritos por entrevistas e questionários. Todas as escolas convidadas autorizaram o estudo.

Os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, bem como do caráter voluntário da participação e do sigilo da pesquisa. Todos os participantes preencheram o termo de livre consentimento.

As entrevistas foram conduzidas por dois pesquisadores, um deles dedicado à transcrição das respostas dos participantes. Nas entrevistas com os alunos, as perguntas do roteiro foram adaptadas para melhor compreensão das terminologias, quando necessário, sem prejuízo do sentido original da questão.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas junto aos diretores, especialistas e alunos. Com os professores, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário em função da falta de tempo desses profissionais, que ministram aulas em diferentes escolas, dificultando o inquérito por entrevistas. O questionário foi entregue pelos especialistas aos professores

em reunião da agenda escolar e foram recolhidos posteriormente pelo pesquisador.

4.4. ANÁLISES DE DADOS

Esta pesquisa é exploratória, que segundo Gil (2002) citando Sellitz et al (1967), proporciona maior familiaridade com a problemática, tornando-a mais explícita, tendo como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de percepções.

O planejamento deste tipo de pesquisa é bastante flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativo ao fato estudado. Essas pesquisas envolvem na maioria dos casos: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que “estimulem a compreensão. (Gil,2002)

Para Godoy (1995), em um primeiro momento, incluir a análise de documentos como uma possibilidade para a abordagem qualitativa pode parecer estranho. Entretanto, tratando-se de uma proposta de abordagem não rigidamente estruturada, que permite ao pesquisador a busca de novos enfoques, a partir do uso da imaginação e criatividade, a pesquisa documental adquire um caráter inovador. Assim, neste estudo começamos por pesquisar o desenvolvimento histórico e legal da educação inclusiva, tendo depois procedido à coleta de dados sobre o atendimento especializado em Uberaba. Gil (2002) afirma que “parece haver consenso de parte da maioria dos autores, entretanto, é que todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório” (p.31). Para Silva, Damaceno, Martins, Sobral e Farias(2009), as abordagens qualitativas devem servir-se de diversos métodos de forma a aproximar-se da realidade social. O método da pesquisa documental busca

compreender esta realidade de forma indireta através da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

Este é um estudo de natureza qualitativo que, segundo Godoy (1995), estuda os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes. Bardin (2011) afirma que no plano metodológico na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, já na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo num determinado fragmento que é tomado em consideração. Deste ponto de vista, um fenômeno é melhor compreendido no contexto em que ocorre e faz parte, devendo ser estudado numa perspectiva integrada, considerando todos os pontos de vista relevantes encontrados no levantamento de dados em campo. Esta análise depende de vários fatores como: natureza dos dados coletados, extensão da amostra, instrumentos de pesquisa e pressupostos teóricos que orientam a investigação. Define este processo como uma sequência de atividades que envolvem: redução de dados, categorização destes dados, sua interpretação e a redação do relatório. (Gil, 2002)

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso que, segundo Gil (2008), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”(p.54). Esta pesquisa se enquadra na tipologia estudo de caso múltiplo em função da investigação ter sido realizada em quatro escolas e por oportunizar, por meio dos instrumentos utilizados, o conhecimento minucioso do fenômeno pesquisado.

Durante a análise dos dados coletados, buscou-se comparar a percepção dos diferentes atores sobre o funcionamento da escola e sobre o papel de cada um no atendimento ao aluno com deficiência visual. A tabela abaixo sintetiza o desenho metodológico adotado neste trabalho.

Tabela 9 - Desenho metodológico

Definição Problema	Como são implementadas nas escolas as orientações legislativas a cerca de alunos com deficiência visual
Pesquisa Teórica	Enquadramento às questões da inclusão; Deficiência visual e atendimento educativo no Brasil
Opções Metodológicas	Estudo de casos múltiplos: quatro escolas com atendimento a alunos com deficiência visual
Instrumentos	Inquérito por entrevista (diretores; alunos; especialistas) e inquérito por questionário (professores); pesquisa documental
Análise dos Dados	Análise de Conteúdo

5. CAPÍTULO IV – RESULTADOS

O objetivo deste estudo foi perceber como são implementadas na prática, através da percepção dos atores envolvidos (diretores, especialistas, professores e alunos), as políticas públicas referentes à inclusão de alunos com deficiência visual, nas escolas regulares na cidade de Uberaba em Minas Gerais, Brasil. Os resultados, produto de recolha junto dos agentes mencionados e das observações nas quatro escolas pesquisadas serão apresentados neste capítulo.

Como já foi referido, foram quatro as escolas estudadas, sendo duas escolas da rede Municipal de Ensino (Escolas A e C) e duas escolas da rede Estadual de Ensino (escolas B e D). Passaremos agora a fazer uma breve caracterização dessas escolas assim como dos agentes participantes neste estudo, de cada uma das escolas.

A Escola Municipal A (EA) possui 811 alunos matriculados dos quais três possuem deficiência visual sendo que dois integraram o grupo de agentes inquiridos deste estudo. Estes alunos são acompanhados por cinco professores, dos quais quatro participaram da pesquisa (P1, P2, P3 e P4).

A Escola B (EB) é uma escola Estadual com 595 alunos sendo que, segundo informações iniciais, dois alunos tem deficiência visual, dos quais apenas um participou no estudo, pois o outro aluno deficiente visual abandonou os estudos no período em que se iniciaram as entrevistas. Dez professores trabalham com este aluno, dos quais, quatro participaram da pesquisa (P5, P6, P7 e P8).

Já a Escola C (EC), trata-se de uma escola da rede Municipal de ensino com 1070 alunos, destes, três são deficientes visuais e apenas um deles (deficiente visual total, cego) participou da pesquisa uma vez que os outros estão abaixo do ano escolar escolhido na amostra desta pesquisa e possuem outras deficiências além da visual. Estes alunos são acompanhados por cinco

professores, dos quais quatro participaram da pesquisa (P9, P10, P11 e P12). Esta escola é conhecida por receber alunos com diversas deficiências.

A Escola D é uma escola Estadual com 275 alunos matriculados e destes, quatro possuem deficiência visual, dois dos quais compuseram a amostra deste estudo. Estes alunos são acompanhados por dez professores, tendo três participado da pesquisa (P13, P14 e P15). Esta escola é conhecida por receber muitos alunos com deficiência visual.

Assim, e após conhecer um pouco mais as escolas estudadas passaremos agora a fazer a apresentação dos resultados tendo por referência os objetivos específicos definidos. No apêndice XXI é apresentado um quadro com uma síntese dos inquéritos por entrevistas e por questionários, organizados por categorias para melhor análise dos dados.

5.1. CONHECIMENTOS DOS “ATORES” SOBRE A LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

5.1.1. A escola e seus agentes: conhecimento da presença do aluno com deficiência visual

Como visto na revisão bibliográfica no Guia de Orientações da Educação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais e na LDBEN é necessário que as escolas, durante o processo de matrícula, exijam do aluno com deficiência um laudo, para que a escola saiba das necessidades especiais de aprendizado deste aluno e encaminhe o mesmo para as atividades extracurriculares que ele tem direito. Efetivamente as quatro escolas pesquisadas sabiam que possuíam alunos deficientes visuais matriculados, pois os quatro diretores afirmaram ter esses

alunos matriculados, os anos escolares que frequentavam e ainda se possuíam boa frequência nas aulas.

Os especialistas garantiram que avisaram os professores que os mesmos teriam em sua sala de aula alunos deficientes visuais, porém seis professores asseguraram que não foram avisados com antecedência que haveria um aluno com deficiência visual em sala de aula, sendo três da Escola A, dois da Escola C e um professor da Escola D. É importante ainda ressaltar que os questionários foram entregues apenas aos professores dos alunos deficientes visuais e um destes (Escola A) afirmou que “não tem aluno deficiente visual em sua sala de aula”.

5.2. CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Passaremos agora a apresentar o que, alunos com deficiência visual, diretores, especialistas e professores, referem conhecer acerca da legislação que regulamenta, especificadamente, a inclusão de alunos com deficiência visual.

No que se refere aos *alunos*, todos afirmaram não conhecer a legislação referente à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, sendo que apenas o aluno A6 afirmou “sei que existe, mas não conheço meus direitos”. Já os *diretores das escolas*, um afirmou não conhecer (D1), o diretor da escola B refere conhecer parcialmente, e os diretores das escolas C e D disseram conhecer. Todos os *especialistas* afirmaram conhecer a legislação, porém um deles (E4/ED) alegou “que nem sempre são cumpridos pelos docentes”. No que se refere aos *professores*, dez afirmaram não conhecer essa legislação (P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P11, P13 e P15) um disse ter pouco conhecimento (P7), um da escola D diz conhecer, mas não na íntegra (P14) e dois conhecem (P10 e P12- Escola C).

5.3. IMPLEMENTAÇÃO DAS DIFERENTES MEDIDAS CONSTANTES NA LEGISLAÇÃO REFERENTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Começamos por tentar explorar que conhecimentos teriam os *estudantes* sobre a quem caberia a responsabilidade pela implementação de medidas específicas nas escolas para possibilitar a inclusão de estudantes com deficiência visual. Ora, no que se refere à percepção do papel dos diferentes agentes educativos na implementação das leis nas escolas, os alunos A5 e A6 alegaram não saber qual o papel dos diretores, especialistas, e professores na inclusão escolar, outros dois alunos afirmaram que as atitudes desses atores não têm influência na sua aprendizagem, ou que as atitudes desses elementos “não fazem diferença” (A1 e A2). Um aluno (A3) destacou que o diretor sabendo da existência legal do aluno com deficiência, por meio da solicitação de laudos, pode conseguir disponibilizar apoios, ajudas aos professores e ainda informar os professores que haverá um aluno com deficiência visual na sua sala de aula. O aluno A4 também conseguiu perceber que o diretor ao solicitar os laudos para saber legalmente da existência de alunos com deficiência, pode “conseguir professor de apoio”, também alegou que se os professores não se capacitarem, não tiverem paciência com o aluno “complica também” o processo de aprendizagem e ainda ressaltou que ele também tem que fazer sua parte para “tentar melhorar”.

Relativamente às medidas estudadas, e segundo o parágrafo III, do artigo 27º da Lei Brasileira da pessoa com deficiência (2015), o direito à educação implica “atendimento educacional especializado” assim como “serviços e adaptações razoáveis” que vão de encontro às “características dos estudantes com deficiência” de forma assegurar o e “pleno acesso ao currículo em condições de igualdade”. Passaremos agora a apresentar o que os inquiridos consideram acerca dos aspetos aqui enunciados.

5.3.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Foi levantado que todas as quatro escolas pesquisadas possuem sala de recursos multifuncional, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece dentro das escolas. Uma vez que todos os alunos possuem laudos onde constam as suas deficiências, todos os seis alunos participantes desta pesquisa frequentam as salas de AEE, a Escola C também disponibiliza ao aluno A4, um professor de apoio que o auxilia em todas as atividades dentro da escola.

Os seis *alunos* pesquisados afirmam que o *AEE ser dentro da escola* ajuda muito, pois é um reforço do que é ensinado na sala de aula regular, apenas o aluno 4 alega que o AEE auxilia na agilidade da leitura Braille. Nenhum dos alunos frequentam outro atendimento especializado fora da escola. O aluno 3 assegura que ajudas especializadas auxiliariam muito o aluno e o professor na sala de aula.

Em relação ao trabalho em *parceria com o AEE*, cinco professores afirmaram não ter parceria entre a sala regular e o AEE (P3, P4, P9, P10 e P11), sete professores asseguram ter essa parceria. Destes, quatro referem ao AEE como um reforço da sala de aula, que ajuda a dar continuidade à matéria e ajuda nas atividades e em pesquisas que serão posteriormente efetuadas em sala de aula (P6, P7, P8 e P14). O P12 diz que essa parceria acontece porque existe Planejamento compartilhado, já o P13 assegura que “conversa” com o professor de AEE e há também empréstimo de material entre as salas (regular e de AEE). O P15 refere que essa parceria acontece através do caderno de comunicados e a pedagoga realiza a intermediação

5.3.2. Serviços e adaptações para aceder ao currículo

Quando falamos de medidas educativas individualizadas os quatro *especialistas* afirmam não ter um planeamento individualizado, mas sim adaptações nas aulas, currículos, mapeamento de sala, ampliação de material pedagógico e encaminhamento para o AEE. A especialista E4 ainda afirma que as medidas adotadas são definidas pela Secretaria Estadual de Educação.

No que se refere à *existência de material adaptado* na escola dois alunos (A1 e A2) afirmam não precisar de material adaptado e por isso não usam, o aluno A3 alega que as atividades de sala de aula não são ampliadas, que ele tem que tirar foto para dar zoom, depois, faz provas no AEE para a professora ajudá-lo e seus livros têm que ser enviados a um centro fora da escola para ampliação quando retornam muitas vezes a matéria já foi abordada. O aluno A6 afirma que esse ano não teve os livros ampliados. Os alunos A4 e A5 afirmam que na biblioteca das escolas há livros em Braille e o A5 ainda conta que há livros em Mecdaisy na sala de AEE, ressalta-se que nenhum dos dois alunos são alfabetizados em Braille.

No que se refere a material adaptado, todas as *especialistas* asseguraram a solicitação de material adaptado para os alunos, porém a E4 alegou que nem sempre esta solicitação de adaptação do material é cumprida pelos professores. A E1 refere ainda que há um mapeamento de sala onde o aluno se senta, assegurando que estará sentado nas primeiras carteiras garantindo a sua proximidade ao quadro. As especialistas 3 e 4 afirmam que se necessário poderá haver flexibilização de conteúdo. Todas as especialistas referem o encaminhamento dos alunos com deficiência para o AEE. Ainda sobre a existência de material adaptado as quatro especialistas asseguram que a escola oferece esses materiais adaptados aos alunos: E1- há materiais na sala de AEE e é solicitado aos professores que digitem as atividades em letra maior, o E2- que algumas vezes produz o material adaptado na própria escola e algumas vezes envia ao CAP. E3- afirma ter materiais adaptados e softwares

para o aluno e a E4 materiais produzidos no CAP, livros na biblioteca e computadores na sala de AEE.

Cinco professores (P3, P7, P10, P11 e P12) afirmaram que há na escola materiais adaptados como livros em Braille ou em Mecdaisy e computadores com softwares leitores de tela, três professores (P4, P6 e P9) alegam que não existem materiais adaptados na escola, um professor (P8) não sabe informar e os outros três não responderam. Ainda sobre os materiais, quando perguntado aos professores sobre a adequação dos materiais adaptados às necessidades do aluno, dez professores asseguram que os materiais são adaptados a fim de atender as necessidades dos alunos (P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15), um professor afirma que não são adaptados às necessidades dos alunos e quatro professores não responderam.

Os professores foram questionados se eles possuíam conhecimento sobre a existência de *material didático específico* para trabalhar com deficientes visuais: seis dos participantes (P6, P7, P8, P11, P13 e P14) não tinham conhecimento sobre a existência desses materiais, o professor P4 conhece apenas o Braille, quatro professores (P2, P9, P10 e P12) reconhecem a existência de materiais específicos, um deles (P12) cita nomes desses materiais como: jogos, reglete, soroban, tecnologia assistiva. Quatro dos pesquisados não responderam a esta questão.

Procuramos também perceber junto dos professores sobre a *adaptação/alteração das metodologias* de ensino dentro da sala para permitir ao estudante com deficiência visual o acesso ao currículo, sendo que oito professores (P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13 e P15) afirmaram que sim, mudaram sua metodologia. Três professores responderam que não alteraram seu método de aulas (P2, P4 e P14). O professor P11 assegura não trabalhar com aluno deficiente visual (ressalva-se que os questionários foram entregues apenas aos professores dos alunos deficientes visuais e ele respondeu a outras questões que se referem a esse trabalho e assegura trabalhar nos mesmos anos escolares dos demais professores da escola C). Os demais não responderam.

Sobre quais *as estratégias utilizadas* em sala para melhor acompanhamento do aluno deficiente visual: dois professores (P6 e P9) afirmam que não foram adotadas novas estratégias, pois os alunos conseguem acompanhar bem as aulas, o professor P4 coloca o aluno bem próximo a lousa, dois professores da escola C (P10 e P11) buscam transferência do conteúdo para o Braille, dois professores (P8 e P13) asseguram fazer letras no quadro grandes, sendo que o P13 afirma escrever em letra de forma, também conhecida como letra de imprensa maiúscula. O professor P7 envia o conteúdo ao aluno e busca auxílio em sites, já o professor P12 alega explicar o conteúdo direcionando-o as suas potencialidades e utiliza material adaptado. Os professores (P14 e P15) afirmam usar a voz como estratégia de ensino: o P15 faz a leitura do material e o P14 diz que “a voz é a única metodologia que temos”.

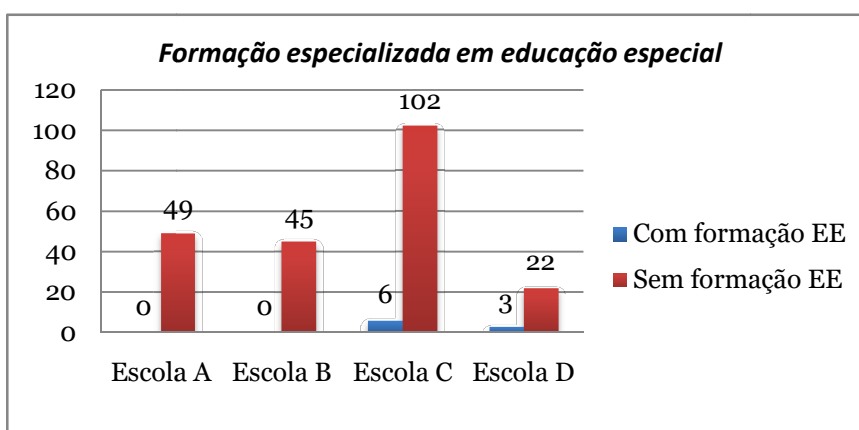
Sobre *como o professor se preparou para trabalhar com o aluno* deficiente visual em sala de aula, um professor (P4) alegou não ter dificuldades em se preparar, “pois a aluna acompanha bem” a aula, três professores (P6, P8 e P9) afirmaram utilizarem adaptação de material e a maneira de escrever no quadro, dois professores (P7 e P15) buscam adaptações de materiais no CAP e preparam-se procurando informações, lendo texto de apoio e criando atividades pesquisadas em sites. Também o professor P12 refere fazer pesquisas, estudando autonomamente e procurando cursos. O professor P13 refere-se à preparação que faz como o dialogo com o professor de AEE. O professor P14 afirma “que na medida do possível tentamos ser bons em sala de aula, acaba sendo aula muito falada para que o aluno ao menos entenda o que está sendo comentado em sala de aula.” Dois professores (P10 e P11) não se preparam para trabalharem com alunos deficientes visuais e quatro professores não responderam à pergunta.

Quando questionados os *alunos* sobre se os professores alteravam as suas *metodologias de ensino* quatro alunos (A1 ,A2, A3 e A6) afirmam que a aula era igual para todos, “a mesma coisa”, ou seja não são adotadas estratégias de ensino diferentes para os alunos deficientes visuais. O aluno A3 alega que

não há metodologia especial para seu aprendizado: “professores que não ampliam os materiais e mandam apenas tirar foto do quadro”. Já o aluno A4 refere que o professor regente passa a matéria e o professor de apoio o “ajuda”. O aluno A5 apenas ouve as aulas e refere que na sala faz todas as atividades e avaliações oralmente.

5.3.3. Formação especializada em educação especial (Lei nº13146/15-artigo 28, X e XI)

Sobre a qualificação dos professores relativamente à educação especial notou-se que o número de profissionais capacitados é baixo. Na Escola A de 49 professores, nenhum possui capacitação em educação especial, o diretor da escola atribui esse fato à falta de interesse dos professores nesta capacitação; na Escola B também não há professores com capacitação em ensino especial dos 45 professores da escola; já a Escola C com 102 professores, dos quais seis possuem formação em educação especial (estimulação visual, curso de Braille do CAP, tecnologias assistivas do Instituto dos Cegos e cursos de outras deficiências); a escola D conta com 22 professores, dos quais três possuem formação em educação especial (pós graduação em educação especial e cursos específicos na área visual e surdez).



Dos professores pesquisados apenas cinco professores têm formação na área da incapacidade/deficiência, sendo que três têm formação na área da psicopedagogia e outras deficiências e dois em deficiência visual. Destes mesmos professores apenas três afirmaram que tiveram na sua formação inicial temática como “inclusão” ou “educação especial” abordadas, seis afirmaram que não tiveram na sua formação inicial essas temáticas, inclusive um dos pesquisados afirmou que “em momento algum fui instruído sobre múltiplas deficiências”.

5.3.4. Participação dos estudantes e suas famílias (art.º28, VIII)

Três *especialistas* (E1, E2 e E3) afirmaram haver interação tanto com os estudantes como sua família para averiguação da eficácia das metodologias de ensino utilizadas em sala na aprendizagem do aluno. Apenas a especialista 4 afirmou que a integração com a família do aluno deficiente visual era precária, mas que existia ~~há~~ essa interação com o aluno para verificar os melhores métodos para o seu aprendizado.

Quando questionados, quatro *professores* responderam não haver interação com os alunos para verificação do aprendizado deles (P1, P3, P4 e P11), sete professores afirmaram que há esta interação com o aluno (P2, P6, P7, P8, P9, P10 e P12). Os demais participantes do estudo não responderam a essa questão.

5.3.5. Tecnologia assistiva e Sistema Braille (Art.º 28, XII)

Conforme é referido na legislação deverá promover-se o ensino do Sistema Braille, assim como promover o acesso a recursos de tecnologia assistiva, de modo a promover ao máximo as habilidades funcionais dos estudantes com deficiência. Passamos agora a ver o que referem os diferentes elementos das escolas estudadas no que se refere a este tema.

