



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
PERDA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

MACAPÁ  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LESLIE JOVANA SILVA SANTOS**

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
PERDA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá na linha de Pesquisa em Educação, Culturas e Diversidades como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

S237 Santos, Leslie Jovana Silva.  
Percepção de professores sobre a inclusão de alunos com perda visual no ensino fundamental anos iniciais / Leslie Jovana Silva Santos. - Macapá, 2023.  
1 recurso eletrônico. 152 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.  
Orientador: Demilto Yamaguchi da Pureza.

Modo de acesso: World Wide Web.  
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Percepção docente. 2. Inclusão. 3. Perda visual - Prática pedagógica - Formação. I. Pureza, Demilto Yamaguchi da, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

---

SANTOS, Leslie Jovana Silva. **Percepção de professores sobre a inclusão de alunos com perda visual no ensino fundamental anos iniciais**. Orientador: Demilto Yamaguchi da Pureza. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

LESLIE JOVANA SILVA SANTOS

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
PERDA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá na linha de Pesquisa em Educação, Culturas e Diversidades como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Política e Culturas.  
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.  
Orientadora: Prof. Dr. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza.

Data da defesa: 26 / 05 / 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza– PPGED/UNIFAP  
Orientador

---

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões PPGED/UNIFAP  
Titular Interno

---

Profa. Dra. Kátia Paulino dos Santos - UEAP  
Titular Externo

---

Eugénia da Luz Silva Foster - PPGED/UNIFAP  
Suplente Interno

---

Prof. Dr. Daniel Alvarez Pires – UFPA  
Suplente Externo

---

Lucinar Jupir Forner Flores - Unioest  
Suplente Externo

Esta dissertação é dedicada a Deus, causa primordial de todas as coisas. Também dedico a minha família e amigos que acreditaram no meu potencial

## AGRADECIMENTO

A Deus, por me conduzir durante esta trajetória e por me dar forças para continuar, mesmo quando tudo parecia difícil.

Aos meus familiares, por todo amor e incentivo em especial, a minha mãe Mariana, meus filhos Samuel e Joseph, meu esposo Sérgio e neta Maria Helena.

Aos meus alunos, por me fazerem entender, a cada dia, a importância da luta por uma educação transformadora e humanizadora que possibilite aos educandos o acesso ao saber sistematizado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza, por acreditar em minha capacidade ao aceitar-me como sua orientanda, por todo incentivo e paciência ao longo do curso e por ser um professor maravilhoso.

A Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões PPGED/UNIFAP, Profa. Dra. Kátia Paulino dos Santos – UEAP e o Prof. Dr. Daniel Alvarez Pires – UFPA, por suas valiosas contribuições com este trabalho e por sua participação nas bancas de qualificação e de defesa.

Aos professores suplentes da banca de defesa, Eugénia da Luz Silva Foster-PPGED/UNIFAP e Lucinar Jupir Forner Flores – Unioest pela disponibilidade.

À Profa. Dra. Angela Ubaiara, por me inspirar, incentivar-me com minha pesquisa.

Aos participantes da pesquisa bem como as escolas campo de investigação pela participação e contribuição com este trabalho.

Agradeço-lhes também as colegas de turma em especial a Betel, Angleson, Neliane e Fabiana pelos diálogos, força, amizade e pelas tardes de lanches.

Aos amigos que torceram por mim e me incentivaram desde a inscrição no programa até a conclusão da dissertação.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram com esta jornada que é o mestrado. Obrigada pelas palavras de incentivo!

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê” (Arthur Schopenhauer).

## RESUMO

SANTOS, Leslie Jovana Silva. **PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERDA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED). Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Macapá, AP. 2023.