Ora, quando o assunto é *tecnologia assistiva*: os alunos, e professores têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto. Apenas o A4 afirma utilizar em sala de aula reglete e na aula de informática o computador com software leitor de tela. Quanto à utilização dessa tecnologia assistiva em sala de aula: cinco (P2; P4, P6, P8 e P9) professores afirmaram que os alunos não utilizam tecnologia assistiva em suas aulas e quatro professores (P7, P10, P11 e P12) asseguraram que os alunos utilizam reglete e notebook e/ou computador com software leitor de tela, ressalvando que o professor P7 se refere ao aluno que abandonou os estudos e não ao que participou desta pesquisa.

Por sua vez, as especialistas E1 e E2 afirmam que os alunos das escolas A e B não tem tecnologia assistiva disponível em sala de aula. Já a especialista E3 alega que o aluno possui notebook e a especialista E4 afirma que a escola D oferece reglete, Soroban, máquina Braille, suporte para texto e lupas.

Quando perguntado aos *estudantes* acerca da importância da *tecnologia assistiva* na sua aprendizagem, o A1 afirma que não mudaria em nada sua autonomia escolar e os alunos A2, A3, A5 e A6 alegam que a tecnologia assistiva ajudaria sua independência acadêmica. Já o aluno A4 assegura que ajuda, pois nas aulas de informática fica “só eu e o NVDA na digitação”.

Todas as quatro *especialistas* entrevistadas concordam que o uso de tecnologia assistiva auxilia o aluno em seu aprendizado, pois ajuda superar obstáculos na realização de tarefas, garante maior acessibilidade e dá maior mobilidade e autonomia aos deficientes visuais em suas ações.

Em relação aos *professores*, cinco (P2, P4, P6, P13 e P15) afirmam que a tecnologia não ajuda o aluno a ser mais autônomo e participar mais nas

atividades escolares, outros cinco professores percebem o uso da tecnologia assistiva como importante. O P14 refere desconhecer se o uso dessa tecnologia ajudaria ou não o aluno; os demais professores não responderam a essa questão.

5.4. BARREIRAS À INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL (ART. 28, INC. XVI DA LEI 13146/15)

Relativamente às barreiras existentes no ambiente escolar como: Material e Equipamento, iluminação, acessibilidade, atitudes, ensino, acesso à informação e competências.

5.4.1. Material e Equipamento

Quando questionados os alunos acerca da existência ou não de material e equipamentos, o aluno A2 citou as dificuldades que enfrentou no ano passado quando partiu os seus óculos, evento que segundo ele foi a causa de ter que repetir o ano. Segundo o depoimento deste aluno “talvez se tivesse um computador com leitor de tela” teria conseguido acompanhar a matéria mesmo sem os óculos. O aluno A3 citou o atraso na entrega de materiais ampliados “até retornar prontos a matéria já passou” e as realizações das provas na sala de AEE para o professor desta sala ajudar a ler as avaliações. O aluno A5 cita a falta de um computador na sala de aula para auxiliá-lo e o aluno A6 assegurou que esse ano os livros utilizados por ele não foram ampliados.

O especialista E1, cita como dificuldade na inclusão acadêmica a falta de materiais e recursos específicos para a realização do trabalho pedagógico e ressaltou que os materiais adaptados como livros em Braille, Mecdaisy e computador com software leitor de tela só existem no AEE.

5.4.2. Iluminação

Quanto à iluminação apenas dois alunos encontram barreiras, o aluno A2 sente dificuldades ao caminhar à noite, devido a falta de iluminação e o aluno A6 procura sentar-se na sala de aula em lugares diferentes de acordo com a claridade do dia.

5.4.3. Acessibilidade

Com relação à acessibilidade três alunos encontram barreiras nas suas escolas. O aluno A2 afirma que “a escola tem alguns lugares que o acesso é um pouco mais difícil”, o aluno A3 consegue ir a todos lugares da escola “devagar”. O aluno A4 tem dificuldades apenas do portão até onde as salas ficam.

5.4.4. Atitudes

Relativamente às barreiras atitudinais os relatos do aluno A2 referem-se às brincadeiras dos colegas quando estava sem óculos e não enxergava. O aluno

A3 alega a falta de “instrução” dos professores de como tratar alunos com deficiência criando barreiras ao sucesso do estudante em algumas matérias. Segundo este aluno, os professores pedem para que tire fotos do quadro para não atrasar a aula e ainda segundo ele, há professores “que não acreditam na minha deficiência, pois utilizo aplicativos de mensagem no celular” (mensagem por áudio). O aluno A5 menciona a falta de tempo do professor para lhe dar atenção, e também o aluno A6 alega que os professores não esperam o “meu tempo” para copiar.

No que se refere aos colegas, todos alegam ter uma boa convivência, apenas o A3 afirma que a sua timidez, devido ao problema visual, faz com que ele seja mais afastado.

Seguindo esse mesmo item, os especialistas E1, E2 e E4 asseguram como barreira a falta de preparação e capacitação dos profissionais para, direta e indiretamente, trabalharem de forma adequada com os alunos deficientes visuais. O especialista E3 não encontra dificuldades no ensino do aluno deficiente visual, uma vez que a escola C possui profissional especializado para o acompanhamento integral do aluno. A especialista E4 identifica como barreiras a resistência das escolas e corpo docente na inclusão de pessoas com necessidades especiais, o que causa certa aresta no convívio escolar. Há também os preconceitos, a aceitação familiar, a “proteção exacerbada por parte dos pais e familiares que impedem o crescimento do aluno” e ressalva que há falta de pessoal efetivo e capacitado (apesar de, segundo ela, serem oferecidos cursos nestas áreas de formação especial).

5.4.5. Ensino/Instrução

Com relação ao ensino o aluno A2 ressaltou que perdeu o ano letivo por faltar, não conseguir acompanhar as aulas e nem fazer as provas. Esse aluno ainda percebeu que se as aulas de AEE “ajudassem mais, talvez não teria

repetido o ano” e ainda falou que o professor às vezes apaga o quadro enquanto ainda copiava e para completar seu caderno deve pedir o caderno dos colegas emprestado.

5.4.6. Acesso a informação

No que se refere ao acesso a informação todos os alunos com exceção do aluno A6, referiram que não conseguem ver os recados nos murais, nem os bilhetes entregues pelo que só ficam a saber das informações descritas nestes quando alguém comenta ou lê estes recados para os citados alunos.

5.5. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Ainda referindo as barreiras o aluno A4 afirmou que a escola C possui uma impressora Braille, mas que não foi instalada por falta de mão-de-obra competente para tal.

Quando perguntado aos professores quais as dificuldades encontradas no ensino dos alunos com deficiência visual obtivemos as seguintes respostas: P4 alega pouca instrução, falta de cursos de formação na área de inclusão; o professor P6 refere-se a falta de recursos humanos, pois pensa que no caso do aluno de baixa-visão poderia ser acompanhado por um professor de apoio; o professor P9 cita a falta de recursos materiais e apoio pedagógico. Quatro professores encontram barreiras pedagógicas: P12 sente dificuldade ao tentar fazer o aluno entender “coisas abstratas”; P13 afirma ter dificuldade em trabalhar o Braille com o aluno; o professor P14 percebe estas dificuldades para detectar o real ensino e aprendizagem, “saber realmente se meu aluno

está aprendendo” e o P15 cita como dificuldade a realização das tarefas de casa pelo aluno.

Relativamente ao que os professores percebem que o aluno encontra como dificuldade no seu processo ensino-aprendizagem, cinco professores (P4, P6, P7, P8 e P9) atribuem a dificuldade dos alunos à falta de material específico/adaptado , recursos apropriados e demora na entrega dos materiais adaptados quando são solicitados. O professor P9 ainda ressalva as salas numerosas como uma dificuldade para o aluno deficiente visual. Três professores citam a falta de conhecimento de base dos alunos como uma barreira a aprendizagem deste: O Professor P12 assegura que a dificuldade do aluno é compreender cores, tamanhos e dimensões, pois esse aluno (A4) é cego de nascença; o professor P14 percebe que o aluno A5, possui “quase todas” dificuldades, menos andar pela escola, pois esse aluno usa bengala e o professor P15 encontra dificuldades em fazer com que o aluno realize e acompanhe as tarefas de casa. O professor P11 afirma não trabalhar com alunos deficientes visuais.

5.6.SUPORTES À INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Quando questionados sobre que apoios as escolas proporcionavam para a sua inclusão acadêmica e social os alunos A2 e A4 alegaram que as escolas que frequentam possuem rampas e acesso a todos os lugares. O aluno A4 ressaltou a presença da professora de apoio, “cuidadora que fica comigo”, e que adapta os materiais e as provas para que o aluno consiga realizá-los. Todos os alunos ressaltaram a frequência no AEE e a facilidade deste funcionar dentro da escola.

Os alunos ainda falaram sobre o que poderia melhorar na escola: os alunos A2, A3, A4, A6 acreditam que se houvesse mais tecnologia nas escolas

ajudaria mais, computadores com leitores de tela ou ampliação de conteúdos para cada aluno deficiente visual em sala de aula, gravação das aulas, máquina de fotocópias ampliadas nas escolas. Já o aluno A5 gostaria de ter um professor de apoio “ajudante” e o aluno A1 afirma que está “tudo bem” não precisa melhorar nada na escola que frequenta.

Os especialistas E3 e E4 afirmam ser oferecido ao aluno flexibilização curricular se necessário, mapeamento de sala (E1), aulas de orientação e mobilidade quando preciso (E4), já a especialista E3 ressalva a existência do professor de apoio em sala de aula.

5.7. HÁ INCLUSÃO OU NÃO?

Procuramos ainda e por último perceber juntos dos estudantes se estes se sentiam realmente incluídos em todas as dimensões da vida escolar, assim como aos agentes educativos, se estes consideravam que existia realmente inclusão dos alunos com deficiência visual nas escolas em que trabalhavam.

Quando perguntado aos alunos se eles se sentiam realmente incluídos, quatro alunos (A1, A4, A5 e A6) afirmaram que sim, se sentiam incluídos no ambiente escolar. O aluno A2 afirmou “sinto normal, mais ou menos”. O aluno A3 não se sentia incluído, mas atribuía isso ao seu comportamento tímido, devido a sua deficiência visual.

Ainda sobre a inclusão dos alunos dois especialistas (E1 e E4) referem que os alunos não estão realmente incluídos no ambiente escolar, já os especialistas (E2 e E3) asseguram que os alunos com deficiência visual de suas escolas são realmente incluídos.

Oito professores (P2, P4, P6, P8, P9, P12, P13 e P15) afirmam que seus alunos com deficiência visual estão incluídos em todas as dinâmicas escolares. Cinco dos professores pesquisados (P3, P10, P11 e P14) não consideram os alunos deficientes visuais como incluídos em todas as atividades da escola.

Inclusive o professor P14 afirma: “infelizmente o mesmo não recebe o apoio e o ensino digno que merece”. Os professores P1 e P5 não responderam a essa questão.

6. CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

Passaremos agora à análise e reflexão dos dados apresentados no capítulo anterior com o enquadramento legal vigente assim como com as teorias referentes ao tema em estudo.

6.1. SOBRE O CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO

Sobre conhecimento da legislação vigente focada na educação de indivíduos com deficiência visual dos quatro diretores pesquisados dois afirmaram conhecer a legislação, um referia conhecer parcialmente e o outro afirmou não conhecer. Atualmente há no Brasil há uma avaliação para certificar a capacidade técnica dos indivíduos para dirigir uma escola e o conhecimento que tem da legislação relativa à educação. Além do conhecimento das leis para realização da certificação, ao assumir a direção e verificar que há na escola um aluno com deficiência visual matriculado parece não ter havido a preocupação por parte da direção das escolas estudadas, em conhecer mais profundamente as leis de inclusão, deve-se ressaltar que atualmente o acesso à informação é fácil e abundante, não podendo aceitar como alegação o desconhecimento do assunto.

A lei 13146/15 decreta no artigo quinto que a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. O não conhecimento da lei é uma forma de negligência dos diretores, professores e especialistas. Não oferecer um ensino “digno” e tentar que o aluno, apenas, “ao menos entenda” é uma forma de crueldade com o aluno.

Conforme visto no item 1.2.2, onde se falou acerca das leis e políticas públicas brasileiras com foco na educação especial, em 2003, foi criada a Política Nacional de Educação Inclusiva pelo MEC /SECAD. Esta incidia sobre o direito à diversidade com vista a apoiar a transformação do sistema de ensino vigente num sistema inclusivo, sendo para isto promovido um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o direito à escolarização e à oferta de Atendimento Educacional Especializado. Encontramos neste ponto uma contradição com a realidade, pois se houve um amplo processo de formação de gestores para o ensino inclusivo, todos os diretores deveriam ter pleno conhecimento da legislação sobre educação inclusiva vigente. Acrescente-se ainda a existência, em 2004, de um trabalho de divulgação acerca desta questão, quando foi lançado o Documento de Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas da Rede Regular- a fim de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais de inclusão. Ressalva-se que em 2007 foi assinado o Decreto nº 6094/07 que implementava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Metas-Compromisso- Todos pela Educação- regime de colaboração de todos visando mobilização social e melhoria da qualidade da educação básica.

Questionados sobre o conhecimento desta legislação os quatro especialistas afirmaram conhecê-la, porém um deles, afirma que “nem sempre é cumprida pelos professores”.

Ora, dos quinze professores participantes na pesquisa dez afirmaram não conhecer a legislação referente à inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares, o que justifica a afirmação da especialista, evidenciando, novamente a contradição da realidade com a política Nacional de Educação Inclusiva de 2003 que promoveu a formação de gestores e educadores na área da educação inclusiva. Este desconhecimento é ainda mais relevante junto dos seis alunos entrevistados afirmaram não conhecer a legislação focada na inclusão de indivíduos com deficiência visual, sendo que apenas um aluno afirmou saber da existência destas leis, não conseguindo no entanto especificar seus direitos por referência a ela.

Deste modo, pode-se verificar uma semelhança com o estudo de Tureck (2003) onde cita Omote (2001) que afirma haver pesquisas mostrando como as práticas educativas apresentam desacertos entre a intenção e a realidade. De um lado o governo assinando a participação do país em declarações e legislações, de outro as práticas pedagógicas que não conseguem desprender-se das concepções tradicionais distanciando-se assim dos objetivos estabelecidos.

É possível afirmar que havendo maior conhecimento da legislação em vigor poderia haver maior efetividade na inclusão. Levando em consideração a Constituição Brasileira de 1988 que no artigo 205 declara que a educação é um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para exercício da cidadania e a sua qualificação profissional. Ora, a aplicação prática deste direito constitucional parece não estar a ser concretizada.

Com relação à parte legal da matrícula, as escolas estudadas cumprem a legislação ao receber o aluno com deficiência visual e fazer sua matrícula, bem como todas as escolas possuem laudos sobre a deficiência do aluno, ou seja, legislativamente sabem da existência do aluno com deficiência visual matriculado na escola.

Verifica-se também, que no cumprimento das normas legisladas a inclusão, todas as escolas cumpriram a lei ao encaminhar o aluno com deficiência visual para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

6.2. SOBRE CONHECIMENTO ANTECIPADO DA PRESENÇA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA SALA

Relativamente ao conhecimento antecipado do professor, sobre a presença na sua sala, de um aluno com deficiência visual, percebeu-se que em alguns casos há contradições entre especialistas e professores, sendo que o

especialista afirma que avisou o professor e este afirma que não sabia que haveria um aluno com deficiência visual em sua sala de aula. Deve-se ressaltar que os inquéritos foram aplicados apenas aos professores dos alunos cadastrados no sistema da Prefeitura Municipal de Uberaba e da Superintendência Regional de Ensino como alunos portadores de deficiência visual.

Olhando para a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil em 1990, que no princípio 5º que menciona os direitos dos portadores de necessidades especiais, em que os educadores em geral tem o dever de assumir a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e seres sociais (Corrêa, 2010), O que por vezes, neste estudo, parece não ser conseguido. Pode-se afirmar que há professor que não nota que tem aluno que possui dificuldades visuais, mesmo não tendo sido avisado pelo especialista que haveria este aluno com deficiência visual em sala de aula. Deste modo podemos notar que o aluno deficiente visual tenta parecer igual os outros alunos, sem mostrar suas dificuldades, utiliza esforços e estratégias de enfrentamento para que sua deficiência não seja notada e talvez se torne um problema de convivência. É requerido deste aluno grande resiliência, pois não fala sobre suas limitações, deixa de aprender para frequentar as atividades de sala de aula junto com seus colegas.

6.3.SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS CONSTANTES NA LEI

Quanto à implementação das diferentes medidas constantes na legislação referentes à inclusão de alunos deficientes visuais e a percepção dos estudantes sobre de quem seria a responsabilidade de implantar essas medidas, foi notado que apenas dois alunos percebem a importância do papel de cada ator no ambiente escolar. Estes alunos entendem que cada pessoa tem uma responsabilidade em sua vida acadêmica e apesar dos diretores,

especialistas e professores saberem seu papel de educador, de promover o ensino, parecem não agir a fim de atingir este objetivo, pois suas aulas são planejadas de forma fixa, sem adaptação para as dificuldades que seus alunos possuem em sala de aula, com falhas na gestão para conseguir os recursos materiais e humanos previstos em leis que visam diminuir as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência visual. Percebe-se também a pouca comunicação entre todos estes atores para a inclusão.

Na Declaração de Salamanca é apontado o princípio fundamental da escola inclusiva segundo o qual as crianças devem aprender juntas, independente de suas diferenças ou dificuldades. A escola deve identificar e respeitar as diversas necessidades dos alunos garantindo uma educação de qualidade para todos, deste modo, apenas a presença física do aluno não é inclusão. Percecionou-se pelas respostas dos estudantes que as necessidades específicas do aluno nem sempre são identificadas e atendidas, como seria desejável numa educação de qualidade.

No que se refere às medidas estudadas e ao parágrafo III, artigo XXVII da Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência 13146/15, o direito a educação inclui o Atendimento Educacional Especializado, a fim de diminuir as barreiras, valorizar e trabalhar as características de cada aluno garantido o igual acesso ao currículo escolar.

6.4.SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Como constatamos no capítulo anterior todas as escolas possuem sala de recursos multifuncionais, ou seja, todas as quatro escolas estudadas oferecem aos seus alunos com deficiência visual que possuem laudo atestando sua deficiência, o Atendimento Educacional Especializado. Constata-se, porém, que este se limita ao reforço pedagógico dos conteúdos que foram trabalhados na aula regular, quando deveria destinar-se a complementar ou

suplementar a formação dos alunos, oferecer atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas, apresentar recursos/tecnologias conducentes à eliminação do que pudesse impedir o aluno a participar com autonomia e independência nas turmas comuns (Ropoli et al, 2010). Prova deste facto, é que apenas um aluno afirmou que o AEE auxilia na agilidade para ler o código Braille.

Como já verificado anteriormente em pesquisa bibliográfica na sala de AEE, embora suas atividades sejam diferentes das realizadas na sala de aula do ensino comum, elas devem ser articuladas com a proposta da escola regular visando eliminar barreiras para a plena participação dos alunos de acordo com suas necessidades específicas (Garcia et al, 2013). Este aspeto não se verifica, quando constatamos a reprovação de um aluno por não ter os seus óculos, que frequentava a sala de AEE e que esta não foi capaz de apresentar outros recursos para auxiliar o aluno neste período e impedir a reprovação do mesmo.

Um dos objetivos da localização das salas de AEE dentro das escolas seria a de facilitar a articulação e diálogo entre os professores regulares e os professores da sala de recursos. Este diálogo é fundamental para o desenvolvimento do plano de trabalho definido pelo coletivo escolar e leva à efetividade do projeto político pedagógico. Neste estudo constatamos que nem sempre acontece o diálogo, ou seja, os professores, em sua maioria desconhecem esta necessidade ou, quando o fazem, mandam bilhetes. Fazemos aqui apelo para o significado da palavra *diálogo* que, no Dicionário Aurélio (2009) significa: conversa; fala interativa entre duas ou mais pessoas; troca de ideias; discussão que busca um acordo entre duas partes.

6.5.SOBRE AS MEDIDAS EDUCATIVAS INDIVIDUALIZADAS E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS

Ao falar em medidas educativas individualizadas os quatro especialistas afirmam não haver nenhuma medida individualizada para os alunos com deficiência visual, mas sim adaptações nas aulas, flexibilização no currículo, mapeamento de sala e adaptação de materiais. Com relação a este último item, um aluno afirma que o material dado em sala de aula não é ampliado e que tem que tirar fotografia do quadro para acompanhar a matéria, este aluno afirmou ainda que quando os seus livros são ampliados estes são enviados a uma instituição especializada fora da escola e que na maioria das vezes quando são devolvidos com a adaptação, o conteúdo já foi ministrado pelo professor. Esta tarefa é geralmente desenvolvida pelo CAP que atende várias cidades da região, sendo assim, não consegue entregar material em tempo hábil a todos os alunos que necessitam do material adaptado. Na opinião de um dos alunos inqueridos, se todas as escolas possuíssem máquinas de cópia com ampliação e computador com leitor de tela em sala, ajudaria muito para que o ensino fosse mais acessível. A verdade é que, todas as escolas tem máquina de fotocópias e conseguiria ampliar ao menos um pouco mais os materiais de aula, o que ninguém relatou acontecer, o que pode assim ser um indicador da pouca disponibilidade dos contextos para eliminar estas barreiras. Essas atitudes dependem apenas da boa vontade dos atores envolvidos e não podem ser previstas ou exigidas por leis, portarias ou decretos, são práticas simples que podem ser adotadas por qualquer pessoa com boa vontade e que consiga estabelecer o mínimo de comunicação com o aluno.

Ainda com relação à adaptação de materiais, verificaram-se situações em que estudantes relataram não ter tido livros ampliados, já outros asseguraram a existência de livros em Braille na biblioteca e livros em Mecdayse na sala de AEE. Deve-se destacar que estes alunos ainda não são

alfabetizados em Braille o que torna o material sem função, por enquanto. Deixar o aluno sem material adaptado ou apenas ouvindo a aula é um tratamento desumano e degradante para este aluno contrariando a Lei 13146/15, que protege as pessoas com deficiência de toda forma de negligência, tortura, crueldade ou tratamento desumano.

Nota-se uma discrepância sobre a existência de materiais adaptados na escola, pois, cinco professores afirmam que existem na escola estes materiais adaptados, três afirmam que não existem e um não sabe informar. No entanto, a maioria dos professores asseguraram que adaptam os materiais a fim de atender as necessidades dos alunos.

6.6. SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS

Relativamente ao conhecimento de materiais didáticos específicos para trabalhar com alunos com deficiência visual seis professores não tinham conhecimento sobre o assunto, quatro conhecem estes materiais, apenas um menciona o Braille.

Com relação à metodologia de aula utilizada, se houve ou não mudanças objetivando a aprendizagem do aluno com deficiência visual, oito professores afirmaram ter mudado sua metodologia, três responderam não ter alterado seu método de aula.

As estratégias utilizadas pelos professores para ensinar os alunos com deficiência visual variam entre adaptação de material, escrever no quadro com letra maior que a usual e de forma, também conhecida como letra de imprensa maiúscula ou caixa alta, mapeamento de sala de forma que aluno fique próximo a lousa e aula muito falada, pois, segundo este professor “a voz é a única ferramenta que temos”. Um professor afirma enviar o conteúdo ao aluno e busca auxílios em sites.

Ainda sobre este aspeto, quando inqueridos, quatro dos seis alunos afirmaram que os professores não utilizam estratégias diferenciadas para que eles acompanhem a aula: é igual para todos, “a mesma coisa”. Destaca-se que um aluno afirmou que o professor regente passa a matéria e o professor de apoio o ajuda a copiar a matéria em Braille e adapta os materiais que serão utilizados na aula, ou seja, quem usa estratégias é o professor de apoio e não o regente da sala, pois este professor acredita que o fato de ter um professor de apoio para o aluno com deficiência visual já é uma boa estratégia de ensino.

6.7. SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Foi levantado neste estudo que dos 218 professores em exercício nas escolas estudadas, apenas nove possuem cursos em educação especial, o que dificulta o trabalho de ensino aos alunos com deficiência, não sendo ofertado o ensino de qualidade a que tem direito. Ropoli et al (2010) afirmam que uma escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos durante o processo educativo buscando o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas e fazendo um ensino de qualidade para todos e em que todos os atores estão envolvidos. Deste modo, a capacitação dos professores seria uma das ferramentas prioritárias para que aconteça um ensino de qualidade a todos.

No que concerne a oferta de cursos para a capacitação dos professores para o ensino de alunos com deficiência visual: os professores na sua maioria alegaram falta de ofertas destes. Por outro lado, um diretor e um especialista alegaram falta de interesse dos professores em freqüentar cursos de capacitação oferecidos por instituições especializadas como o CAP e o ICBC, assim como da própria Secretaria municipal de Educação e a Superintendência Regional de Ensino.

Em relação à capacitação dos professores em educação especial, é importante ressaltar, que em visita ao CAP a coordenadora deste Centro de Apoio afirmou que são capacitados cerca de 90 professores por ano sendo que estes pertencem à região de responsabilidade do CAP Uberaba (283 cidades). Estes cursos são específicos para professores que possuem alunos com deficiência visual em suas salas de aula e para professores de sala recursos do AEE, podendo estes cursos ser nas áreas de tecnologia assistiva, Braille, baixa visão, estimulação visual e orientação e mobilidade. Foi lembrado pela coordenadora do CAP que as escolas: diretores, especialistas e professores, devem entrar em contato com o CAP mostrando seu interesse na realização dos cursos, buscando capacitação para seus professores, para que este possa ministrá-lo aos profissionais da escola interessada e que possui o aluno com deficiência visual matriculado.

6.8. SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS

Relativamente à participação dos estudantes e das suas famílias, todas as especialistas asseguraram haver interação com os estudantes para averiguação da eficiência das metodologias utilizadas em sala para a aprendizagem destes. Três especialistas afirmaram que há essa interação também com a família do aluno, porém um especialista afirmou que o relacionamento com a família é “precário”, dificultando a coleta de informações sobre as necessidades do aluno. Com esta falta de comunicação, os alunos com deficiência visual podem ser prejudicados pela falta de adaptação do ambiente.

Quanto aos professores, sete afirmaram haver uma interação com o aluno, mas quatro afirmaram não haver interação com os alunos a fim de verificar a eficiência das metodologias adotadas na aprendizagem destes.

6.9.SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA

Com relação à tecnologia assistiva os alunos e professores tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto. Duas especialistas afirmam que as suas escolas não oferecem tecnologia assistiva nas salas de aula para os alunos, já outras duas especialistas afirmam que estas tecnologias são oferecidas nas escolas onde trabalham. Quanto aos professores quatro asseguraram que os alunos utilizam tecnologia assistiva como reglete, computador com software leitor de tela e cinco professores afirmaram que os alunos não possuem acesso a tecnologia assistiva em sala de aula.

Evidencia-se que o Guia de Orientação Especial da Rede Estadual de Minas Gerais atribui ao professor da sala de recursos, promover o ensino do Sistema Braille, assim como promover o acesso a recursos de tecnologia assistiva, de modo a propiciar ao máximo as habilidades funcionais dos estudantes com deficiência.

Com relação à importância das tecnologias assistivas a maioria dos alunos conseguem notar que se esta fosse utilizada em sala de aula seria um grande apoio à sua independência acadêmica.

As especialistas concordam que as tecnologias assistivas auxiliam na aprendizagem do aluno diminuindo as barreiras existentes. Já os professores dividem-se quanto à relevância do uso destas tecnologias na sala de aula, e embora hajam cinco que acreditam que a existência e uso desta, torna o aluno mais autônomo e cinco acreditam que o uso destas tecnologias não é importante para o aluno. Um professor alegou desconhecer a relevância do uso desta tecnologia para o aluno com deficiência visual.

6.10.SOBRE AS BARREIRAS EM CONTEXTO ACADÊMICO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Quando o assunto são as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência visual, foram identificados os seguintes aspectos: material adaptado, iluminação, acessibilidade, atitudes e ensino.

Ora, consta na Declaração de Salamanca que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e que esta deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia focada no aluno satisfazendo as suas necessidades. Foi possível perceber após a análise dos dados coletados que as escolas estudadas não pareciam focar-se nas individualidades dos alunos, pois suas necessidades específicas não eram atendidas, os materiais não eram adaptados e na maioria dos casos não havia tecnologia assistiva nas salas de aula.

As escolas cujos diretores, professores e especialistas mostraram maior conhecimento acerca, por exemplo, de recursos didáticos para estudantes com deficiência visual, foi aquela que nas suas dinâmicas acolhia mais estudantes com deficiência e incapacidade, talvez por isto, parecida mais disponíveis a conviver com as diferenças.

É importante ressaltar que todas as escolas afirmaram ter materiais adaptados e todos os alunos afirmaram não ter material ampliado, recursos tecnológicos em sala de aula. Deste modo percebe-se que o aluno desconhece a existência deste material ou os alunos tem uma interpretação diferente do que são materiais adaptados

Para serem ampliados os livros tem de ser enviados para outra instituição e esta pode não possuir recursos materiais e humanos para produção do material solicitado em tempo hábil, o que explica os relatos dos alunos de nem sempre terem as provas ampliadas e não possuírem livros ampliados.

Também existem especialistas que apresentam como barreira a falta de materiais e recursos específicos para a realização do trabalho pedagógico,

tendo que solicitar aos professores para digitarem as atividades em fonte maior, neste caso porque os materiais adaptados como livros em Braille, Mecdaisy e computador com software leitor de tela só existem no AEE.

A acessibilidade é apontada como barreira para três alunos, no que se refere à acessibilidade dos espaços, (exemplo: "a escola tem alguns lugares que o acesso é um pouco mais difícil" ou "dificuldades apenas do portão até onde as salas ficam"). Relativamente à iluminação, apenas dois alunos vêem este item como barreira, quer relativamente à pouca iluminação de alguns espaços da escola, quer ao local se sentam na sala de aula.

Com relação as barreiras atitudinais quatro alunos notam estes obstáculos de convivência, um aluno refere-se às brincadeiras dos colegas relativas ao facto de invisual, já outros alunos apontam a falta de "instrução" dos professores em como trabalhar com os alunos com deficiência criando barreiras ao sucesso do estudante em algumas matérias, ou facto de não respeitarem os seus tempos para adquirir conhecimento na sala de aula. A escola, ou melhor, os atores existentes na rotina escolar acham que por não haver maus tratos na convivência entre os alunos não há discriminação do aluno com deficiência visual. Os alunos são tão desconhecedores de seus direitos que eles não percebem quão discriminatório é não receberem recursos em sala de aula para acompanhamento. Eles acham que discriminação só acontece quando não há boa convivência. Eles são quase invisíveis: as pessoas não maltratam, mas também não ajudam.

O acesso a informação também é notado pelos alunos como uma barreira, pois todos afirmaram não conseguir ler bilhetes no mural ou os que são enviados para casa, dependendo de ouvir alguém comentar sobre a informação divulgada.

6.11.SOBRE O SENTIREM-SE (OS ALUNOS) INCLUIDOS

Relativamente ao como se sentem os estudantes na escola, por referência à inclusão, apenas um aluno afirmou não se sentir, mas atribuiu o fato a características pessoais (timidez). Na sua maioria os professores, os diretores e os especialistas percebem os alunos incluídos na escola na escola.

Para Souza et al (2016) a inclusão é o acolhimento de todos sem preconceitos e diferenças ou limitações garantindo igualdade de condições e dignidade humana, então aceitar o aluno em sala de aula regular e manter suas limitações por não ofertar recursos não é inclusão. Sanches (2011) ressalta que incluir é saber conviver e aprender com as diferenças e não se deixar iludir pela homogeneidade, pois ninguém é exatamente igual a ninguém, deve-se levar em consideração as necessidades de cada um para garantir a oportunidade de aprender à todos.

Ou seja, não há inclusão quando esta discriminação está no fato deste aluno não aprender o conteúdo ministrado em sala, não ter material para estudar e o professor ainda afirmar que o aluno não tem o ensino digno que merece. Se ele tem esta consciência deveria assumir uma postura, ações, para que este aluno realmente aprenda. Considerando que o real papel do professor é ensinar, o mesmo deveria realizar sua função com eficiência e eficácia, desejando mais do que o aluno “ao menos entenda o que está sendo falado”.

Segundo Freire (2002) ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção, ou seja, não basta passar a matéria no quadro ou falar a lição, é necessário exemplificar, criar métodos para o aluno entender o conteúdo ministrado e transformá-lo em conhecimento. Assim é claro que não há docência sem discência, as duas se explicam, pois quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Portanto o professor deveria ensinar o conteúdo e a prática que este proporciona e deveria aprender com as dificuldades do aluno em sala. O mesmo autor argumenta ainda que do ponto de vista gramatical o verbo

ensinar é um verbo transitivo-relativo, verbo que pede um objeto direto- alguma coisa- e um objeto indireto- a alguém (p. 12)

Ora, os inqueridos são categóricos ao afirmarem que a escola não possui tecnologias ou meios para os alunos com deficiência visual participarem ativamente na sala de aula, intervalos e atividades e, ainda assim, acreditam que estão incluídos no ensino. A inclusão não deveria se limitar apenas à aceitação social e sim, como diz a lei, à vivência plena das oportunidades do ensino.

Freire (2002) ressalva que não é preciso um professor de ética para saber que se deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber. Ou seja, não adianta receber o aluno em sala regular e não respeitar sua identidade e autonomia, impondo a ele a metodologia de aula que o professor acredita ser a correta. Este mesmo autor trata esta metodologia como a “vontade arrogante do mestre”.

Há no entanto pequenas ações que fazem com que o aluno se sinta mais incluído, como por exemplo: ampliar um bilhete para ele, ou apenas digitar com fonte maior o bilhete e/ou a atividade; ou por exemplo, antes de liberar a sala para o recreio ou saída avisar ao aluno com deficiência visual falando o que está no mural para que o indivíduo com deficiência visual possa saber o que está acontecendo na escola formalmente, sem ter que esperar alguém falar por acaso.

O professor poderia dar atividades diferenciadas para a sala que possui aluno com deficiência visual e desenvolver aulas diferentes para toda a turma como: alongamento, ginástica, ensinar a parte teórica de jogos como futebol, basquete e vôlei, para que o aluno com deficiência visual fique na “comissão técnica” ajudando o professor, para integrar este aluno que não participa dos jogos com bola, pois houve um aluno que afirmou em entrevista que não frequentava a educação física por medo de não ver a bola e “levar uma bolada no rosto e piorar a visão com a pancada”. Encontrar soluções individualizadas apenas é possível a quem vivencia o problema, como visto em Ropoli et al (2010):

“Cada escola, ao abraçar esse trabalho terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico- PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.” (p. 16)

Ao acompanhar de perto, vivenciando as lutas e as consequências foi notado por Tureck, (2003), que há um fracasso escolar na idade própria de escolarização atribuída ao próprio aluno em razão de sua deficiência visual. Neste estudo podemos identificar alguns destes fracasso também foram notados:: alunos que não tem pretensão de frequentar uma faculdade, ou que abandonam os estudos no fim do ensino médio, ou que se encontram fora da faixa etária do ano escolar frequentado.

“Compreende-se como possibilidades de sucesso escolar o acesso e a permanência na escola, com a apropriação do conhecimento escolar, ou seja, os elementos culturais necessários para viver na sociedade a que se pertence, cabendo à escola, como local responsável socialmente pela educação sistematizada, prover aos indivíduos tal conhecimento.” (Tureck, 2003, p.13).

Talvez este sucesso escolar dependa de algumas atitudes dos atores da vida escolar do indivíduo, tais como o diretor ao buscar cumprir a legislação e proporcionar os auxílios nela definidos, tais como a sala de AEE ou o professor de apoio, as tecnologias assistivas e o material adaptado. As escolas que tem professor de apoio pode ter avançado na negociação política para conseguir este benefício. Ou o simples fato de conhecer a lei, permitiu ao diretor saber que isto era possível.

Ainda relativamente à questão de os alunos com deficiência visual estarem ou não incluídos, apenas um professor de apoio apontou o aluno como não incluído. Os demais acham que o aluno está incluído porque acompanha as aulas bem. Eles acreditam que ter um professor de apoio na escola resolve a questão da inclusão. O especialista também pensa assim e alguns professores também acreditam que se houvesse professor de apoio, tudo se resolveria. Entendemos esta visão como problemática, pois ao assumi-la o sistema não é

impulsionado para a mudança, ou seja, não se adapta em nada para lidar com esta diferença.

Todos percebem o professor de apoio como a solução para a inclusão. Esta figura lida no dia a dia com as dificuldades do aluno e define as melhores estratégias para garantir o aprendizado (adaptação das atividades e conteúdo considerando as limitações que ele tem, garantindo que o conteúdo foi copiado do quadro para ser trabalhado posteriormente). Quando há na escola professor de apoio, tanto os diretores, como os especialistas, os alunos e os professores apontam que o aluno está incluído no sistema de ensino. Apenas o próprio professor de apoio sinaliza que ele não está incluído.

De acordo com a legislação, a inclusão acontece quando o aluno participa de todas as atividades e a vivência escolar. O professor de apoio oportuniza esta vivência, contudo a sua presença garante que o sistema não precisa de se adaptar ao aluno e às suas necessidades. Se o aluno tem dúvida na matéria, o professor de apoio o auxilia, ao passo que, na vivência plena da rotina escolar, suas dúvidas deveriam ser acolhidas e sanadas pelo professor regente da turma. Nota-se que com o professor de apoio as manifestações do aluno com deficiência visual ao professor regente são em menor número, pois são mais constantes ao professor de apoio devido à sua proximidade. A grosso modo, o professor de apoio parece ser uma redoma para a vivência de uma escola especial dentro do sistema tradicional de ensino, camuflando a necessidade de adaptação do sistema e apresentando o resultado falso de que há inclusão dos alunos com necessidade especial. Isto fica claro quando o aluno que possui este professor afirma em entrevista que não tem segurança de “ficar sem o professor de apoio na escola”, ou seja, ele próprio acredita vivenciar as oportunidades oferecidas pela escola por possuir ao seu lado um professor de apoio e não acredita que isso seria possível se fosse independente dentro do ambiente escolar.

6.12.SOBRE AS LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser ponderadas ao interpretar os dados levantados. Em primeiro lugar a baixa participação do grupo de professores que foram solicitados para responder o inquérito por questionário, e que por ser uma ação voluntária podem ter sentido algum receio em responder às questões apresentadas. Em segundo lugar a amostra não teve em sua composição escolas particulares, escolas de nível superior, bem como não foram entrevistados familiares e profissionais que se relacionam com casos de deficiência visual (psicólogo, oftalmologistas, assistente social) . Em terceiro lugar, este é um estudo de caso múltiplo, portanto as conclusões não podem ser generalizadas a todas as escolas da cidade, e sim apenas ao grupo de escolas estudado.

Futuros estudos podem coletar informações com uma maior amostra e utilizando outros métodos de pesquisa a fim de diminuir estas limitações que esta pesquisa encontrou. Também deverão ser considerados itens como o desenvolvimento das políticas públicas, a conscientização dos atores existentes no ambiente escolar, o conhecimento sobre a legislação vigente sobre inclusão e o desenvolvimento da gestão escolar. É importante ressaltar que inclusão é um tema em constante estudo, estando em campo fértil para seu desenvolvimento. Neste sentido, esta pesquisa é um trabalho inicial sobre a efetividade das leis inclusivas na cidade de Uberaba, contando com uma recente revisão bibliográfica e aponta delimitações importantes para pesquisadores interessados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrando o objetivo geral deste trabalho: “verificar a efetividade das práticas das políticas públicas quanto à inclusão de deficientes visuais nas escolas regulares na cidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil”, este estudo permitiu-nos perceber que há legislação sobre a inclusão escolar, que define como deve se proceder para a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares. Observou-se no entanto, como refere Almeida (2011), que apesar dos alunos com deficiência visual estarem legalmente amparados no que refere a direitos de igualdade de acesso à educação, faltam condições efetivas para que a permanência e sucesso destes alunos se torne realidade, ou seja, as leis existem e garantem o direito de frequentar e permanecer na escola, assim como aprender e vivenciar as oportunidades oferecidas pelo ambiente escolar, porém as condições para que isso realmente aconteça não existem: faltam materiais, capacitação dos profissionais, comunicação entre todos os atores e principalmente o conhecimento das leis existentes que podem ajudar e até promover essas condições atualmente inexistentes nas escolas estudadas.

A falta de comunicação torna-se uma bola de neve porque o professor não é avisado que haverá um aluno com deficiência visual na sala de aula que será regente; não fica atento às necessidades específicas deste aluno; não oportuniza materiais adaptados; não adapta a sua aula; não dialoga com o professor de AEE e/ou professor de apoio, nem com o aluno, ou seja, não se cumpre a previsão legal de que o coletivo deve definir em conjunto um plano para o desenvolvimento do aluno. É importante ressaltar que a comunicação quando existente é maior entre os professores regentes e especializados ou de apoio, para definir a melhor metodologia de ensino, a forma de apresentação do material, e a verificação do acompanhamento da aula pelo

aluno, quando deveriam também dialogar estes assuntos com os próprios alunos e família.

A única escola que possui condições mais favoráveis (professor de apoio, AEE II, mais professores especializados) é aquela que possui mais alunos com deficiências diversas e possui diretor que conhece a lei. Talvez estes fatores sejam um começo: à medida que as pessoas começam a interagir mais com o contexto, vão ganhando mais experiência e conhecimento.

A escola que tem mais vivência prática da inclusão de alunos com deficiência visual, também foi a que apresentou relatos mais conscientes em relação às dificuldades de inclusão, uma visão mais ampla do problema e mais sistêmica do enquadramento destas dificuldades, além de maior clareza da distância da atuação da escola em relação à previsão legal. Com esta vivência prática era esperado que houvesse mudanças mais substanciais nos planos de aula dos professores.

Incluir alunos com deficiência é mais do que aceitá-los nas escolas regulares. Para Souza et al (2016) inclusão é o acolhimento de todos sem preconceitos e livre de diferenças ou limitações. Ou seja, constatou-se que nestas escolas estudadas não são garantidos a todos os alunos o acesso às ofertas existentes em todos ambientes, sem considerar condições econômicas, sociais, políticas, físicas ou religiosas, garantindo assim igualdade de condições e dignidade humana.

O acesso à educação inclusiva tem de atravessar a eliminação de qualquer forma de discriminação, formando uma comunidade flexível e que faça sentido para cada indivíduo que a compõe, mobilizando os recursos que se tem, reunindo vontades, bons profissionais e boas práticas educativas. (Sanchez, 2011). Neste estudo percebeu-se que ainda existem algumas formas de discriminação no ambiente escolar, falta vontade dos profissionais para atender algumas necessidades específicas destes alunos com deficiência visual e para procurar informações técnicas e legais, assim como para aumentar a capacitação dos professores.