A pesquisa ancora-se no campo de discussão que trata da relação entre docência e as dificuldades no processo de inclusão de aluno com perda visual. Trata-se de analisar a concepção que os professores do ensino comum têm de si enquanto sujeitos que podem contribuir com o processo de inclusão de alunos com perda visual no contexto da sala de aula e nas relações que elas estabelecem em seu cotidiano educacional. Nesse contexto, questiona-se: Qual a percepção que o professor dos anos iniciais tem sobre a inclusão de alunos com perda visual em classe comum? Para responder essa indagação, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer e analisar a percepção de professores dos anos iniciais sobre a inclusão de alunos com perda visual (PV) e como objetivos específicos: a) compreender a percepção dos professores sobre a dinâmica de inclusão do aluno com PV; b) averiguar a percepção do professor sobre o trabalho pedagógico voltado para o aluno com PV; c) investigar se os professores possuem formação para atuar numa perspectiva inclusiva; d) identificar se as escolas estão organizadas em termos de recursos e serviços que favoreçam a inclusão do aluno com PV. A metodologia consistiu no estudo de caso com abordagem qualitativa ancoradas em Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2001 e 2015), entre outros. O *lócus* estabelecido para desenvolvimento da pesquisa foram três escolas públicas estaduais localizadas na capital Macapá, área urbana, no Estado do Amapá. As participantes da pesquisa foram 10 professoras de 8 turmas dos anos iniciais de três instituições. As principais técnicas e instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada e observação. Os dados resultantes desta investigação foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011) respeitando-se os princípios éticos da pesquisa com base na resolução 466/2012-CNS/CONEP. Os resultados revelaram: ausência de formação continuada na área da PV; insegurança docente no processo de inclusão de alunos com PV por falta formação, falta de acessibilidade nos prédios, poucos recursos pedagógicos adaptados para uso com alunos PV, existência de salas multifuncionais, presença de professores do AEE com formação adequada, existência de planejamento colaborativo e individualizado.

**Palavras-chave:** Percepção docente. Inclusão educacional. Perda visual. Prática pedagógica. Formação.



## ABSTRACT

SANTOS, Leslie Jovana Silva. **PERCEPTION OF TEACHERS ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY EDUCATION - EARLY YEARS.** Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education (PPGED). Federal University of Amapá-UNIFAP. Macapá, AP. 2023.

This research has as its theme "Teachers' perception about the inclusion of students with visual loss in elementary school early years". Within this context, the research is anchored in the field of discussion that deals with the relationship between teaching and its role in the inclusion of students with visual impairments. It is about analyzing the perception that common school teachers have of themselves as subjects who can contribute to the process of inclusion of students with visual impairments in the classroom context and in the relationships they establish in their educational routine. In this context, the question is: what is the perception that the teacher of the early years has about the inclusion of students with visual loss in the regular classroom? To answer this question, the general objective of this research is to analyze the perception of teachers in the early years about the inclusion of students with PV and as specific objectives to investigate the teacher's perception of pedagogical work; to investigate whether teachers are trained to act in an inclusive perspective and to identify whether schools are organized in terms of resources and services that favor the inclusion of students with PL. The methodology is based on the case study with a qualitative approach anchored in Gil (2002), Prodanov and Freitas (2013), Bogdan and Biklen (1994), Yin (2001 and 2015), among others. The locus established for the development of the research will be three state public schools located in the capital Macapá, urban area, in the State of Amapá. The research participants will be 10 teachers from 8 classes of the initial years of the referred institutions. The main techniques and instruments for data collection will be the semi-structured interview and observation. The data resulting from this investigation will be interpreted through Content Analysis, proposed by Bardin (1977) respecting the ethical principles of research based on resolution 466/2012-CNS/CONEP. The results revealed: absence of continued training in the area of PV; teaching insecurity in the inclusion process of students with PV due to lack of training, lack of accessibility in buildings, few pedagogical resources adapted for use with PV students, existence of multifunctional rooms, presence of AEE teachers with adequate training, existence of collaborative and individualized planning .