Uma reflexão que parece emanar deste estudo é que quanto maior a exposição da escola a indivíduos com deficiência/incapacidade, mais clareza dos profissionais apresentam no conhecimento sobre recursos didáticos, melhor comunicação e o papel dos atores se aproxima um pouco mais da previsão legal, apesar de ainda estar muito distante do que é esperado na verdadeira inclusão.

Apenas a existência de leis não garante sua plena execução, sendo cada vez mais frequente presenciarmos em cenas do cotidiano e até em noticiários da televisão, flagrantes do preconceito, discriminação e não cumprimento de leis. Afinal, para que as leis possam de fato serem colocadas em prática, é necessário que haja a superação das barreiras e dos preconceitos que lhe estão arraigados.

Vislumbra-se no entanto a possibilidade de que, através do aumento de práticas inclusivas em diversos setores, possamos modificar esta realidade, promovendo gradativamente mudanças nos valores, visando uma sociedade inclusiva. Assim evidenciam-se os ensinamentos de Freitas (2016) “a má acessibilidade muitas vezes não está em barreiras arquitetônicas, mas em barreiras atitudinais”, o que reforça a ideia de que não adianta existirem leis se as pessoas não tem vontade para colocá-las em prática. Não adianta apenas o professor reconhecer que o aluno “não tem o ensino digno que merece”, mas sim as atitudes, ações que ele assume para que esse ensino seja de qualidade e “digno”.

Acreditamos que se todos os atores (escola, aluno, família, comunidade) ampliassem um pouco a consciência e tivessem um pouco mais de motivação, muitos avanços seriam possíveis.

Foi notado com este estudo, que a maioria dos alunos estão acomodados, ou seja, não lutam, também porque não conhecem os seus direitos, pelo que na generalidade avaliam satisfatoriamente as condições oferecidas escolas que freqüentam. Essa acomodação dos alunos não gera impulso para mudanças, *input bottom up*, pois essas mudanças seriam um processo

ascendente, ou seja, a solicitação dos alunos em ter realmente seus direitos atendidos é que gerariam a busca por soluções.

Falta conhecimento, condições e outras barreiras encontradas pelos profissionais de educação de maneira geral, para buscar maior conhecimento legal e cobrar a prática desta legislação, pois ao iniciar a vida acadêmica os alunos são muito novos para conhecer e lutar por seus direitos, deixando esse dever para a família e para os profissionais da educação, e estes deverão exigir mais do que a matrícula do aluno com deficiência visual, tem que exigir o real deste indivíduo.

A efetividade não é encontrada em nenhuma escola estadual ou municipal do grupo estudado, nem quando se tem uma proximidade com um centro de apoio que assegura que o problema não é a falta de cursos e sim a falta de mobilização da comunidade educacional em ter esta capacitação. Freitas (2016) afirma que a preparação de professores para atuarem nas escolas regulares vem despertando, mesmo que lentamente, para uma perspectiva de dias melhores frente à inclusão educacional.

A história nos mostra que muito já evoluímos no que se refere à educação de crianças e jovens com deficiência visual, porém esperamos que esta evolução seja efetiva e que as leis passem a ser cumpridas em sua totalidade de modo a termos realmente a inclusão educacional.

REFERÊNCIAS GERAIS

Almada, B. (2012). Os limites da inclusão da pessoa com deficiência. Belo Horizonte: Livraria Pergamum Editora.

Almeida, D. C. (08 de Abril de 2011). *Entre a Escola e a Sociedade: bases para a formação continuada de professores de geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos em Uberlândia*. Acesso em 28 de Julho de 2016, disponível em Repositório da Universidade Federal de Uberlândia: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16092>

Alves, G. (08 de Agosto de 2014). *Centro de Referência de Educação Inclusiva em Uberaba recebe o nome de Paulo Antônio Pável de Carvalho*. Acesso em 06 de Janeiro de 2017, disponível em Jornal da Cidade: <http://www.jcuberaba.com.br/cidade/geral/4312/centro-de-referencia-em-educacao-inclusiva-em-uberaba-recebe-nome-de-paulo-antonio-pavel-de-carvalho/>

Amaral, L. A. (1995). Conhecendo a Deficiência em Compainha de Hércules. São Paulo: Robe .

Aranha, M. S. (Agosto de 1995). *Temas em Psicologia*. Acesso em 05 de Novembro de 2016, disponível em Pepsic: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008

Aranha, M. S. (2005). *Visão Histórica*. Acesso em 06 de Janeiro de 2017, disponível em Projeto Escola Viva: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>

Araújo, A. P. (2006). *Braille*. Acesso em 12 de Julho de 2017, disponível em Infoescola navegando e aprendendo: www.infoescola.com/portugues/braille

Avila, M., Alves, M. R., & Nishi, M. (2015). *As condições de saúde ocular no Brasil*. Acesso em 11 de Julho de 2017, disponível em CBO: http://www.cbo.net.br/novo/publicacoes/Condicoes_saude_ocular_IV.pdf

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barros, A. B. (01 de Outubro de 2013). *Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas*. Acesso em 15 de Novembro de 2016, disponível em Universidade do Maranhão: http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2013-10-01T101003Z-816/Publico/Dicertacao%20Alessandra.pdf

Bartalotti, C. C. (2001). A Terapia Ocupacional e a atenção à Pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração/inclusão social. *O mundo da Saúde*, 361-364.

Batista, C. A., Ropoli, E. A., Mantoan, M. T., & Figueiredo, R. V. (2007). Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. *Atendimento Educacional Especializado Orientações Gerais e Educação a Distância*. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Grafica e Editora Cromos.

Bc Produtos. (s.d.). *Bc Produtos*. Acesso em 12 de julho de 2017, disponível em Bc Comércio de Produtos de Tecnologia assistiva Ltda: www.bcprodutos.com.br/produtos/teclado-com-colmeia-acrilica-6500

Bersch, R. (2013). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Acesso em 20 de maio de 2017, disponível em Assistiva.Tecnologia e Educação: www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf

Birou, A. (1982). *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Dom Quixote.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (Janeiro- Julho de 2005). *Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Acesso em 04 de Março de 2017, disponível em Revista eletrônica de Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC: <https://docs.google.com/file/d/OB9r5hePHaER7ZTdmMDFmNmMtNzNhNCOOYWRIiLWJmY2YtMGMMyMGI1YjE4YWFK/view>

Briant, M. E. (2008). *A Inclusão com Deficiência na Escola Regular na região Butantã: conhecendo estratégias e ações*. Acesso em 25 de Julho de 2016, disponível em Livros gratis: www.livros01.livrosgratis.com.br/cp080942.pdf

Brito, P. R., & Veitzman, S. (Fevereiro de 2000). *Causas de cegueira e Baixa visão em crianças*. Acesso em 30 de Janeiro de 2017, disponível em Scielo: www.scielo.br/pdf/abo/v63n1/13605

CAP Estadual de Uberaba. (2011). *Um pouco de nossa história*. Acesso em 06 de Janeiro de 2017, disponível em CAP Estadual de Uberaba:

<http://capestadualuberabamg.blogspot.com.br/2011/04/um-pouco-da-nossa-historia-cap-uberaba.html>

Carvalho, M. (1994). *Deficiência Visual*. Acesso em 02 de Janeiro de 2017, disponível em Deficienteonline.com.br: www.deficienteonline.com.br/deficiencia-visual-classificacao-e-definicao_14.html

Comitê de Ajudas Técnicas. (2009). *Ministério da Educação*. Acesso em 26 de Julho de 2016, disponível em Pessoa com deficiência: www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf

Corrêa, M. A. (2010). *Educação Especial*. Rio de Janeiro: Cederj.

Costa, A. M., Azevedo, C. M., Silva, K. G., Cherobini, L. K., Teixeira, M. C., Vieira, M. L., et al. (Junho de 2014). Guia de Orientação Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. *Guia de Orientação Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Minas Gerais, País: Secretaria de Estado de Educação.

Dutra, C. P., Griboski, C. M., Alves, D. d., & Barbosa, K. A. (07 de Janeiro de 2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Acesso em 16 de Janeiro de 2017, disponível em Portal MEC: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf

Dutra, C. P., Santos, M. C., & Guedes, M. T. (2010). *Manual de Orientação*. Acesso em 07 de Fevereiro de 2017, disponível em Gestão Escolar:

www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_salasrecursosmultifuncionais.pdf

Equipe DESP. (2016). *Guia de Atendimento ao Estudante com deficiência visual e surdo-cegueira*. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: Edtoração ACS/SEE.

Fernandes, S. S. (2005). *Educação Inclusiva*. Acesso em 15 de maio de 2017, disponível em Universidade Cândido mendes: www.avm.edu.br/monopdf/6/SULAMITA%20SILVA%20FERNANDES.pdf

Ferreira, A. B. (2009-2017). *Dicionário Aurélio*. Acesso em 28 de Maio de 2017, disponível em Dicionário on-line de Português: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>

Filho, T. A. (2009). *A TECNOLOGIA ASSISTIVA: DE QUE SE TRATA?* Acesso em 06 de Fevereiro de 2017, disponível em IF Baiano: <http://napne.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2010/11/assistiva.pdf>

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra S/A.

Freitas, M. A. (2010). *Compêndio Pedagógico sobre deficiência visual- Um Olhar sobre os Olhos*. Uberaba: 3 Pinti.

Garcia, A. D., Daguiel, F. G., & Francisco, F. P. (14 de Fevereiro de 2013). *Atendimento Educacional Especializado(AEE)*. Acesso em 12 de Janeiro de 2017, disponível em Grupo PAIR:

pairespecial.blogspot.com.br/2013/02/atendimento-educacional-especializado.html

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas S.A.

Gil, M. (2000). *Deficiência Visual- Ministério da Educação e Cultura*. Acesso em 01 de Agosto de 2016, disponível em Portal MEC: www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf

Gil, M. (27 de Maio de 2002). *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*. Acesso em 05 de Agosto de 2016, disponível em Instituto Ethos: <https://www3.ethos.org.br/cedoc/o-que-as-empresas-podem-fazer-pela-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-maio2002/#.WG1zm1MrLIU>

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 21 - 29.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *IBGE cidades*. Acesso em 17 de Janeiro de 2017, disponível em IBGE: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=317010&idtema=92&search=minas-gerais|uberaba|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia-->

Januzzi, G. (1992). *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Junior, A. F., & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica de entrevista em trabalhos científicos. *Evidencia*, 237 a 250.

Júnior, M. B., Melo, M. S., & Santiago, m. E. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamentodos dados numa pesquisa qualitativaem Educação Física escolar1. *Artigos originais*, 31 - 49.

Júnior, O. d., Takahashi, W. Y., Arantes, T. E., Barreto, R. B., & Neto, J. L. (31 de Outubro de 2008). *Estudo Macular da Doença de Stargardt*. Acesso em 19 de Julho de 2016, disponível em Scielo: www.scielo.br/pdf/abo/v71n1a02.pdf

Matos, F. (27 de Junho de 2012). *Tipos de Deficiência Visual*. Acesso em 20 de Março de 2017, disponível em News Medico Life sciences: [www.news-medico.net/health/types-of-visual-impairment-\(portuguese\).aspx](http://www.news-medico.net/health/types-of-visual-impairment-(portuguese).aspx)

Mazzotta, M. J. (1996). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.

Ministério da Educação e Cultura. (2016). *Projeto livro acessível*. Acesso em 13 de Julho de 2017, disponível em Portal MEC: portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo

Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (s.d.). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Acesso em 10 de Janeiro de

2017, disponível em Portal MEC: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-daeducacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

Miranda, A. A. (2004). História, deficiência e educação especial. *Histedbr online*, 1-7.

O Instituto. (s.d.). Acesso em 10 de Janeiro de 2017, disponível em ICBC- Instituto de Cegos do Brasil Central- Veja o mundo com os olhos do coração!: <http://sixweb.com.br/icbc/node/32>

Oliveira, C. D. (07 de março de 2013). *Só 5% das crianças com deficiência que entram na escola chegam ao ensino médio*. Acesso em 13 de Julho de 2017, disponível em rede brasil: www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/03/dos-alunos-com-deficiencia-que-entram-na-escola-só-5-chegam-ao-ensino-médio-1

Oliveira, L. M. (2012). *Cartilha do Censo 2010*. Acesso em 14 de Março de 2017, disponível em Pessoa com deficiência: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

Pacheco, R. G., & Cerqueira, A. S. (2007). *Legislação Escolar. Técnico em Gestão Escolar*. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Paschoal, C. L., Figueiredo, J. R., Gabaglia, L. R., Almeida, M. d., Rodrigues, M. R., Rust, N. M., et al. (2014). *Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Grafica Fox Print do Brasil.

Pereira, M. M. (01 de Janeiro de 2008). *Inclusão Escolar: um desafio entre o ideal e o real*. Acesso em 29 de Dezembro de 2016, disponível em Portal da Educação:

<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real>

Ropoli, E. A., Mantoan, M. T., Santos, M. T., & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar- A escola comum e inclusiva*. Brasília: MEC.

Sá, E. D., Campos, I. M., & Silva, M. B. (2007). Atendimento Educacional Especializado- Deficiência Visual. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Grafica e Editora Cromos.

Sanches, I. (2011). Do "aprender para fazer" ao " aprender fazendo": as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 136.

Sartoretto, M. L., & Bersch, R. (2014). *Atendimento Educacional Especializado - AEE*. Acesso em 18 de Janeiro de 2017, disponível em Assistiva Tecnologia e educação: www.assistiva.com.br/aee.html

Schewinsky, S. R. (Abril de 2004). *A Barbárie do Preconceito contra o Deficiente: todos somos vítimas*. Acesso em 05 de Novembro de 2016, disponível em *Acta Fisiátrica*: www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/viewFile/102465/100777

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (s.d.). *Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública*. Acesso em 24 de Janeiro de 2017, disponível em Guia do Especialista em educação básica: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf

Silva, L. R., Damaceno, A. D., Martins, M. C., Sobral, K. M., & Farias, I. M. (26 de Outubro de 2009). *Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente*. Acesso em 16 de maio de 2016, disponível em Pontifícia Universidade de Campinas: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf

Silva, O. M. (1987). *A epopéia ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo: SEDAS.

Silva, V. (2011). *A Política da Diferença- Educadores Intelectuais Surdos em Perspectivas*. Florianópolis: Publicação IF-SC.

Souza, M. P., Silva, P. A., Freitas, M. L., & Gatto, G. M. (Maio de 2002). *Habilidades Sociais, Interação Social e a Inclusão Escolar de uma Criança Cega*. Acesso em 10 de Novembro de 2016, disponível em Universidade Federal de Santa Maria: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2002>

Tureck, L. T. (Março de 2003). *Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual*. Acesso em 04

de Maio de 2017, disponível em unioeste:
[http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/um_estu_alu_com_d
efi_visual.pdf](http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/um_estu_alu_com_d
efi_visual.pdf)

Villela, F. (21 de Agosto de 2015). *IBGE: 6,2% da população tem algum tipo de deficiência*. Acesso em 10 de Maio de 2017, disponível em EBC:
[http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-
algum-tipo-de-deficiencia](http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-
algum-tipo-de-deficiencia)

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 de 05 de Outubro de 1988. Acesso em 21 de Dezembro de 2016, disponível em Planalto: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Convenção dos Direitos da Criança-Organização das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989. Acesso em 29 de Dezembro de 2016, disponível em UNICEF: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Declaração de Salamanca-Organização das Nações Unidas de 1994. Acesso em 27 de Dezembro de 2016, disponível em Portal MEC:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de Dezembro de 1948. Acesso em 15 de Dezembro de 2016, UNIC/RIO. www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf

Decreto 7611/11 de 17 de Novembro de 2011. Acesso em 30 de Maio de 2017, disponível em Planalto:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Decreto nº 5296 de 02 de Dezembro de 2004. Acesso em 29 de Dezembro de 2016, disponível em Casa Civil:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm

Decreto nº 6094 de 24 de Abril de 2007. Acesso em 06 de Janeiro de 2017, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Decreto nº 6571 de 17 de Setembro de 2008. Acesso em 06 de Janeiro de 2017, disponível em casa Civil: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)

Lei nº 7853 de 24 de Outubro de 1989. Acesso em 12 de Janeiro de 2017, disponível em Casa Civil:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm

Lei nº 8213/91 de 24 de Julho de 1991. Acesso em 20 de Fevereiro de 2017, disponível em Planalto: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm

Lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Acesso em 12 de Janeiro de 2017, disponível em Planalto: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei nº 13146/15 de 06 de Julho de 2015. Acesso em 11 de Janeiro de 2017, disponível em Planalto:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Parecer 424/03 de 27 de Maio de 2013. Acesso em 01 de Junho de 2017, disponível em Educacao Mg: www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74BOD-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D_parecer_424_educacao_especial.pdf

Portaria 2678 de 24 de Setembro de 2002. Acesso em 05 de Janeiro de 2017, disponível em CAOIPD- Área da pessoa com deficiência: <http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>

Resolução CNE/CP 1 de 18 de Fevereiro de 2002. Acesso em 05 de Janeiro de 2017, disponível em Portal MEC: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução SEE 2897 de 19 de Janeiro de 2016. Acesso em 07 de Fevereiro de 2017, disponível em Imprensa Oficial Governo do Estado de Minas Gerais: Jornal.iof.mg.gov.br

APÊNDICE I

Projeto de Investigação – Inclusão de Deficientes Visuais em Escolas Regulares de Uberaba

Consentimento Informado

Nome do sujeito da pesquisa:

Nome do responsável (quando aplicável):

TÍTULO DO PROJETO: “Políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual e a sua implementação em quatro escolas de Uberaba”

Instituição onde será realizado: _____

Pesquisador Responsável: Carolina Fernandes Caetano de Souza

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG
telefone: (34)3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

O presente estudo “Políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual e a sua implementação em quatro escolas de Uberaba”, realiza-se no âmbito do Mestrado em: Educação Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal, em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, pela pesquisadora Carolina Fernandes Caetano de Sousa e é orientado pela Professora Doutora Susana Isabel da Costa Oliveira Martins.

Este é um estudo de caso múltiplo contendo informações quantitativas e qualitativas, que conta com pesquisa bibliográfica e documental, assim como aplicação de inquéritos por entrevistas e questionários.

Esta pesquisa tem como proposta divulgar as leis de inclusão dos deficientes visuais nas escolas regulares na cidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil, perceber a real implementação dessas leis, auxiliar na procura por maior capacitação dos professores para receber alunos

com deficiência visual, comprometendo-se a executar o estudo com o mínimo de danos e riscos aos participantes, evitando constranger os entrevistados e incômodos que esta possa acarretar.

A participação neste estudo tem como objetivo: verificar a efetividade das práticas das políticas públicas quanto à inclusão de deficientes visuais nas escolas regulares na cidade de Uberaba em Minas Gerais, Brasil. Caso aceite participar, será convidado para uma entrevista estruturada e individual, caso necessário serão gravadas sem utilização de imagem, todas as respostas serão transcritas no momento da entrevista.

Você não receberá nenhum pagamento nem terá custos para participar desse estudo.

Sinta-se à vontade para solicitar os esclarecimentos que julgar necessários e a qualquer momento poderá interromper sua participação sem nenhum tipo de prejuízo.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada pela pesquisadora, onde constam a identificação e os telefones da pesquisadora, caso você queira entrar em contato com ela.

Os seus dados são confidenciais e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como a apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome, imagem, sua voz ou qualquer outra identificação jamais aparecerá e os resultados obtidos apenas serão divulgados no conjunto das pessoas estudadas. As informações serão trabalhadas metodologicamente, garantindo a privacidade e o anonimato pessoal de todos os participantes.

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, telefone: (34)3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

Declaro que li o presente Consentimento Informado e que aceito participar voluntariamente no estudo.

Data: ____ / ____ / _____ Participante: _____

Investigadora: _____

Carolina Fernandes Caetano de Souza-Telefone- (34)99976-7834

APÊNDICE II

Questões a serem aplicadas nas escolas

Esta entrevista é um instrumento de recolha de dados para a elaboração da dissertação de mestrado em Educação Especialização em Administração das Organizações Educativas. Lembre-se que o anonimato é garantido.

DIREÇÃO

1. Idade: Sexo:
2. Formação acadêmica.
3. Há quantos anos está na direção?
4. Já trabalhou com alunos com incapacidade/ deficiência anteriormente?
5. E com alunos cegos/ deficiência visual? Se sim, quantos anos?
6. Quantos alunos no total estão matriculados na escola? Quantos alunos deficientes visuais estão matriculados na escola?
7. Quantos são considerados cegos?
8. Quantos são considerados baixa visão?
9. Qual o ano escolar que esses alunos frequentam?
10. Qual a frequência deles nas aulas?
11. Quantos professores existem na escola?
12. Há professores capacitados com formação em educação especial?
() Sim () Não Caso sim, quantos?
13. Caso sim, em quais especialidades?
14. Caso não, porque isso acontece? Apresente os motivos da não capacitação.
15. Há professores com formação específica para trabalhar com alunos cegos/ baixa visão?
16. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

APÊNDICE III

Questões a serem aplicadas nas escolas

Esta entrevista é um instrumento de recolha de dados para a elaboração da dissertação de mestrado em Educação Especialização em Administração das Organizações Educativas. Lembra-se que o anonimato é garantido.

ESPECIALISTA

1. Sexo: Idade:
2. Tempo no cargo.
3. Os alunos cegos/ baixa visão têm projeto pedagógico com atendimento educacional especializado?
4. Em que consiste esse atendimento especializado?
5. Que medidas específicas existem nesta escola no atendimento de estudantes com deficiência visual? A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias educacionais?
6. Os alunos cegos/ baixa visão têm medidas educativas individualizadas? Quem define essas medidas?
7. Os professores são informados com antecedência ao início das aulas que haverá um aluno com deficiência visual na sala de aula?
8. Os professores fazem um planejamento de aula diferente para esse aluno, para que ele acompanhe melhor a aula?
9. Os materiais são adaptados às necessidades do aluno? Caso sim, esse material é produzido na própria escola? () Sim () Não
10. Existem na escola materiais adaptados como livros em Braille ou em Meccasy na biblioteca e computadores com software leitores de tela no laboratório de informática?

11. O material é entregue/ disponibilizado ao aluno em tempo hábil para o acompanhamento das aulas e/ou realização das atividades?
12. O aluno com deficiência visual tem disponível algum tipo de tecnologia assistiva na sua aula? Se sim, qual? Acha que essas tecnologias auxiliam o aluno a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?
13. Considera que os alunos cegos/ baixa visão estão incluídos em todas as dinâmicas escolares?
 Sim Não
14. Quais são as dificuldades na inclusão acadêmica e social dos alunos cegos/ com baixa visão?

APÊNDICE IV

Questões a serem aplicadas nas escolas

Essa entrevista é um instrumento de recolha de dados para a elaboração da dissertação de mestrado em Educação Especialização em Administração das Organizações Educativas. Lembra-se que o anonimato é garantido.

ALUNO- Roteiro para entrevista

1. Qual sua Idade?
2. Qual o ano escolar que frequenta?
3. Frequenta todas as aulas?
4. São atendidas todas as necessidades para o acompanhamento das aulas e realização das atividades?
5. Você encontra dificuldades no modo em que as aulas são ministradas?
6. Há dificuldade em obter material adaptado?
7. Em sua opinião o que poderia melhorar sua vida acadêmica? Quais ações a escola poderia adotar?
8. Caso conheça tecnologia assistiva, utiliza alguma? Conhece, mas não a utiliza, por que não a usa?
9. Frequenta algum lugar especializado para atendimento aos deficientes Visuais?
Se sim, esse atendimento poderia ajudar se houvesse um maior contato com a escola?
10. Você se sente realmente incluído no ambiente escolar? Por quê?
11. Quais as barreiras (urbanísticas, atitudinais, tecnológica e de comunicação e informação) você enfrenta na escola?
12. Consegue ir a todos os locais da escola sem ajuda de terceiros? Ou há locais aonde geralmente não vai porque não estão adaptados?
13. Têm na escola as tecnologias e meios que necessita para participar ativamente quer na sala de aula quer nos intervalos e outras atividades? O que falta?

14. Tem acesso a toda a informação sobre o que se passa na escola?
15. Quais as estratégias utilizadas na sala de aula para que você acompanhe a matéria explicada no quadro?
16. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Nenhum, pouco ou muito?
17. Acha que essa tecnologia o ajudaria a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?
18. Existem na escola materiais adaptados? Como livros em Braille ou em Meccasy na biblioteca, computadores com softwares leitores de tela no laboratório de informática?
19. Tem apoio de algum outro profissional para o seu desenvolvimento escolar? Se sim, que profissional?
20. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Conte como foi. (esta é a atitudinal).
21. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?
22. Em sua opinião qual o papel da diretora/coordenadora/ professores na criação de suportes e barreiras no seu ensino?

APÊNDICE V

Questões a serem aplicadas nas escolas

Esse questionário é um instrumento de recolha de dados para a elaboração da dissertação de mestrado em Educação Especialização em Administração das Organizações Educativas. Lembra-se que o anonimato é garantido.

PROFESSOR

1. Idade: _____ Sexo: _____

2. Formação acadêmica (O que leciona?)

3. Há quantos anos leciona?

4. Já trabalhou com alunos com incapacidade/ deficiência anteriormente?

5. E com alunos cegos/ baixa visão? Se sim, quantos anos?

6. Na sua formação inicial, abordou temáticas relacionadas com a inclusão na deficiência/ incapacidade? E com a inclusão de estudantes deficientes visuais?

7. Fez alguma formação na área da incapacidade/deficiência? E na área da deficiência visual?

19. Tem apoio (colabora com) algum outro profissional para o trabalho que faz com o estudante com deficiência visual? Se sim, que profissional?

20. O aluno com deficiência visual usa algum tipo de tecnologia assistiva na sua aula? Se sim, qual?

21. Acha que essa tecnologia ajuda o aluno a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?

22. Tem conhecimento de alguns recursos didáticos específicos para o ensino de alunos cegos ou com baixa visão? _____

23. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado?

() Nenhum () Pouco () Muito

24. Você vê o aluno com deficiência visual como realmente incluído no ambiente escolar? _____

25. Quais as estratégias utilizadas por você na sala de aula para que o aluno acompanhe a matéria explicada no quadro?

26. Quais são as dificuldades que você encontra no ensino do estudante com deficiência visual?

27. Quais são as dificuldades que você acha que o aluno encontra?

28. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

APÊNDICE VI

Transcrição entrevista - Escola A – Aluno 1

1. Qual sua Idade?

14 anos

2. Qual o ano escolar que frequenta?

9º ano, estudo aqui na escola desde 2012

3. Frequenta todas as aulas?

É, frequento todas as aulas.

4. São atendidas todas as necessidades para o acompanhamento das aulas e realização das atividades? Por exemplo, as atividades em folha são ampliadas? O professor explica para você quando você não está conseguindo acompanhar a explicação no quadro?

Consgo sozinha acompanhar as aulas, fazer provas e ler livros sem adaptação de material, porque sou monocular e do outro olho o óculos de 7,5° me ajuda.

5. Você encontra dificuldades no modo em que as aulas são ministradas?

Não, sento do lado esquerdo da sala, de um modo que fica mais fácil enxergar o quadro, pois o olho direito é corrigido pelos óculos e sempre na frente. Aí acompanho normal a aula.

6. Há dificuldade em obter material adaptado?

Não preciso de material adaptado

7. Em sua opinião o que poderia melhorar sua vida na escola? Quais ações a escola poderia adotar?

Acho que está bom.

8. Caso conheça tecnologia assistiva, utiliza alguma? Conhece, mas não a utiliza, por que não a usa?

Não conheço

Entrevistadora: Tecnologia assistiva é toda ferramenta que pode te ajudar na sua vida como: uma bengala, lupas, lupa eletrônica, um computador com software leitor de tela. Você usa algum desses materiais?

Não uso nada disso.

- 9. Frequenta algum lugar especializado para atendimento aos deficientes Visuais? Se sim, esse atendimento poderia ajudar se houvesse um maior contato com a escola?**

Frequento o AEE desde o ano passado e já freqüentei o Instituto dos cegos, mas não freqüento mais, pois era por tempo determinado, fazia aula de estimulação visual. O AEE já é dentro da escola, mas é só um reforço.

- 10. Você se sente realmente incluído no ambiente escolar? Por quê?**

Sinto normal.

Entrevistador: não tem problemas de convivência com professores, colegas de sala? Ninguém faz brincadeiras de mau gosto com seu problema visual? Os professores te explicam quando você não entende alguma matéria, ou quando não entende o que esta no quadro?

Sem problemas, nenhum desses.

- 11. Quais as barreiras (urbanísticas, atitudinais, tecnológica e de comunicação e informação) você enfrenta na escola? Assim, as barreiras são o que dificulta suas ações, por exemplo: barreiras atitudinais são atitudes que o pessoal da escola tem com você que te atrapalham te deixam com vergonha; barreiras tecnológicas seriam na aula de informática você não acompanhar a aula por não ter um leitor de tela e não saber o que está fazendo. Entendeu?**

Sim. Dificuldade em palestras, ver bilhetes de longe, porque fica embaçado, meu problema é só com a distância.

- 12. Consegue ir a todos os locais da escola sem ajuda de terceiros? Ou há locais aonde geralmente não vai porque não estão adaptados?**

Consigo, não tenho dificuldade de andar sozinha.

13. Têm na escola as tecnologias e meios que necessita para participar ativamente quer na sala de aula quer nos intervalos e outras atividades? O que falta?

Não preciso de nada diferente.

14. Tem acesso a toda a informação sobre o que se passa na escola?

Consigo ver os bilhetes, recados que a escola manda para casa ou coloca no mural.

15. Quais as estratégias utilizadas na sala de aula para que você acompanhe a matéria explicada no quadro? Seria se o professor utiliza uma maneira diferente no modo de dar aula para você acompanhar o que está no quadro?

Como para todo mundo, é a mesma coisa!

16. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Nenhum, pouco ou muito?

Nenhum

17. Acha que essa tecnologia o ajudaria a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?

Acho que não mudaria.

18. Existem na escola materiais adaptados? Como livros em Braille ou em Mecdasy na biblioteca, computadores com softwares leitores de tela no laboratório de informática?

Não sei se tem porque não utilizo.

19. Tem apoio de algum outro profissional para o seu desenvolvimento escolar? Se sim, que profissional?

Não, só o professor de AEE

20. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Conte como foi. (esta é a atitudinal).

Na outra escola sim, me colocavam muitos apelidos, Aqui está tranqüilo.

21. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Não conheço e nunca ouvi falar.

22. Em sua opinião qual o papel da diretora/coordenadora/ professores na criação de suportes e barreiras no seu ensino? É assim, você consegue perceber que a diretora, os professores, a orientadora tomam atitudes para te ajudar ou às vezes até ações que dificultam suas atividades na escola?

As atitudes deles não interferem no meu aprendizado.

APÊNDICE VII

Transcrição entrevista - Escola A – Aluno 2

1. Qual sua Idade?

13

2. Qual o ano escolar que frequenta?

6º ano – há três anos nessa escola

3. Frequenta todas as aulas?

Sim, frequento.

4. São atendidas todas as necessidades para o acompanhamento das aulas e realização das atividades? Por exemplo, as atividades em folha são ampliadas? O professor explica para você quando você não está conseguindo acompanhar a explicação no quadro?

Sim, o professor explica quando pergunto e não uso nada ampliado.

5. Você encontra dificuldades no modo em que as aulas são ministradas?

Não, só tive dificuldade no ano passado que fiquei sem óculos porque quebrou, aí tive dificuldade de acompanhar as aulas e repeti o ano.

6. Há dificuldade em obter material adaptado?

Não uso material adaptado.

7. Em sua opinião o que poderia melhorar sua vida na escola?O que poderia te ajudar mais?

Talvez se tivesse mais tecnologia, tipo um computador, né!

8. Conhece Tecnologia assistiva?

Não conheço isso.

Entrevistadora: Tecnologia assistiva é toda ferramenta que pode te ajudar na sua vida como: uma bengala, lupas, lupa eletrônica, um

computador com software leitor de tela. Você usa algum desses materiais?

Não uso nada disso!

- 9. Frequenta algum lugar especializado para atendimento aos deficientes Visuais? Se sim, esse atendimento poderia ajudar se houvesse um maior contato com a escola?**

Não, apenas os exames e as aulas de AEE no horário contrário das aulas.

Se a aula de AEE ajudasse mais a adaptar quando temos dificuldade ajudaria muito, pois quando quebro o óculos como aconteceu no ano passado não consigo frequentar as aulas, no ano passado repeti o ano por faltar enquanto não consegui fazer outro óculos pois não conseguia acompanhar as aulas, nem fazer provas. Então se as aulas de AEE ajudasse mais talvez não tivesse repetido o ano escolar.

- 10. Você se sente realmente incluído no ambiente escolar? Por quê?**

Humm... Sinto normal mais ou menos, pois não vejo os recados que estão no mural da escola ou algum bilhete que a escola entrega

- 11. Quais as barreiras (urbanísticas, atitudinais, tecnológica e de comunicação e informação) você enfrenta na escola?**

Falta algumas no sentido de tecnologia, computadores com leitores de tela não tem. A escola tem alguns lugares que o acesso é um pouco mais difícil, mas as rampas ajudam. Não tenho dificuldades de atitudes dos outros comigo.

- 12. Consegue ir a todos os locais da escola sem ajuda de terceiros? Ou há locais aonde geralmente não vai porque não estão adaptados?**

Consigo só à noite que tenho dificuldades para andar, pois a minha dificuldade visual é maior com a falta de luz.

- 13. Têm na escola as tecnologias e meios que necessita para participar ativamente quer na sala de aula quer nos intervalos e outras atividades? O que falta?**

Não tem tecnologias especiais para mim, mas não tenho dificuldades..

- 14. Tem acesso a toda a informação sobre o que se passa na escola?**

Mais ou menos, pois como já disse os recados pregados no mural se alguém não ler para mim não fico sabendo.

15. Quais as estratégias utilizadas na sala de aula para que você acompanhe a matéria explicada no quadro?

Não tem nada especial para mim, o professor apaga o quadro e às vezes eu ainda estava copiando, então eu que tenho que pegar a matéria/caderno de um colega para copiar e colocar meu caderno em dia.

16. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Nenhum, pouco ou muito?

Nenhum

17. Acha que essa tecnologia o ajudaria a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?

Ajudaria se tivesse na escola um computador com leitor de tela não teria perdido o ano por falta dos óculos como perdi, pois teria ouvido a matéria passada no quadro e feito as provas no computador também.

18. Existem na escola materiais adaptados? Como livros em Braille ou em Mecdasy na biblioteca, computadores com softwares leitores de tela no laboratório de informática?

Não

19. Tem apoio de algum outro profissional para o seu desenvolvimento escolar? Se sim, que profissional?

Não, apenas o AEE

20. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Conte como foi. (esta é a atitudinal).

Já, algumas brincadeiras dos colegas quando estava sem óculos e não enxergava as coisas.

21. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Nunca ouvi falar.

22. Em sua opinião qual o papel da diretora/coordenadora/ professores na criação de suportes e barreiras no seu ensino? É assim, você consegue perceber que a diretora, os professores, a orientadora tomam atitudes para te ajudar ou às vezes até ações que dificultam suas atividades na escola?

Não sei, acho que não faz diferença.

APÊNDICE VIII

Transcrição entrevista - Escola B – Aluno 3

1. Qual sua Idade?

19 anos

2. Qual o ano escolar que frequenta?

3º ano do ensino médio

3. Frequenta todas as aulas?

Frequento todas as aulas, menos educação física porque tenho medo de levar uma bolada e piorar meu problema de vista por causa da pancada.

4. São atendidas todas as necessidades para o acompanhamento das aulas e realização das atividades?

Não

5. Você encontra dificuldades no modo em que as aulas são ministradas?

Muita. Professores que não ampliam os materiais mandam apenas tirar foto do quadro com o celular para não atrasar a aula e depois “consigo” dar zoom na foto.

6. Há dificuldade em obter material adaptado?

Muita, os livros tem que ser mandados para outra escola para serem ampliados (CAP) até retornar prontos aquela matéria já passou, nunca é entregue em tempo hábil e normalmente as provas são feitas na sala de AEE para a professora de AEE ajudar a ler a prova.

7. Em sua opinião o que poderia melhorar sua vida na escola? Quais ações a escola poderia adotar?

Toda escola ter máquina própria para ampliação de material e computador para cada aluno deficiente dentro de sala de aula.

8. Caso conheça tecnologia assistiva, utiliza alguma? Conhece, mas não a utiliza, por que não a usa? Entrevistadora: Tecnologia assistiva é toda ferramenta que pode te ajudar na sua vida como: uma bengala, lupas, lupa eletrônica, um computador com software leitor de tela. Você usa algum desses materiais?

Não conheço o termo, (depois de explicado pela pesquisadora) conheço o Dosvox e não conheço a lupa eletrônica.

09. Frequenta algum lugar especializado para atendimento aos deficientes Visuais? Se sim, esse atendimento poderia ajudar se houvesse um maior contato com a escola?

Só a sala recurso da escola. Ajudas especializadas como as do CAP, ajudariam muito, pois lá ensinam o aluno e o professor maneiras de melhor superar as dificuldades.

10. Você se sente realmente incluído no ambiente escolar? Por quê?

Não, pelo problema de visão sou muito tímido.

11. Quais as barreiras (urbanísticas, atitudinais, tecnológica e de comunicação e informação) você enfrenta na escola? Assim, as barreiras são o que dificulta suas ações, por exemplo: barreiras atitudinais são atitudes que o pessoal da escola tem com você que te atrapalham te deixam com vergonha; barreiras tecnológicas seriam na aula de informática você não acompanhar a aula por não ter um leitor de tela e não saber o que está fazendo. Entendeu?

Falta de tecnologia, professores mal instruídos sobre como tratar alunos com deficiência, enxergar bilhetes no mural, não sei o que vai acontecer na escola, só quando ouço alguém falando.

12. Consegue ir a todos os locais da escola sem ajuda de terceiros? Ou há locais aonde geralmente não vai porque não estão adaptados?

Vou sozinho, porém bem devagar.

13. Têm na escola as tecnologias e meios que necessita para participar ativamente quer na sala de aula quer nos intervalos e outras atividades? O que falta?

Não.

14. Tem acesso a toda a informação sobre o que se passa na escola?

Apenas fico ouvindo e tirando fotos do quadro.

15. Quais as estratégias utilizadas na sala de aula para que você acompanhe a matéria explicada no quadro? Seria, se o professor utiliza uma maneira diferente no modo de dar aula para você acompanhar o que está no quadro?

Não há estratégia diferentes para eu acompanhar as aulas.

16. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Nenhum, pouco ou muito?

Pouco. Só o Dosvox

17. Acha que essa tecnologia o ajudaria a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?

Com certeza, teria mais agilidade para fazer tudo.

18. Existem na escola materiais adaptados? Como livros em Braille ou em Mecdasy na biblioteca, computadores com softwares leitores de tela no laboratório de informática?

Só no AEE.

19. Tem apoio de algum outro profissional para o seu desenvolvimento escolar? Se sim, que profissional?

Não, só a sala de AEE. Antigamente já frequentei o CAP também fazendo aulas de estimulação visual, orientação e mobilidade, AVD e aulas de informática.

20. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Conte como foi. (esta é a atitudinal).

Sim, de professor que duvidava da minha deficiência, pois eu utilizo o Aplicativo Whats app com áudios, e por isso esse professor afirmava que eu fazia charme, pois nunca viu deficiente visual ter aplicativos de recado. Ele também mandava eu tirar fotos dos materiais porque ele não iria ampliar..Também de colegas, quando tinha que sair da sala para fazer prova na sala de AEE, os colegas zuavam.

21. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Não tenho nenhum conhecimento, nem minha família.

22. Em sua opinião qual o papel da diretora/coordenadora/ professores na criação de suportes e barreiras no seu ensino? É assim, você consegue perceber que a diretora, os professores, a orientadora tomam atitudes para te ajudar ou às vezes até ações que dificultam suas atividades na escola?

O diretor tem importante papel ao conversar com os professores que haverá um aluno com deficiência visual na sala e disponibilizando ajudas se necessário para o desenvolvimento deste aluno, porém nem todos os professores levam em consideração essas instruções, criando barreiras para o aluno se desenvolver em algumas matérias.

APÊNDICE IX

Transcrição entrevista - Escola C – Aluno 4

1. Qual sua Idade?

28

2. Qual o ano escolar que frequenta?

9° ano EJA

3. Frequenta todas as aulas?

Sim, incluindo as idas no projeto LABOR- oferecido a todos os alunos do EJA

4. São atendidas todas as necessidades para o acompanhamento das aulas e realização das atividades?

Sim, pois apesar da dificuldade com relação ao ritmo que a matéria é passada há uma professora de apoio, cuidadora, que fica apenas comigo. Aí a tia XXXXX pega o que tenho que copiar e os exercícios que tenho que fazer, porque às vezes enquanto a Inácia está passando a matéria ainda estou escrevendo a data na Reglete.

5. Você encontra dificuldades no modo em que as aulas são ministradas?

Não, entendo e acompanho a matéria a dificuldade é em escrever em Braille. Ainda tenho dificuldade pra escrever, precisava ser mais rápido e ainda erro algumas letras.

6. Há dificuldade em obter material adaptado?

Por exemplo, na aula de informática já tem o programa no computador (inclusive vou comprar um com minha aposentadoria). As provas a professora de apoio lê as questões e ele responde em Braille, porque ele tem dificuldade em ler em Braille – Professor de apoio.

7. Em sua opinião o que poderia melhorar sua vida acadêmica? Quais ações a escola poderia adotar?

Gravar, é..., ter a matéria no computador com leitor de tela para acompanhar a aula.

8. Caso conheça tecnologia assistiva, utiliza alguma? Conhece, mas não a utiliza, por que não a usa?

Nunca ouvi falar em tecnologia assistiva. Foi explicado pela pesquisadora o que é o termo então o aluno respondeu: ah, sendo assim uso a bengala, na aula de informática tenho um programa leitor de tela e a escola já conversou com minha mãe para ela comprar com minha aposentadoria um computador e um celular para mim, para colocar o programa que as professoras foram treinadas no Instituto dos cegos.

9. Frequenta algum lugar especializado para atendimento aos deficientes Visuais? Se sim, esse atendimento poderia ajudar se houvesse um maior contato com a escola?

Atualmente Sim, o projeto LABOR e AEE. O projeto Labor é mais voltado para a área profissional. O AEE ajudava muito na agilidade na leitura e reforço das aulas. Mas no ano de 2017 a prefeitura suspendeu até o mês de março o atendimento.

10. Você se sente realmente incluído no ambiente escolar? Por quê?

Sim, porque fico sabendo de todas as informações, participo da educação física e frequento o projeto Labor junto com os outros alunos do EJA

11. Quais as barreiras (urbanísticas, atitudinais, tecnológica e de comunicação e informação) você enfrenta na escola?

Os bilhetes recados são escritos a tinta na agenda e alguém tem que ler para mim; dificuldade de andar em uma parte da escola – do portão até onde as salas ficam. Não tem dificuldades sociais

12. Consegue ir a todos os locais da escola sem ajuda de terceiros? Ou há locais aonde geralmente não vai porque não estão adaptados?