**Keywords:** Teacher perception. Inclusion educacion. visual loss. Pedagogical practice. Initial Years. Training

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1</b> - Materiais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tipo 2 .....	44
<b>Quadro 2</b> - Classificação da perda visual OMS/CD-11.....	51
<b>Quadro 3</b> - Recursos pedagógicos para alunos com deficiência visual (baixa visão).....	55
<b>Quadro 4</b> - Recursos pedagógicos para alunos com cegueira.....	60
<b>Quadro 5</b> - Entrevistados por unidade.....	68
<b>Quadro 6</b> - Eixos temáticos e categorias.....	77
<b>Quadro 7</b> - Códigos da pesquisa.....	78
<b>Quadro 8</b> - Caracterização das Participantes da Pesquisa.....	81
<b>Quadro 9</b> - Percepção docente sobre a inclusão de aluno com perda visual.....	85
<b>Quadro 10:</b> Práticas pedagógicas inclusivas.....	89
<b>Quadro 11</b> - A importância do planejamento.....	93
<b>Quadro 12</b> - Formação inicial e suas bases teóricas para atuação em uma perspectiva.....	99
<b>Quadro 13</b> - A importância da formação continuada (oferta).....	102
<b>Quadro 14</b> - Recursos para atendimento às especificidades do aluno com PV na escola.....	110
<b>Quadro 15</b> - Oferta do serviço da Educação Especial ao aluno com PV.....	112
<b>Quadro 16</b> - acessibilidade para o aluno com PV na escola inclusiva.....	115
<b>Quadro 17</b> - Ações que podem ser implementadas pelo professor, escola ou SEED.....	118

## LISTA DE IMAGEM

<b>Imagem 1</b> - Sistema visual.....	49
<b>Imagem 2</b> - Funções visuais.....	49
<b>Imagem 3</b> - Município onde ocorre a pesquisa.....	68
<b>Imagem 4</b> - Escola Estadual Santa Maria.....	69
<b>Imagem 5</b> - Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva.....	70
<b>Imagem 6</b> - Escola Estadual Princesa Izabel.....	71

## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1</b> - Quantitativo de matrículas de alunos com PV no Estado do Amapá por Município.....	65
<b>Tabela 2</b> - Quantitativo de matrículas de alunos com PV em Macapá por rede de ensino.....	66
<b>Tabela 3</b> - Relação de escolas estaduais Anos Iniciais em Macapá urbana ano 2020.....	66

## LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ADEVAP</b>	Associação dos Deficientes Visuais do Amapá
<b>AP</b>	Amapá
<b>ABNT/NBR</b>	Norma Brasileira oficial sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
<b>APE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
<b>CEE/AP</b>	Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CEESP</b>	Coordenadoria de Educação Específica
<b>CAP</b>	Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual
<b>CID</b>	Classificação Internacional de Doenças
<b>CBO</b>	Condições de Saúde Ocular no Brasil
<b>DV</b>	Deficiência Visual
<b>EZN</b>	Escola Zona Norte
<b>EZO</b>	Escola Zona Oeste
<b>EZC</b>	Escola Zona central
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFAP</b>	Instituto Federal do Amapá
<b>INEP</b>	Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEEs</b>	Núcleo de Educação Especial
<b>ODS</b>	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas

<b>PZN</b>	Participante Zona Norte
<b>PZO</b>	Participante Zona Oeste
<b>PZC</b>	Participante Zona central
<b>PNEE</b>	Política Nacional de Educação Especial
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PIEE</b>	Programa de Incentivo à Educação Especial
<b>PPP</b>	Projeto Politico Pedagógico
<b>PV</b>	Perda Visual
<b>RCA</b>	Referencial Curricular Amapaense
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>TEA</b>	Transtorno do espectro autista
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 QUADRO TEÓRICO</b> .....	25
2.1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	25
<b>2.1.1 Convenções internacionais</b> .....	26
<b>2.1.2 Legislação brasileira</b> .....	28
<b>2.1.3 Legislação amapaense</b> .....	33
2.2 EDUCAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESSOA COM PERDA VISUAL: da segregação a inclusão na escola comum.....	37
2.3 O PROFESSOR E A INCLUSÃO DE ALUNO COM PERDA VISUAL.....	48
<b>2.3.1 Deficiência visual (baixa visão): características e recurso necessários à inclusão escolar</b> .....	54
<b>2.3.2 Cegueira: características e recurso necessários à inclusão escolar</b> .....	57
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	62
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	62
3.2 PARTICIPANTES E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	64
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	72
3.4 ETAPAS DE PESQUISA.....	75
3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	75
3.6 PRINCÍPIOS ÉTICOS.....	78
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	80
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	81
4.2 PERCEPÇÃO DOCENTE - análise das entrevistas.....	83
<b>4.2.1 Subcategoria: Inclusão</b> .....	84
<b>4.2.2 Subcategoria: Metodologia inclusiva</b> .....	88
<b>4.2.3 Subcategoria: Formação inicial e continuada</b> .....	98
<b>4.2.4 Subcategoria: Serviços e recursos</b> .....	109
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) A PROFESSORA</b> .....	140

<b>APÊNDICE B, C, D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA (A; B e C).....</b>	<b>146 a 146</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>150</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão na área educacional tem sido foco de pesquisas por vários estudiosos como Amaral; Coimbra (2017); Lanuti (2022); Almeida et al (2020), Mantoan (2011); Sasaki (2020); entre outros. Temas como políticas públicas, atendimento educacional especializado, formação de professores, concepções e público alvo da educação especial, acessibilidade, têm sido recorrentes nas investigações científicas sobre esse novo paradigma educacional; todavia, persistem embates teóricos e falta de consenso quanto aos resultados de sua efetivação. Segundo Borges (2016), essa falta de consenso em relação a alguns desses temas, além de expressar as contradições da sociedade, revela a importância de novos estudos para que, em conjunto, se apontem outros caminhos.

Um exemplo dessa contradição, segundo Goffman (2020), seria no ano de 2020 a 2022 a constituição da Política Nacional de Educação Especial sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro através do Decreto 10.502 de 2020, nomeada por alguns estudiosos (CARVALHO, 2020; MANTOAN, 2020; GOTTI, 2020; BARBOSA 2020) como “decreto da exclusão”, na medida em que, tirava a obrigatoriedade da escola comum (regular) em realizar a matrícula de estudantes com deficiência, permitindo a volta do ensino regular/substitutivo em escolas especializadas, o que é visto por algumas entidades (Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Idosos) como um retrocesso à educação inclusiva no país.

Nesse contexto, as discussões acadêmicas sobre a inclusão dos alunos com perda visual (PV) ganhou novos contornos com o incentivo a criação de classes especializadas em escolas regulares e escolas próprias para pessoas com deficiência. Na prática, o decreto, abriu caminho para a criação de escolas especiais para alunos com deficiência e aulas separadas, sem convivência com as outras crianças. Essa política abriu espaço no período de 2020 a 2022 para o retorno de uma educação segregadora em escolas especializadas. Contudo, em janeiro de 2023, em um novo cenário político, o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, decreta pelo nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 no Art. 1º, a revogação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Na prática, a perspectiva da educação inclusiva com a volta da Política de 2008, a educação especial volta a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às

necessidades das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento das necessidades específicas dos alunos público desta política, entre eles os alunos com PV, objeto deste estudo. Embora a revogação deste decreto tenha sido comemorada, a instabilidade causada pelos governos quanto às mudanças nas políticas de inclusão no Brasil, causam muitos prejuízos não só as pessoas com deficiência, como as instituições de ensino do país, que a todo instante precisam se reorganizar para atender as normativas.

Partindo dessa contradição, Prieto (2006) aponta três diferentes visões em relação à “inclusão” na escola comum. Há autores que consideram que a educação inclusiva, da forma como está posta, é utópica (FARINHA; BATISTA, 2009). Outros defendem que se trata de um processo gradual e requer a participação de todos (GLAT; BLANCO, 2009). E, por fim, há os que propõem a ruptura imediata com o instituído de uma educação única que atenda a todos sem a necessidade de transição (MANTOAN, 2006).