Há escola possui rampas e acesso a todos os lugares, porém preciso de treinamento para andar sozinho em alguns lugares

13. Têm na escola as tecnologias e meios que necessita para participar ativamente quer na sala de aula quer nos intervalos e outras atividades? O que falta?

Tenho programa no computador na aula de informática, o professor de educação física adapta algumas formas de passar exercício para mim, os colegas de sala sempre ajudam além da professora de apoio que me acompanha o tempo todo e adapta os materiais e provas e eu uso a reglete em sala de aula.

14. Tem acesso a toda a informação sobre o que se passa na escola?

Sim porque as pessoas me falam, a escola manda bilhetes e alguém lê para mim.

15. Quais as estratégias utilizadas na sala de aula para que você acompanhe a matéria explicada no quadro?

O professor passa a matéria e a professora de apoio me ajuda. Eu não fico parado não. Por exemplo, eu acabo a data e fico esperando a professora de apoio falar o que eu tenho que fazer.

16. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Nenhum, pouco ou muito?

Algum, estou treinando nas aulas às sextas-feiras.

17. Acha que essa tecnologia o ajudaria a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?

Assim, nos dias do computador a professora põe o fone e eu fico ouvindo, fica só eu e o NVDA na digitação. Mas ainda não consigo ficar sozinho na sala sem o professor de apoio. Ainda não tenho confiança para ficar sozinho na sala de aula, mesmo com o auxílio da tecnologia assistiva.

18. Existem na escola materiais adaptados? Como livros em Braille ou em Mecdasy na biblioteca, computadores com softwares leitores de tela no laboratório de informática?

Na sala de informática tem o computador com software leitor de tela, há livros em Braille na biblioteca, não há livros em Mecdaisy. Há uma impressora Braille na escola, porém não foi instalada por falta de mão-de-obra capacitada para tal

19. Tem apoio de algum outro profissional para o seu desenvolvimento escolar? Se sim, que profissional?

Sim, o professor de apoio.

20. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Conte como foi. (esta é a atitudinal).

Não, aqui eu nunca percebi não. Fora da escola sim.

21. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Não acho que ninguém me falou

22. Em sua opinião qual o papel da diretora/coordenadora/ professores na criação de suportes e barreiras no seu ensino? É assim, você consegue perceber que a diretora, os professores, a orientadora tomam atitudes para te ajudar ou às vezes até ações que dificultam suas atividades na escola?

Os professores, diretora, especialista tentam diminuir as dificuldades, cada um cumpre com um importante papel, pois se a diretora não solicitar laudos não pode cadastrar o aluno como deficiente e não terá direito ao professor de apoio. Se o professor na sala de aula não procurar se capacitar, ajudar o aluno, ter paciência com o aluno complica também e eu também tenho que querer para poder melhorar se não complica!

APÊNDICE X

Transcrição entrevista - Escola D – Aluno 5

1. Qual sua Idade?

12 anos

2. Qual o ano escolar que frequenta?

6° ano, entrei na escola no 4° ano

3. Frequenta todas as aulas?

Frequenta todas as aulas.

4. São atendidas todas as necessidades para o acompanhamento das aulas e realização das atividades?

Só ouço, faço tudo oral.

5. Você encontra dificuldades no modo em que as aulas são ministradas?

Não.

Entrevistadora: e você sabe todas as matérias de cor, por exemplo você sabe o que o professor de história explicou essa semana?

Não, às vezes esqueço.

6. Há dificuldade em obter material adaptado? Em Braille para você?

Não tenho materiais, pois agora que estou sendo alfabetizado em Braille.

7. Em sua opinião o que poderia melhorar sua vida na escola? Quais ações a escola poderia adotar para te ajudar?

Muito difícil, gostaria de um ajudante.

8. Conhece tecnologia assistiva? Utiliza alguma? Conhece mas não utiliza, por que não a usa?

Conheço, trabalho no computador no AEE.

9. Frequenta algum lugar especializado para atendimento aos deficientes visuais? Se sim, esse atendimento poderia ajudar se houvesse maior contato com a escola?

Frequentava o CAP, mas desde o início do ano de 2016 não tivemos mais atendimentos, apenas frequento o AEE. Sim, como AEE é dentro da escola ajuda bastante.

10. Você se sente realmente incluído no ambiente escolar? Por quê?

Sim, sou bem aceito pelos colegas.

11. Quais as barreiras (urbanísticas, atitudinais, tecnológica e de comunicação e informação) você enfrenta na escola? Assim, as barreiras são o que dificulta suas ações, por exemplo: barreiras atitudinais são atitudes que o pessoal da escola tem com você que te atrapalham te deixam com vergonha; barreiras tecnológicas seriam na aula de informática você não acompanhar a aula por não ter um leitor de tela e não saber o que está fazendo. Entendeu?

Não tenho na sala um computador com leitor para me ajudar e o professor não tem tempo de me dar atenção.

12. Consegue ir a todos os locais da escola sem ajuda de outras pessoas? Ou há locais onde geralmente não vai porque não estão adaptados?

Agora já consigo.

13. Tem na escola as tecnologias e meios que necessita para participar ativamente das aulas ou nos intervalos e outras atividades da escola?

Não, seria bom ter um computador com leitor de tela na sala de aula para ter um material para estudar.

14. Tem acesso a toda informação sobre o que se passa na escola?

Não só quando alguém lê para mim os recados sim.

15. Quais as estratégias utilizadas na sala de aula para que você acompanhe a matéria explicada no quadro?

Nenhuma, só fico ouvindo a aula.

16. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Nenhum, pouco ou muito?

Pouco conhecimento, só o que eu usava no CAP, como o leitor de tela no computador, o material dourado, materiais em alto-relevo.

17. Acha que essa tecnologia o ajudaria a ser mais autônomo, fazer as coisas sozinho e a participar mais? De que forma?

Muito. Ajudava eu fazer alguma coisa em sala de aula, tem hora que é chato ficar só ouvindo a aula. Se tivesse isso eu poderia ter um material para estudar.

18. Existem na escola materiais adaptados, como os livros em Braille ou em Mecdaisy na biblioteca, computadores com leitores de tela no laboratório de informática?

Tem na biblioteca, mas não uso porque ainda não sei ler Braille e os livros em Mecdasy só ouço na aula de AEE.

19. Tem apoio de algum profissional para seu desenvolvimento escolar? Se sim que profissional?

Só o professor de AEE.

20. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Conte como foi?

Não, quando entrei na escola já tinha o xxxxx, então as pessoas eram acostumadas a conviver com os cegos

21. Tem conhecimento da legislação relativamente a educação de alunos cegos/baixa visão?

Não.

22. Em sua opinião qual o papel da diretora/coordenadora/ professores na criação de suportes e barreiras no seu ensino? É assim, você consegue perceber que a diretora, os professores, a orientadora tomam atitudes para te ajudar ou às vezes até ações que dificultam suas atividades na escola?

Não sei.

APÊNDICE XI

Transcrição entrevista - Escola D – Aluno 6

1. Qual sua Idade?

13 anos

2. Qual o ano escolar que frequenta?

8º anos, estudo aqui desde o 1º ano.

3. Frequenta todas as aulas?

Frequento todas as aulas.

4. São atendidas todas as necessidades para o acompanhamento das aulas e realização das atividades?

Consigo copiar do quadro e as provas são ampliadas. Esse ano os livros não foram ampliados.

5. Você encontra dificuldades no modo em que as aulas são ministradas?

Não, sento bem na frente e observo a clareza para não me atrapalhar assim dá para acompanhar as aulas.

6. Há dificuldade em obter material adaptado?

Esse ano os livros são normais, assento sempre com um colega para ele me ajudar lendo para mim o livro.

7. Em sua opinião o que poderia melhorar sua vida acadêmica? Quais ações a escola poderia adotar?

Computador com tela grande para ampliar os conteúdos.

8. Caso conheça tecnologia assistiva, utiliza alguma? Conhece, mas não a utiliza, por que não a usa?

Não conheço esse nome.

Entrevistadora: Tecnologia assistiva é toda ferramenta que pode te ajudar na sua vida como: uma bengala, lupas, lupa eletrônica, um computador com software leitor de tela. Você usa algum desses materiais?

Conheci no CAP quando eu ia às aulas lá, mas não uso.

- 9. Frequenta algum lugar especializado para atendimento aos deficientes Visuais? Se sim, esse atendimento poderia ajudar se houvesse um maior contato com a escola?**

Frequentava o CAP, mas desde o início do ano de 2016 não tivemos mais atendimentos, apenas frequento o AEE. Ajuda, já que a sala é na escola.

- 10. Você se sente realmente incluído no ambiente escolar? Por quê?**

Sim, como estou aqui desde pequeno e depois do xxxx, nunca tive problemas.

- 11. Quais as barreiras (urbanísticas, atitudinais, tecnológica e de comunicação e informação) você enfrenta na escola? Barreiras são coisas que te atrapalham: uma falta de tecnologia, um lugar de escada que é difícil você ir, alguém que te trata mal. Certo?**

Professores que não esperam meu tempo para copiar do quadro e não tenho material que me ajude, como os livros, o computador...

- 12. Consegue ir a todos os locais da escola sem ajuda de terceiros? Ou há locais aonde geralmente não vai porque não estão adaptados?**

Como estudo aqui há muito tempo, ando bem pela escola.

- 13. Têm na escola as tecnologias e meios que necessita para participar ativamente quer na sala de aula quer nos intervalos e outras atividades? O que falta?**

Não.

- 14. Tem acesso a toda a informação sobre o que se passa na escola?**

Sim, consigo ler os bilhetes com calma.

- 15. Quais as estratégias utilizadas na sala de aula para que você acompanhe a matéria explicada no quadro?**

Nenhuma, eu que procuro um lugar na sala melhor para mim de acordo com a claridade do dia, copio dos colegas quando não dá tempo de copiar do quadro e alguns colegas copiam para mim a matéria.

16. Qual o seu conhecimento a respeito da tecnologia assistiva para auxiliar o aluno no seu aprendizado? Nenhum, pouco ou muito?

Conheço pouco, só o computador com leitor de tela.

17. Acha que essa tecnologia o ajudaria a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?

Muito, poderia estudar em casa para as provas se tivesse o computador ou se o material fosse ampliado, ou até se tivesse lupas eletrônicas igual à Carol me explicou que usa.

18. Existem na escola materiais adaptados? Como livros em Braille ou em Mecdasy na biblioteca, computadores com softwares leitores de tela no laboratório de informática?

Sim, livros de literatura ampliados na biblioteca, não leio Braille, não ouço Mec Dasy, computadores com leitores de tela só na sala de AEE, na sala de informática não tem.

19. Tem apoio de algum outro profissional para o seu desenvolvimento escolar? Se sim, que profissional?

Não. Só quando o outro aluno que é altista que tem professor de apoio falta, que a professora de apoio me ajuda.

20. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Conte como foi. (esta é a atitudinal).

Não.

21. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Sei que existe, mas não conheço meus direitos ainda.

22. Em sua opinião qual o papel da diretora/coordenadora/ professores na criação de suportes e barreiras no seu ensino?

Não sei.

APÊNDICE XII

Transcrição entrevista - Escola A – Diretor

1. **Idade:** 43 **Sexo:** *Feminino*

2. **Formação acadêmica.**
Sou Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física, Licenciatura Plena em Pedagogia e especialização em Gestão Estratégica da Educação.
3. **Há quantos anos está na direção?**
Há 8 anos.

4. **Já trabalhou com alunos com incapacidade/ deficiência anteriormente?**
Não

5. **E com alunos cegos/ deficiência visual? Se sim, quantos anos?**
Também não

6. **Quantos alunos no total estão matriculados na escola? Quantos alunos deficientes visuais estão matriculados na escola?**
Três alunos

7. **Quantos são considerados cegos?**
Nenhum, são todos baixa visão.

8. **Quantos são considerados baixa visão?**
Três

9. **Qual o ano escolar que esses alunos frequentam?**
3º ano, 6º e 7º anos do ensino fundamental

10. **Qual a frequência deles nas aulas?**
São alunos freqüentes.

11. Quantos professores existem na escola?

49

12. Há professores capacitados com formação em educação especial?

() Sim (x) Não Caso sim, quantos?

13. Caso sim, em quais especialidades?

14. Caso não, porque isso acontece? Apresente os motivos da não capacitação.

Os professores nunca manifestaram interesse em capacitação em educação especial, acreditam que não apresentam perfil para atuar nessa área

15. Há professores com formação específica para trabalhar com alunos cegos/ baixa visão?

Não.

16. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Não.

APÊNDICE XIII

Transcrição entrevista - Escola B – Diretor

1. **Idade:** 59 **Sexo:** masculino

2. **Formação acadêmica.**
Especialização Lato Sensu em Química

3. **Há quantos anos está na direção?**
7 anos
4. **Já trabalhou com alunos com incapacidade/ deficiência anteriormente?**
Sim

5. **E com alunos cegos/ deficiência visual? Se sim, quantos anos?**
Sim, 2 anos

6. **Quantos alunos no total estão matriculados na escola? Quantos alunos deficientes visuais estão matriculados na escola?**
1

7. **Quantos são considerados cegos?**
Nenhum

8. **Quantos são considerados baixa visão?**
1

9. **Qual o ano escolar que esses alunos frequentam?**
3º ano do ensino médio.

10. **Qual a frequência deles nas aulas?**
Boa frequência.

11. **Quantos professores existem na escola?**
45 professores

12. Há professores capacitados com formação em educação especial?

Sim Não Caso sim, quantos? 3.

13. Caso sim, em quais especialidades?

Um é em deficiência visual e os outros 2 em deficiência auditiva.

14. Caso não, porque isso acontece? Apresente os motivos da não capacitação.

15. Há professores com formação específica para trabalhar com alunos cegos/ baixa visão?

Não.

16. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Na totalidade não.

APÊNDICE XIV

Transcrição entrevista - Escola C – Diretor

1. **Idade:** 49 **Sexo:** *Feminino*

2. **Formação acadêmica.**
Pedagogia

3. **Há quantos anos está na direção?**
5 anos

4. **Já trabalhou com alunos com incapacidade/ deficiência anteriormente?**
Sim. Desde quando assumimos a direção escolar temos alunos de diferentes tipos de deficiência.

5. **E com alunos cegos/ deficiência visual? Se sim, quantos anos?**
Sim. Atualmente com deficiência total apenas um

6. **Quantos alunos no total estão matriculados na escola? Quantos alunos deficientes visuais estão matriculados na escola?**
Três

7. **Quantos são considerados cegos?**
1

8. **Quantos são considerados baixa visão?**
2

9. **Qual o ano escolar que esses alunos frequentam?**
2º ano do ensino fundamental e 1º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

10. **Qual a frequência deles nas aulas?**
Muito boa

11. Quantos professores existem na escola?

102

12. Há professores capacitados com formação em educação especial?

Sim Não Caso sim, quantos? *6*

13. Caso sim, em quais especialidades?

Estimulação visual e diversas deficiências.

14. Caso não, porque isso acontece? Apresente os motivos da não capacitação.

15. Há professores com formação específica para trabalhar com alunos cegos/ baixa visão?

Sim

16. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Sim

APÊNDICE XV

Transcrição entrevista - Escola D – Diretor

1. **Idade:** 48 **Sexo:** *Feminino*

2. **Formação acadêmica.**
Superior completo

3. **Há quantos anos está na direção?**
Três meses.

4. **Já trabalhou com alunos com incapacidade/ deficiência anteriormente?**
Sim

5. **E com alunos cegos/ deficiência visual? Se sim, quantos anos?**
Sim, por mais ou menos quatro anos em outra escola e cargo.

6. **Quantos alunos no total estão matriculados na escola? Quantos alunos deficientes visuais estão matriculados na escola?**
Na escola temos quatro alunos matriculados e no xxxx temos 33 em atendimentos.

7. **Quantos são considerados cegos?**
Na escola não temos cegos, mas no XXX temos 10

8. **Quantos são considerados baixa visão?**
Na escola temos 4, mas no XXX temos 23

9. **Qual o ano escolar que esses alunos frequentam?**
3°, 6°, 8° e 9° ano do ensino fundamental.

10. **Qual a frequência deles nas aulas?**
Os alunos são frequentes se segunda à sexta, das 07h00min às 11h25min no ensino regular e na sala recurso são atendidos em módulos de 50 minutos até 2 horas semanais.

11. Quantos professores existem na escola?

Na escola temos 42 professores

12. Há professores capacitados com formação em educação especial?

(x) Sim () Não Caso sim, quantos?

23 professores, sendo que apenas 3 são professores do ensino regular.

13. Caso sim, em quais especialidades?

Pós-graduação em educação especial que abrange as quatro deficiências e transtornos e cursos específicos na área visual e surdez.

14. Caso não, porque isso acontece? Apresente os motivos da não capacitação.

15. Há professores com formação específica para trabalhar com alunos cegos/ baixa visão?

Sim.

16. Tem conhecimento da legislação relativamente à educação de alunos cegos/ baixa visão?

Sim, devido a presença do xxxx que funciona como um projeto da secretaria de Educação/Diretoria de Educação Especial- SEE/DESP nesta escola.

APÊNDICE XVI

Transcrição entrevista - Escola A – Especialista

1. **Sexo:** *Feminino* **Idade:** 53
2. **Tempo no cargo.**
29 anos
3. **Os alunos cegos/ baixa visão têm projeto pedagógico com atendimento educacional especializado?**
Sim, no AEE tem.
4. **Em que consiste esse atendimento especializado?**
Dispõe de recursos pedagógicos e de acessibilidade para participação dos alunos, considerando e respeitando suas limitações.
5. **Que medidas específicas existem nesta escola no atendimento de estudantes com deficiência visual? A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias educacionais?**
No mapeamento de sala o aluno senta na primeira carteira, é solicitado aos professores que ao elaborarem atividades para a turma seja digitado em letra de tamanho maior que os demais.
6. **A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias?**
Sim.
7. **Os alunos cegos/ baixa visão têm medidas educativas individualizadas? Quem define essas medidas?**
Não.
8. **Os professores são informados com antecedência ao início das aulas que haverá um aluno com deficiência visual na sala de aula?**
Sim, por meio da direção, equipe pedagógica e perfil de saída.
9. **Os professores fazem um planejamento de aula diferente para esse aluno, para que ele acompanhe melhor a aula?**
Não.
10. **Os materiais são adaptados às necessidades do aluno? Caso sim, esse material é produzido na própria escola? () Sim (x) Não**

11. Existem na escola materiais adaptados como livros em Braille ou em Meccasy na biblioteca e computadores com software leitores de tela no laboratório de informática?

Não, apenas no AEE.

12. O material é entregue/ disponibilizado ao aluno em tempo hábil para o acompanhamento das aulas e/ou realização das atividades?

Sim, pois é solicitado aos professores para digitar as atividades em fonte maior, como dito anteriormente.

13. O aluno com deficiência visual tem disponível algum tipo de tecnologia assistiva na sua aula? Se sim, qual?

Não.

14. Acha que essas tecnologias auxiliam o aluno a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?

Sim, por meio da acessibilidade que as tecnologias permitem ao aluno.

15. Considera que os alunos cegos/ baixa visão estão incluídos em todas as dinâmicas escolares?

Sim Não

16. Quais são as dificuldades na inclusão acadêmica e social dos alunos cegos/ com baixa visão?

A falta de preparação para os profissionais que irão lhe dar direta e indiretamente com estes alunos e a falta de materiais e recursos específicos para realização do trabalho pedagógico.

APÊNDICE XVII

Transcrição entrevista - Escola B – Especialista

1. **Sexo:** *Feminino* **Idade:** 35
2. **Tempo no cargo.**
2 anos
3. **Os alunos cegos/ baixa visão têm projeto pedagógico com atendimento educacional especializado?**
Sim.
4. **Em que consiste esse atendimento especializado?**
Em buscar meios para que esses e os demais alunos não sejam excluídos.
5. **Que medidas específicas existem nesta escola no atendimento de estudantes com deficiência visual? A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias educacionais?**
Atendimento educacional especializado e ampliação de material pedagógico.
6. **A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias?**
Sim.
7. **Os alunos cegos/ baixa visão têm medidas educativas individualizadas? Quem define essas medidas?**
Atendimento na sala recurso e a equipe pedagógica junto com professores.
8. **Os professores são informados com antecedência ao início das aulas que haverá um aluno com deficiência visual na sala de aula?**
Sim, na semana pedagógica no início do ano letivo.
9. **Os professores fazem um planejamento de aula diferente para esse aluno, para que ele acompanhe melhor a aula?**
A meu ver, fazer um planejamento diferente exclui esse aluno, os professores adequam as aulas para serem melhor entendidas para o aluno com necessidades educacionais especiais.

- 10. Os materiais são adaptados às necessidades do aluno? Caso sim, esse material é produzido na própria escola? (x) Sim () Não**

Algumas vezes se produz o material na escola e outras são enviados ao CAP.

- 11. Existem na escola materiais adaptados como livros em Braille ou em Meccasy na biblioteca e computadores com software leitores de tela no laboratório de informática?**

Sim.

- 12. O material é entregue/ disponibilizado ao aluno em tempo hábil para o acompanhamento das aulas e/ou realização das atividades?**

Sim.

- 13. O aluno com deficiência visual tem disponível algum tipo de tecnologia assistiva na sua aula? Se sim, qual?**

Não.

- 14. Acha que essas tecnologias auxiliam o aluno a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?**

Sim, porque vai ajudando os alunos a superar obstáculos e auxilia nas tarefas diárias.

- 15. Considera que os alunos cegos/ baixa visão estão incluídos em todas as dinâmicas escolares?**

(x) Sim () Não

- 16. Quais são as dificuldades na inclusão acadêmica e social dos alunos cegos/ com baixa visão?**

A dificuldade para os alunos com necessidades educacionais especiais é a capacitação de professores para estarem trabalhando de forma adequada com seus alunos.

APÊNDICE XVIII

Transcrição entrevista - Escola C – Especialista

1. **Sexo:** *Feminino* **Idade:** 35
2. **Tempo no cargo.**
1 ano
3. **Os alunos cegos/ baixa visão têm projeto pedagógico com atendimento educacional especializado?**
Sim.
4. **Em que consiste esse atendimento especializado?**
Sala de AEE.
5. **Que medidas específicas existem nesta escola no atendimento de estudantes com deficiência visual? A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias educacionais?**
Material adaptado, livros em Braille, reglete, soroban, jogos, alfabeto em Braille móvel.
6. **A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias?**
Sim.
7. **Os alunos cegos/ baixa visão têm medidas educativas individualizadas? Quem define essas medidas?**
Não. Eles tem flexibilização de conteúdos
8. **Os professores são informados com antecedência ao início das aulas que haverá um aluno com deficiência visual na sala de aula?**
Sim.
9. **Os professores fazem um planejamento de aula diferente para esse aluno, para que ele acompanhe melhor a aula?**
Sim.
10. **Os materiais são adaptados às necessidades do aluno? Caso sim, esse material é produzido na própria escola? (x) Sim () Não**

Alguns sim, outros são aplicativos, softwares e programas.

- 11. Existem na escola materiais adaptados como livros em Braille ou em Meccasy na biblioteca e computadores com software leitores de tela no laboratório de informática?**

Sim..

- 12. O material é entregue/ disponibilizado ao aluno em tempo hábil para o acompanhamento das aulas e/ou realização das atividades?**

Sim.

- 13. O aluno com deficiência visual tem disponível algum tipo de tecnologia assistiva na sua aula? Se sim, qual?**

Sim, notebook.

- 14. Acha que essas tecnologias auxiliam o aluno a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?**

Sim, proporciona ao aluno melhor compreensão dos conteúdos.

- 15. Considera que os alunos cegos/ baixa visão estão incluídos em todas as dinâmicas escolares?**

Sim Não

- 16. Quais são as dificuldades na inclusão acadêmica e social dos alunos cegos/ com baixa visão?**

Não encontro dificuldades, uma vez que se tenha profissional especializado para auxiliar em sua vida escolar.

APÊNDICE XIX

Transcrição entrevista - Escola D – Especialista

1. **Sexo:** *Feminino* **Idade:** *54*
2. **Tempo no cargo.**
2 anos
3. **Os alunos cegos/ baixa visão têm projeto pedagógico com atendimento educacional especializado?**
Sim, mas nem sempre cumprido pelos docentes.
4. **Em que consiste esse atendimento especializado?**
Provas ampliadas e em Braille, livros e textos adaptados, uso de reglete, soroban, Mec Daisy, máquina Braille e computador com programas adaptados e atendimento em sala de recursos.
5. **Que medidas específicas existem nesta escola no atendimento de estudantes com deficiência visual? A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias educacionais?**
Adaptação de material, aulas de orientação e mobilidade quando necessário e atendimento específico com flexibilização curricular.
6. **A equipe pedagógica interage com o aluno com deficiência visual e com a família do portador de necessidades especiais para verificar, definir e aferir as melhores metodologias?**
A participação familiar é muito precária, mas no âmbito escolar há boa interação.
7. **Os alunos cegos/ baixa visão têm medidas educativas individualizadas? Quem define essas medidas?**
As medidas são definidas pela Secretaria Estadual de Educação.
8. **Os professores são informados com antecedência ao início das aulas que haverá um aluno com deficiência visual na sala de aula?**
Sim.
9. **Os professores fazem um planejamento de aula diferente para esse aluno, para que ele acompanhe melhor a aula?**
Alguns fazem atividades diferenciadas.

- 10. Os materiais são adaptados às necessidades do aluno? Caso sim, esse material é produzido na própria escola? (x) Sim () Não**

Produzido no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP.

- 11. Existem na escola materiais adaptados como livros em Braille ou em Meccasy na biblioteca e computadores com software leitores de tela no laboratório de informática?**

Há livros na biblioteca e computadores no XXXXX

- 12. O material é entregue/ disponibilizado ao aluno em tempo hábil para o acompanhamento das aulas e/ou realização das atividades?**

Sim.

- 13. O aluno com deficiência visual tem disponível algum tipo de tecnologia assistiva na sua aula? Se sim, qual?**

Sim, reglete, soroban, máquina Braille, suporte para texto ou livro, lupa e notebook.

- 14. Acha que essas tecnologias auxiliam o aluno a ser mais autônomo e a participar mais? De que forma?**

Sim, o uso de tecnologias dá ao deficiente visual mais mobilidade e autonomia em suas ações.

- 15. Considera que os alunos cegos/ baixa visão estão incluídos em todas as dinâmicas escolares?**

() Sim (x) Não

- 16. Quais são as dificuldades na inclusão acadêmica e social dos alunos cegos/ com baixa visão?**

Ainda existe certa resistência das escolas e corpo docente na inclusão de pessoas com necessidades especiais e isto traz algumas arestas no convívio escolar. Muito já foi feito e conquistado, mas ainda temos que lutar contra preconceitos. Há também, a questão familiar de aceitação e de proteção exacerbada por parte dos pais e familiares que impedem o crescimento do aluno. Apesar de ter várias instituições que oferecem capacitação aos professores, as Secretarias de Educação, ainda não possuem um quadro efetivo de pessoas capacitadas para trabalhar nesta área.

APÊNDICE XX

Objetivos	Alunos (categorias)	Diretor/categorias	Especialista/categorias	Professores/categorias
	A1/EA/14/9º	D1/EA/43/Feminino Pedagogia, Especializada em Gestão Estratégica da Educação/8 anos no cargo.	E1/EA/53/Feminino/29 anos no cargo	P1/EA/57/Feminino/22 anos no cargo
	A2: EA/13/ 6º		E2/EB/35/Feminino/2 anos no cargo	P2/EA/37/Feminino/18 anos no cargo
	A3: EB/ 19/ 3º ensino médio	D2/EB/ 59/masculino/Especialização Lato Sensu em Química/7 anos no cargo.	E3/EC/35/Feminino/ 1 ano no cargo	P3/EA/36/Feminino/16 anos no cargo
	A4: EC/28/9ano EJA		E4/ED/ 54/Feminino/2 anos no cargo	P4/EA/64/Feminino/43 anos no cargo
	A5: ED/12/6º	D3/EC/49/Feminino/Pedagogia/5 anos no cargo		P5/EB/31/Feminino/11 anos no cargo
	A6: ED/13/8º	D4/ED/48/Feminino/Letras /3 meses.		P6/EB/30/Feminino/1 ano no cargo
				P7/EB/51/Feminino/26a nos no cargo

				<p>P8/EB/29/Feminino/8 anos no cargo</p> <p>P9/EC/34/Feminino/5 anos no cargo</p> <p>P10/EC/33/Feminino/10 anos no cargo</p> <p>P11/EC/ 47/Feminino 8 anos</p> <p>P12/EC/54/Feminino/21 anos no cargo</p> <p>P13/ED/35/Feminino/10 anos no cargo</p> <p>P14/ED/ 29/ Masculino/10 anos no cargo</p> <p>P15/ED/Feminino/23 anos no cargo</p>
Perceber se	Nunca ouviu falar	D1- Não.	Os alunos possuem AEE	P1, P2, P3, P4- não

<p>conhecem a legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com DV</p>	<p>A1: “não conheço e nunca ouvi falar”</p> <p>A2: “nunca ouvi falar”</p> <p>A3:”não tenho conhecimento nem a minha família”</p> <p>A4: “Não acho que ninguém me falou”</p> <p>A5: “Não”</p> <p>Ouviu falar, mas não conhece</p> <p>A6: “sei que existe, mas não conheço meus direitos ainda”</p>	<p>D2- Parcialmente.</p> <p>D3- Sim</p> <p>D4- Sim</p>	<p>E1-Sim</p> <p>E2-Sim</p> <p>E3- Sim</p> <p>E4- Sim, mas nem sempre são cumpridos pelos docentes.</p>	<p>conhecem a legislação</p> <p>P6, P8- Não</p> <p>P7- Muito pouco</p> <p>P9, P11-Não tem conhecimento</p> <p>P10, P12- sim</p> <p>P13, P15 – Não</p> <p>P14- sim, mas não na integra</p> <p>P5- Não respondeu</p> <p>Quantidade de alunos deficientes visuais em sua sala/ano escolar que frequenta/ sua frequencia nas aulas</p> <p>P1, P2, P3- nenhum</p> <p>P4- um/6° ano/frequente</p>
---	--	--	---	--

				<p>P6- um/3° ano ensino médio/boa frequencia</p> <p>P7- dois, um baixa visão e um cego que abandonou/3° ano do ensino médio/frquente</p> <p>P8- um/3° ano do ensino médio/regular</p> <p>P9- um/2° ano do ensino fundamental/frevente</p> <p>P10- um/9°ano/frevente</p> <p>P11- um/9°ano/Frevente</p> <p>P12- um cego e um baixa visão/2° período do 1° segmento do EJA/Frevente</p> <p>P13- três, 6°, 7° e 8° ano/Frequentes</p>
--	--	--	--	---

				<p>P14-Dois, 6°, 7° e 8°/ Quase 100% de frequencia</p> <p>P15- Dois, 6° e 7°ano/ Frequentes</p> <p>P5- Não respondeu</p>
<p>Perceber o papel dos diretores na implementação da lei</p>	<p>Não sabe</p> <p>A5:Não interferem na aprendizagem</p> <p>A1: “as atitudes deles não interferem...”</p> <p>A2: “acho que não faz diferença...”</p> <p>Informar</p> <p>A3:”..conversar com os professores que haverá um aluno com deficiênciavisual na sala”</p>	<p>Identificar legalmente a deficiência</p> <p>D1 – Sim</p> <p>D2 – Sim</p> <p>D3- Sim</p> <p>D4- Sim</p>	<p>Aviso aos professores que há um aluno deficiente visual na sala</p> <p>E1-Sim</p> <p>E2-Sim – no início do ano, semana pedagógica</p> <p>E3-Sim</p> <p>E4-Sim</p>	<p>Foram avisados que há um aluno deficiente visual na sala</p> <p>P1- Não tem aluno deficiente visual</p> <p>P2, P3, P4 não</p> <p>P6, P7, P8- sim</p> <p>P9, P12 – Sim</p> <p>P10, P11- Não</p> <p>P13, P15- Sim</p> <p>P14- Não</p>

	<p>Disponibilizar apoios/ajudas ao professor</p> <p>A3: “disponibilizar ajudas...desenvolvimento deste aluno”</p> <p>Identificar legalmente a deficiência</p> <p>A4: “se a diretora não solicitar laudos, não pode cadastrar o aluno como deficiente não terá direito ao professor de apoio”</p>	<p>Disponibilizar apoios/ajudas ao professor</p> <p>D1- Sala e professor de AEE</p> <p>D2- Sala e professor de AEE</p> <p>D3- Sala e professor de AEE e professor de apoio</p> <p>D4- Sala e professor de AEE</p>		P5- Não respondeu
<p>Perceber a percepção dos atores acerca da implementação</p>	<p>Necessidades não atendidas</p> <p>A1 – não precisa</p>	<p>Professores Capacitados em Educação Especial</p> <p>D1- Nenhum- falta de interesse dos professores</p>	<p>E1- Equipe pedagógica interage com o aluno e família para verificar melhores métodos, mapeamento de sala, professores devem elaborar</p>	<p>Interação com o aluno</p> <p>P1, P3, P4-Não</p> <p>P2-Sim</p>

<p>ão dessas medidas</p>	<p>A2- não precisa</p> <p>A3: "...não"</p> <p>A4: "sim"</p> <p>A5- Não tudo oral</p> <p>A6- Parcialmente – livros normais</p>	<p>D2- 3 DV e DA</p> <p>D3- 6</p> <p>D4 - 3</p>	<p>atividades com letra maior.</p> <p>E2-Equipe pedagógica interage com a família e aluno, solicitação de materiais adaptados, encaminhamento do aluno para o AEE.</p> <p>E3-materiais adaptados, encaminhamento do aluno ao AEE, há interação com a família</p> <p>E4- interação com família é "precária", com os alunos é boa, adaptação de material, nem sempre cumprida pelos professores, encaminhamento ao AEE, flexibilização curricular se necessário</p>	<p>P6, P7, P8- sim</p> <p>P9, P10, P12- Sim</p> <p>P11- Não</p> <p>P13, P14 e P15- sim</p> <p>P5- Não respondeu</p>
<p>AEE</p>	<p>Reforço das aprendizagens</p> <p>A1: "o AEE já é dentro da escola, mas é só um reforço"</p> <p>A2:"apenas os exames e as aulas de AEE no</p>		<p>E1- Possui</p> <p>E2- Possui</p> <p>E3-Possui</p> <p>E4- Possui</p>	<p>Há parceria com o AEE</p> <p>P1, P2, P5- não respondeu</p> <p>P3 e P4 – não</p> <p>P6-Sim, na sala recurso o aluno faz suas</p>

	<p>horário contrário a das aulas”</p> <p>A3- Só AEE , ajudas especializadas ajudaria</p> <p>A4:”o AEE ajudava muito na agilidade na leitura e reforço das aulas”</p> <p>A5 e A6 - o AEE dentro da escola ajuda bastante</p>			<p>pesquisas e trabalhos que são cobrados em sala de aula.</p> <p>P7- Sim, ela é o reforço daquilo que trabalhamos em sala</p> <p>P8-Sim, a professora do AEE orienta os alunos na realização das atividades e dialoga conosco sobre os avanços ou não deles</p> <p>P9, P10, P11- Não</p> <p>P12- Sim, através do planejamento compartilhado</p> <p>P13-Sim, sempre conversamos e há empréstimo de materiais</p> <p>P14- Sim, o professor na medida do possível tenta fazer o mesmo</p>
--	---	--	--	---

				<p>que o professor regente, ensinando com perspicácia</p> <p>P15-Sim, através de caderno de comunicado e a pedagoga faz a intermediação.</p>
<p>Tecnologias Assistiva</p>	<p><i>Não tem/ não usa</i></p> <p>A1: "...porque não utilizo"</p> <p>A2: "Não conheço isso/ Não uso nada disso"/" não tem tecnologias especiais para mim"/"...mas não tenho dificuldades"</p> <p>A3- Pouco conhecimento.</p> <p>A4-Pouco, reglete, bengala e na aula de informática</p>		<p>E1- Não tem disponível em sala de aula/ ajudaria por meio de maior acessibilidade</p> <p>E2- Não tem disponível em sala de aula/ auxilia superar obstáculos e na realização de tarefas.</p> <p>E3-Sim, notebook, proporciona ao aluno melhor compreensão dos conteúdos</p> <p>E4-Sim, reglete, Soroban, máquina Braille, suporte para texto ou livro, lupa e notebook. Dá ao deficiente visual mais mobilidade e autonomia em suas ações.</p>	<p>O aluno utiliza em sua aula</p> <p>P1, P3, P5, P8 e P15- não responderam</p> <p>P2, P4 – Não</p> <p>P6, P8-Não</p> <p>P7- Sim o do noturno (abandonou) usava notebook</p> <p>P9- Não</p> <p>P10- Sim, Reglete e computador</p> <p>P11- Sim, Reglete e</p>

	<p>A5-Pouco</p> <p>A6-Conheço, mas não uso</p> <p>Leitor de Tela</p> <p>A1 e A2- Não conhece</p> <p>A3- Só o Dosvox- mas não usa</p> <p>A4- Na sala de informática</p> <p>A5 e A6- Na sala de AEE</p> <p>Exames ampliados</p> <p>A1- Não precisa</p> <p>A2-Não</p> <p>A3- Não</p>			<p>computador</p> <p>P12- Sim, notebook</p> <p>Ajuda o aluno</p> <p>P1, P3, P5 e P8- Não respondeu</p> <p>P2, P4- Não</p> <p>P6- Não</p> <p>P7- Sim, uma vez que enviamos o conteúdo e ele transforma em Braille</p> <p>P9-Sim, através da acessibilidade, facilitando o acesso em vários âmbitos, reduzindo a desigualdade educacional</p> <p>P10- Sim, possibilita que o aluno participe ativamente das</p>
--	---	--	--	--

	<p>A4- Provas adaptadas pelo professor de apoio</p> <p>A5- Provas orais</p> <p>A6-Sim</p> <p>Ajudaria a ser mais autônomo</p> <p>A1- Não mudaria</p> <p>A2- Ajudaria</p> <p>A3- Com certeza</p> <p>A4- Ajuda, mas não consigo sozinho</p> <p>A5 e A6- muito</p>			<p>atividades</p> <p>P11- Sim, possibilita participar das aulas</p> <p>P12- Sim, através dos aplicativos como leitor de tela que facilita a autonomia para os estudos</p> <p>P13- Não</p> <p>P14- Não, desconheço</p> <p>P15-Não</p> <p>Conhecimento de recursos didáticos específicos</p> <p>P2- Sim</p> <p>P4- Apenas o Braille</p>
--	--	--	--	--

				<p>P6, P7, P8-Não tem conhecimento</p> <p>P9, P10- Sim</p> <p>P11- Não</p> <p>P12- Sim, jogos, reletes, soroban e tecnologia assistiva</p> <p>P13, P14- Não</p> <p>P1, P3, P5 e P15 -Não responderam</p> <p>Conhecimento sobre tecnologia assistiva</p> <p>P2, P4- Pouco</p> <p>P3- Nenhum</p> <p>P6- Nenhum</p> <p>P7, P8- Pouco</p>
--	--	--	--	--

				<p>P9, P10- Pouco</p> <p>P11- Nenhum</p> <p>P12- Pouco</p> <p>P13- Nenhum</p> <p>P14 e P15- Pouco</p> <p>P1, P5- Não responderam</p>
<p>Material adaptado</p>	<p><i>Não usa</i></p> <p>A1:</p> <p>A2: “...não uso nada ampliado” “não uso material adaptado”</p> <p><i>Livros Ampliados</i></p> <p>A3: “...os livros tem</p>		<p>E1- Sim, na sala de AEE. Também é solicitado aos professores que digitem em letra maior as atividades.</p> <p>E2- Sim, algumas vezes se produz o material no CAP e outras vezes na escola</p> <p>A3- Alguns sim, outros são aplicativos, softwares.</p>	<p>Material adaptados na escola</p> <p>P3- Sim</p> <p>P4- Não</p> <p>P6- Não</p> <p>P7- Sim</p>

	<p>que ser mandados para outra escola para ser ampliados”</p> <p>A6: “livros de literatura ampliado na biblioteca, esse ano os livros didáticos são normais</p> <p>Livros em braille</p> <p>A3: “só no AEE” (referindo-se a livros em braille, etc...)</p> <p>A4:” livros em braille na biblioteca”</p> <p>A5: “tem na biblioteca”, mas não uso, não sei ler Braille</p> <p>Mac Deisy</p> <p>A5: Mec Deisy só ouço na sala de AEE”</p>		<p>E4- Sim, materiais produzidos no CAP, há livros na biblioteca e computadores na sala de AEE</p>	<p>P8- Não sabe informar</p> <p>P9- Não</p> <p>P10, P11 e P12- Sim</p> <p>P13 e P15- sim</p> <p>P14- Não</p> <p>P1, P2, P5- Não responderam</p> <p>Adaptado às necessidades do aluno</p> <p>P2- Não</p> <p>P6, P7 e P8- Sim</p> <p>P9, P10, P11 e P12- Sim</p> <p>P13, P14 e P15- sim</p> <p>P1, P3, P4, P5- Não respondeu</p>
--	--	--	--	---

<p>Outros profissionais que não o de AEE</p>	<p>Não</p> <p>A1: "...só o professor de AEE"</p> <p>A2: "não, apenas o AEE"</p> <p>A3 ""não só a sala de AEE"</p> <p>A5"apenas frequento o AEE""só o professor de AEE"</p> <p>A6 apenas frequento o AEE</p> <p>Projeto LABOR</p> <p>A4: "sim, o projeto Labor, professor de apoio e o AEE"</p>			<p>P2, P4- Não</p> <p>P6, P8- Apenas a da sala recurso</p> <p>P9- Não</p> <p>P10, P11, P12- Sim, o professor de apoio</p> <p>P13- Não, só AEE no outro perí AeE</p> <p>P14- Sim, o professor de apoio</p> <p>P15- Não</p> <p>P1,P5 e P7- Não respondeu</p>
<p>Adaptação metodologias</p>	<p>Não adaptadas</p>		<p>E1- Mapeamento de sala, solicitação aos professores que</p>	<p>Preparou-se para trabalhar com DV</p>

<p>ensino</p>	<p>A1: “como para todo o mundo, é a mesma coisa”</p> <p>A3: “professores que não ampliam os materiais mandam apenas tirar foto do quadro com o celular para não atrasar a aula”</p> <p>A4: “o professor passa a matéria a professora de apoio me ajuda”</p> <p>A5: “só ouço, faço tudo oral””fico só ouvindo a aula”</p> <p>A6: “nenhuma (estratégias para acompanhar a matéria)”</p> <p>Reforço da aprendizagem</p>		<p>as atividades sejam digitadas com letras maiores. Não tem medidas educativas individualizadas./Não tem planejamento diferenciado</p> <p>E2- Aee, ampliação de material pedagógico.Equipe pedagógica junto com os professores./Planejamento diferente exclui o aluno, os professores adequam as aulas para melhor entendimento</p> <p>E3-Não, têm flexibilização de conteúdos. Têm planejamento de aulas diferenciados</p> <p>E4- As medidas são definidas pela Secretaria Estadual de Educação. Alguns professores fazem atividades diferenciadas</p>	<p>P4- não tive dificuldade, a aluna acompanha bem</p> <p>P6- Elaboração de textos, aulas, trabalhos e avaliações ampliadas</p> <p>P7- Buscando materiais junto ao CAP e através de sites, buscando e criando</p> <p>P8-Adaptando as aulas, materiais como trabalhos e provas e a maneira de escrever no quadro</p> <p>P9- Figuras no tamanho de 30 cm, simples e colorida, fonte arial 12, pouca distância da folha</p> <p>P10-não se preparou</p> <p>P11- Não se preparou</p>
----------------------	---	--	--	---

	<p>A2: "sim o professor explica quando pergunto"</p> <p>Leitura</p> <p>A4: "a professora de apoio lê as questões e ele responde em braille"</p> <p>A6: "as provas são ampliadas"</p>			<p>P12- Pesquisas, estudos autônomos e cursos</p> <p>P13-Diálogo com a professora de AEE</p> <p>P14- Na medida do possível tentamos ser bons em sala de aula, acaba sendo aula muito falada para com que o mesmo "ao menos entenda sobre o que está sendo comentado em sala de aula"</p> <p>P15- Leituras de textos de apoio.</p> <p>P1, P2, P3 e P5- Não responderam</p> <p>Alterou sua metodologia de aula</p> <p>P2, P4- Não</p> <p>P6, P7, P8- Sim</p>
--	---	--	--	---

				<p>P9, P10 e P12- Sim</p> <p>P11- Não trabalho com aluno deficiente visual</p> <p>P13, P15-Sim</p> <p>P14- Não</p> <p>P1, P3 e P5- Não responderam</p> <p>Estratégias utilizadas</p> <p>P4- aluno bem próximo a lousa</p> <p>P6- Não, o baixa visão consegue acompanhar</p> <p>P7- O envio do conteúdo e busca de conteúdo em sites</p> <p>P8- Faço a letra grande e explico quantas vezes for necessário</p>
--	--	--	--	--

				<p>P9- O aluno consegue acompanhar a matéria perfeitamente</p> <p>P10-Transferência do conteúdo para o Braille e descrição das atividades visuais</p> <p>P11- Transferência para o Braille</p> <p>P12-Através da explicação direcionada a suas potencialidades e material adaptado.</p> <p>P13-Letra de forma grande</p> <p>P14- Voz, é a “única metodologia que temos”</p> <p>P15- Leitura</p> <p>P1, P2, P3 e P5- Não responderam</p>
--	--	--	--	---

Barreiras	<p>Material/equipamento/ dificuldades</p> <p>A2: “dificuldade o ano passado que fiquei sem óculos porque quebrou...e repeti o ano”</p> <p>A2: “talvez se tivesse mais tecnologia, tipo um computador, né?” / “falta algumas no sentido de tecnologias, computadores com leitores de tela não tem”</p> <p>A3: “...até retornar prontos a matéria já passou”</p>		<p>Material/equipamento/dificuldades</p> <p>E1- Falta de materiais e recursos específicos para realização do trabalho pedagógico</p> <p>Atitudes</p> <p>E1- Falta de preparação para os profissionais lidar direta e indiretamente com esses alunos</p> <p>E2- Falta de capacitação de professores para trabalharem de forma adequada com seus alunos</p> <p>E3- Não tem dificuldades, uma vez que tem professor especializado para auxiliar o aluno.</p>	<p>Formação inicial abordou temáticas como inclusão</p> <p>P2, P4- Não</p> <p>P7- Sim, a professora MF ministrou um curso na Superintendência com essa abordagem</p> <p>P8- Sim, sobre deficiência intelectual na graduação de Pedagogia</p> <p>P9- Sim</p> <p>P10, P11, P12- Não</p> <p>P14- Não, em momento algum fui instruído sobre as múltiplas deficiências</p>

	<p>A3: “as provas são feitas na sala de AEE para a professora de AEE ajudar a ler a prova”</p> <p>A4: “dificuldade com relação ao ritmo em que a matéria é dada!</p> <p>A5: “não tenho na sala computador com leitor para me ajudar”</p> <p>A6: “esse ano os livros não foram ampliados”</p> <p>Iluminação</p> <p>A2: “só à noite que tenho dificuldades para andar, pois a minha dificuldade é maior com a falta de luz”</p> <p>A6- lugar na sala de acordo com a</p>		<p>E4- Resistência das escolas e corpo docente, preconceitos, aceitação familiar, proteção exacerbada por parte dos pais e familiares que impedem o crescimento do aluno. Falta quadro de pessoal efetivo e capacitado para trabalhar apesar de ser oferecidos cursos nessas áreas.</p>	<p>P1,P3,P5, P6, P13 e P15 - Não responderam</p> <p>Formação na área de incapacidade/deficiência</p> <p>P1, P2, P3, P4- Não</p> <p>P7- Deficiência sim, mas visual não</p> <p>P8-Não</p> <p>P9- Pscopedagogia, deficiência visual não</p> <p>P10- Sim</p> <p>P11- Não</p> <p>P12- Sim, curso de Braille pelo CAP e tecnologia assistiva no ICBC.</p> <p>P13- Pós em Pscopedagogia</p>
--	---	--	---	--

	<p>claridade do dia.</p> <p>Acessibilidade</p> <p>A2:”a escola tem alguns lugares que o acesso é um pouco mais difícil”</p> <p>A3:consegue ir a todos os lugares da escola “devagar”</p> <p>A4”dificuldade do portão até onde as salas ficam”</p> <p>Atitudes</p> <p>A2:”brincadeiras dos colegas quando estava sem óculos e não enxergava as coisas”</p> <p>A3:”professores mal instruídos sobre como tratar alunos com deficiência””</p>			<p>P14- Não, infelizmente não</p> <p>P15- Não</p> <p>P5 e P6- Não responderam</p> <p>Dificuldades do professor</p> <p>P2 -nenhuma</p> <p>P4- Falta de cursos de formação na área</p> <p>P6- No caso do aluno baixa-visão, poderia ser acompanhado por um professor de apoio</p> <p>P7- Material prático</p> <p>P8- A falta de livro didático adaptado</p> <p>P9- Recursos educacionais, apoio</p>
--	--	--	--	--

	<p>...criando barreiras para o aluno se desenvolver em algumas matérias”</p> <p>A5: “o professor não tem tempo para me dar atenção”</p> <p>A6: “professores não esperam meu tempo para copiar”</p> <p>Ensino</p> <p>A2: “no ano passado repeti o ano por faltar...não conseguia acompanhar as aulas, nem fazer provas...seas aulas de AEE ajudasse mais talvez não teria repetido o ano”</p> <p>A2:” ...o professor apaga o quadro e às vezes eu ainda estava</p>			<p>pedagógico com especialista</p> <p>P10- Nenhuma</p> <p>P11- Nenhuma</p> <p>P12- Fazê-lo compreender coisas abstratas.</p> <p>P13- Trabalhar o Braille</p> <p>P14- Ensino, aprendizagem e realmente compreender e perceber se meu aluno está realmente aprendendo</p> <p>P15- Realizar as tarefas de casa</p> <p>P1, P3 e P5- Não responderam</p> <p>Dificuldades que o aluno encontra</p>
--	--	--	--	---

	<p>copiando”</p> <p>A2”...tenho que pegar a matéria/ caderno de um colega para copiar e por o meu caderno em dia”</p> <p>Acesso à informação</p> <p>A1: “dificuldade em palestras, ver bilhetes de longe que fica embaçado”</p> <p>A2:” não vejo os recados que estão no mural da escola ou algum bilhete que a escola entrega” “se alguém não ler para mim, não fico sabendo”</p> <p>A3:” enxergar bilhetes no mural, não sei o que vai acontecer na</p>			<p>P4- Falta de recursos apropriados</p> <p>P6- Falta de livros ampliados, sem Braille</p> <p>P7- Não tem material específico e quando tem precisa esperar meses para ser codificado</p> <p>P8- Muitas, falta de acesso a livros principalmente.</p> <p>P9- Salas numerosas, falta de recursos especializados</p> <p>P10- Além da deficiência visual o aluno possui deficiência intelectual e dificuldades de locomoção</p> <p>P11- Não trabalha com deficiente visual</p>
--	--	--	--	--

	<p>escola, só quando ouço alguém falando”</p> <p>A4: “os bilhetes recados são escritos a tinta na agenda e alguém tem que ler para mim”</p> <p>A5: “só quando alguém lê os recados para mim</p> <p>Competências</p> <p>A4: “entendo e acompanho a matéria a dificuldade é escrever em braille; ainda tenho dificuldades para escrever, precisava de ser mais rápido”</p> <p>A4: “preciso de treinamento para andar sozinho em alguns lugares”/</p>			<p>P12- Como ele é cego de nascença ele tem dificuldades para compreender cores , tamanhos e dimensões.</p> <p>P14- Para ser sincero, quase todas, menos andar pela escola, pois usam a bengala</p> <p>P15- Acompanhar as tarefas de casa.</p> <p>P1, P2, P3, P5 e P13- Não responderam</p> <p>Experiências anteriores com alunos com deficiência</p> <p>P1-Sim com deficiente físico</p> <p>P2- Baixa visão</p> <p>P3- Sim, porém cegos e baixa visão não</p>
--	---	--	--	---

	<p>A4: "há uma impressora braille na escola, porém não foi instalada por falta de mão de obra capacitada"</p> <p>A5: "...não uso porque não sei ler braille"</p> <p>A6: "não leio braille não ouço mec"</p>			<p>P4- Sim, com baixa visão mais ou menos 10 anos</p> <p>P5- Não, esse ano é a primeira experiência</p> <p>P6- Sim, surdo-mudo e 17 anos com baixa-visãoP</p> <p>P7- Sim, cegos e baixa-visão 3 anos</p> <p>P8- Sim, um ano</p> <p>P9- Sim, baixa-visão 7 anos</p> <p>P10- Sim, deficiente visual só um ano</p> <p>P11- Sim, síndrome de Down e Síndrome de Dandy Walker, cegos e baixa-visão não</p> <p>P12- Sim, um cego e dois baixa-visão</p>
--	---	--	--	---

				<p>P13- com criança especiais em outra escola/Baixa-visão um ano</p> <p>P14-Sim, esta é a terceira vez com deficiências diversas. E com cegos</p> <p>P15- Sim, baixa-visão /4 anos</p>
Suportes	<p>Materiais oferecidos pela escola</p> <p>A3: "...depois consigo dar zoom na foto" (foto da matéria do quadro, tirada com o telemóvel)</p> <p>A4: "uso a bengala...programa</p>		<p>Materiais oferecidos pela escola</p> <p>E1- apenas no AEE/Atividades digitadas em fonte maior</p> <p>E2-Sim</p> <p>E3- Sim</p> <p>E4- Há livros na biblioteca e</p>	

	<p>de leitor de tela”/ “uso a reglete em sala de aula”</p> <p>Atitudes</p> <p>A2:”não tenho dificuldades nas atitudes dos outros comigo”/</p> <p>A3- professor que não acredita na minha deficiência, professor de AEE lê a prova, tiro fotos do quadro, só fico sabendo quando alguém fala. Colegas “zoam” quando saio da sala para fazer prova no AEE.</p> <p>A4 “os colegas da sala sempre ajudam além da professora de apoio”</p> <p>A5- só ouço, não</p>		<p>computadores no XXX</p> <p>Recursos humanos</p> <p>E3- Professor especializado para auxiliar o aluno em sala (professor de apoio)</p> <p>E1, E2, E4 professor de AEE</p> <p>Adaptação</p> <p>E1- mapeamento de sala</p> <p>E3- flexibilização curricular, alfabeto Braille móvel</p> <p>E4- aulas de orientação e mobilidade quando necessário e flexibilização curricular.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>tenho problemas de convivência</p> <p>A6”...sempre com um colega para ele me ajudar lendo para mim o livro”/”alguns colegas copiam para mim a matéria”</p> <p>Acessibilidade</p> <p>A2: “...mas as rampas ajudam”</p> <p>A4”...escola possui rampas e acesso a todos os lugares”</p> <p>Recursos humanos</p> <p>A4:”há uma professora de apoio cuidadora que fica só comigo””</p> <p>Adaptação</p> <p>A4: “prof. apoio</p>			
--	--	--	--	--

	<p>adapta os materiais e provas”</p> <p>Local</p> <p>A1- AEE dentro da escola/ cento do lado que meu campo visual é melhor</p> <p>A2- AEE dentro da escola- cento na frente na sala de aula</p> <p>A3- AEE dentro da escola</p> <p>A4- AEE dentro da escola <i>Com certeza, teria mais agilidade para fazer tudo.</i></p> <p>A5: “como o AEE é dentro da escola ajuda bastante”</p> <p>A6: “Ajuda, já que a</p>			
--	--	--	--	--

	sala (de AEE) é na escola”			
Melhorar a escola	<p>Está bem</p> <p>A1</p> <p>Material</p> <p>A2- poderia ter mais tecnologia</p> <p>A3:”toda a escola ter máquina própria para ampliação de material e computador para cadaaluno deficiente dentro da a sala . Ajudas especializadas (CAP) “ensinam o aluno e professor maneiras de melhor superar as dificuldades”</p> <p>A4: “gravar,...ter a matéria no</p>			

	<p>computador com leitor de tela para acompanhar a aula”</p> <p>A6: Computador com tela grande para ampliar conteúdos”</p> <p>Recurso humano</p> <p>A5: “gostaria de ter um ajudante”</p>			
Incluído	<p>Normal</p> <p>A1</p> <p>A2: “sinto normal, mais ou menos”</p> <p>A4:”sim, porque fico sabendo todas as informações, participo na educação física e frequento o</p>		<p>E1- Não</p> <p>E2-Sim</p> <p>E3- Sim</p> <p>E4- Não</p>	<p>P2-Sim</p> <p>P3- Não</p> <p>P4- Sim, acompanhamento de perto para o aluno não fique excluído.</p> <p>P6, P8- Sim</p> <p>P7- Não, ele está mas o sistema não adequou a</p>

	<p>projeto labor junto com outros alunos do EJA”</p> <p>A5: “sim, sou bem aceito pelos colegas”</p> <p>A6- sim, estou aqui desde pequeno</p> <p>Não, características pessoais</p> <p>A3: “não, pelo problema de visão sou muito tímido”</p>			<p>ele</p> <p>P9- A escola se prepara para receber todos os alunos, é a presença deste aluno que impulsiona a transformação do sistema de ensino</p> <p>P10, P11- Não</p> <p>P12- Sim</p> <p>P13, P15- sim</p> <p>P14- Não, infelizmente o mesmo “não recebe o apoio e o ensino digno que merece”.</p> <p>P1 e P5- Não responderam</p>
--	--	--	--	--

ANEXO I

Ano	Legislação	Descrição
1835	Projeto de Lei	Criação do cargo de professor de Primeiras Letras para o ensino de cegos e surdos-mudos.
1854	Decreto Imperial 1426	Criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos
1869	Decreto 1320	Benjamin Constant assume a direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos
1910		Três cegos, após cursarem o IBC, conseguem ingressar na Faculdade de Direito de São Paulo.
1926	Lei nº 895	Inaugurado em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael para cegos
1933	Parecer nº291	É permitido ingresso de aluno cego em escola do sistema regular de ensino, na cidade de Curitiba.
1942		Edição em Braille pelo Instituto Benjamin Constant da primeira Revista Brasileira para Cegos
1943		Inaugurados vários Institutos para Cegos no Brasil: em São Paulo, na Bahia, no Rio Grande do Sul e no Ceara.
	Parecer nº144,	É autorizada a inscrição de aluno cego na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
	Decreto nº 14165	Dá ao IBC competência para ministrar os ensinos primários e secundários
1946		Criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil em Braille
1949	Portaria Ministerial nº504	Garante a distribuição gratuita dos livros em Braille para todo o Brasil
1950		Começa o ensino integrado no Brasil, com alunos que concluíram o curso ginásial no IBC
		Em São Paulo no Instituto Caetano de Campos,

		criada, a título experimental, a primeira classe Braille com alunos em regime escolar comum
1953	Portaria Ministerial nº 12	Autorizou a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundários reconhecidos ou equiparados pelo Governo Federal. Autoriza, ainda, a interpretação da legislação de ensino, pelo Conselho Nacional de Educação, para facultar o acesso de cegos nos cursos universitários
	Parecer nº50 da Comissão de Legislação do Conselho Nacional de Educação	Dá parecer favorável ao ingresso de aluno cego no curso de Geografia e História da Faculdade Fluminense de Filosofia
1955	Recomendação nº99, da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Programas de reabilitação profissional, obtenção e retenção de empregos por deficientes.
1957		Alunos cegos do curso primário são admitidos nas escolas comuns
1961		A Fundação para o Livro do Cego no Brasil cria o Centro de Reabilitação de Cegos no Brasil
1963	Decreto nº53264	Dispõe sobre a reabilitação profissional na Previdência Social (SUSERPES)."
1968		Criada a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais/ABEDEV
1969	Parecer do conselho Federal de Educação nº252	Determina que o Curso de Pedagogia deva ter uma ou duas habilitações em educação especial
1971	Portaria do Conselho Federal de Educação	Cria Comissão Especial para estudar o currículo mínimo para os cursos de formação de pessoal em Educação Especial no nível universitário.
1973	Decreto nº 72425	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1974		Inclusão do Projeto Prioritário nº35, sobre Educação Especial no I Plano Setorial da Educação e Cultura.
	Parecer do Conselho	"Dispõe sobre tratamento especial para cegos

	Federal de Educação n°3763	no exame vestibular.”
1976	Resolução 31/123	Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) proclama o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.
1978	Emenda Constitucional n°12	Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, inclusive com educação especial.
1979		Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) estabelece diretrizes de ação para educação especial.
1980	Decreto n°84819	Cria no Brasil a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD), com objetivo de ação compatibilizada da ONU, sintetizando no lema Igualdade e Participação Plena.
1981	Instrução Normativa do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) n°123	Estabelece normas para adaptação e elaboração de novos projetos de edificações, de modo a permitir o acesso de pessoas portadoras de deficiência.
1985	Decreto n°91827	Institui o Comitê Nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotados.
1986	Portaria n°69/MEC	Expede normas para fixação de critérios reguladores de prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial no sistema de ensino público e particular.
1988	Constituição Federal Brasileira	Garante a educação como direito de todos, instituindo no Inciso III, do art. 208, do Capítulo III que, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser preferencialmente, na rede regular de ensino.
		Criação da União Brasileira de Cegos.

1990		Extinta a Secretaria de Educação Especial. As atribuições relativas a educação especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica/SENEB.
1992		Recriada a Secretaria de Educação Especial na estrutura do Ministério da Educação
1993	Decreto nº914/89	Coordenadoria de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE, estabelece direitos dos portadores de Deficiência visual.
1994		Lançamento da Política de Educação Especial/MEC.
	Portaria 1793/94	Recomenda inclusão de conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores de nível superior.
1995	Decreto nº 1744/95	Institui benefício de prestação continuada a pessoa portadora de deficiência.
1996		Recomenda a criação de condições próprias para possibilitar acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais nas Instituições de Ensino Superior.
		Criação do Programa de Distribuição de Materiais Didáticos para Deficientes Visuais.
		Lançamento do Programa de Implantação de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais/CAP
		Elaboração do Programa de Capacitação de Professores do Ensino Regular para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais.
1997		Implantação da tecnologia do DOS-VOX no Sistema Sintetizador de Voz, para suporte na educação dos cegos.
1998		Elaboração do documento Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
2000		Lançamento da produção do Livro didático em

		Braille.
2001	Decreto nº3956	Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
	Parecer CNE/CEB nº17/2001 e resolução CNE/CEB nº02 de 11/09/01	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

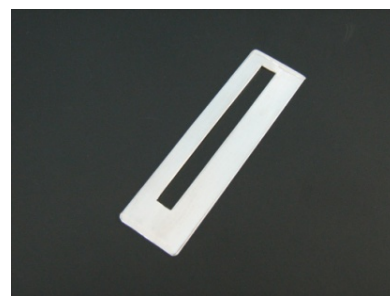
ANEXO II

Imagem I: máquina de datilografia braille



Fonte:<http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/equipamentos-para-impressao-braille/maquina-de-escrever-braille.html>

Imagem II: Guia de Assinatura



Fonte:<http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/cegos/acessorios/guia-de-assinatura-em-aluminio.html#>

Imagem III: Reglete



Fonte:<http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/braille.html>

Imagem IV: Material Dourado



Fonte:https://www.americanas.com.br/produto/18488948/material-dourado-111-pecas-madeira-1849-carlu?epar=bp_pl_00_go_pet_todas_geral_gmv&loja=16678405000113&opn=YSMES_P&WT.srch=1&gclid=EAlalQobChMIqeTxvqKJ1QIVBQiRch3egApsEAQYASABEgLQqfD_BwE

Imagem V: Punção



Fonte: <http://cegueiratotal.blogspot.com.br/2009/12/puncao.html>

Imagem VI: Soroban



Fonte: <http://www.ebay.com/gds/How-to-Use-a-Soroban-/10000000205601081/g.html>

Imagem VII: Lupas Manuais



Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/txt-Inclusao_escolar_alunos_cegos_e_bx_visao.htm

Imagem VIII: Ledor Portátil



Fonte: <http://es.paperblog.com/video-de-la-lupa-electronica-snow-43-hd-zoomax-2788894/>

Imagem IX: Lupa Eletrônica



Fonte: <http://www.terraeletronica.com.br/lupa-eletronicabolinha.html>

Imagem X: Suporte Inclinado para texto



Fonte: <http://impactodapedagogiamoderna.blogspot.com.br/2011/04/recursos-didaticos-e-adaptacoes-para.html>