Sobre essas contradições, Farinha; Batista (2009) argumentam que o processo educativo das pessoas com deficiência apresentam fases distintas as quais vão de total exclusão a uma tentativa de inclusão que ainda não foi alcançada. Segundo as autoras, a educação inclusiva vive uma fase de constantes indagações, nas quais se questiona sua validade e eficácia, visto que as escolas, na maioria das vezes, não apresentam condições estruturais nem a preparação necessária dos professores para que se ofereça um ensino igualitário a todos sem distinção. Glat; Blanco (2009) apontam que, uma mudança imediata não é sustentável e que a adesão ao novo modelo deve ser feita de forma cautelosa. Para as autoras, uma educação que proporcione inclusão deve oferecer um ensino adequado às diferenças e às particularidades de cada aluno. Uma educação inclusiva jamais deve ser vista de maneira isolada, mas como parte do sistema regular como todo. As autoras veem o processo de implantação da inclusão com cautela e entendem que as alterações necessárias a sua efetivação como formação, adaptações arquitetônicas, acessibilidade, contratação de pessoal, aquisição de materiais, entre outros, devem ocorrer gradativamente.

Para a efetiva “inclusão”, Mantoan (2006) afirma que é necessário existir uma ruptura com o modelo antigo de escola, visto que a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Para a autora, a inclusão propõe a “desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular” (MANTOAN, 2006, p. 56). A desigualdade de tratamento a que se refere à autora, consiste na oferta de práticas pedagógicas diferenciadas (serviços e recursos) para que os alunos com deficiência tenham

oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as possíveis barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva no contexto educacional.

Independente das concepções de inclusão citadas por Farinha; Batista (2009), Mantoan (2006), Glat; Blanco (2009), este estudo propõe como tema de pesquisa: “Percepção de professores sobre a inclusão de alunos com perda visual no ensino fundamental anos iniciais”. Dentro deste contexto, a pesquisa ancorou-se no campo de discussões que trata da relação entre docência e seu papel na inclusão de alunos com perda visual (PV). Ponderamos a perspectiva de que é importante se pensar numa educação inclusiva equitativa de forma que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas garanta aos docentes e discentes o uso de serviços e recursos diferenciados, que visam ao alcance de oportunidades e aprendizagem iguais a todos os alunos que nela estão com destaque ao objeto deste estudo.

O estudo limitou-se em analisar a percepção que os professores do ensino comum têm de si mesmos enquanto sujeitos que podem contribuir com o processo de inclusão de alunos com perda visual no contexto da sala de aula além das relações que estabelecem em seu cotidiano educacional, considerando suas opiniões, ideias e percepções. Dentro deste contexto, consideram-se PV, segundo a Classificação Internacional de Doenças na versão 11 (CID 11), implementada no Brasil em janeiro de 2022, “deficiência visual” (leve, moderada e grave) em substituição ao termo de baixa visão e cegueira (profunda, quase total e total). Dentro desta conceituação, pessoa com deficiência visual necessita da visão para locomoção e execução de atividades com o uso de recursos auxiliares (ópticos e não ópticos). Já alunos com cegueira necessitaram aprender o Sistema Braille, soroban e aprendizagem das técnicas orientação e mobilidade para o processo de alfabetização, apesar de nesse grupo existir, pessoas com resíduo visual e percepção de luz que de alguma forma contribuirá na locomoção.

Para além dos “termos técnicos e das medidas de acuidade visual é importante entender que entre as pessoas com PV podemos identificar situações diversas” (LAPLANE; BATISTA, 2008, P. 2). Alguns necessitarão de auxílios ópticos ou não ópticos para realizar as atividades escolares; outros terão autonomia na locomoção, outros necessitarão desenvolver estratégias para atingi-la. O fato é que a diversidade natural existente na natureza humana soma-se, assim, à variabilidade das condições criadas pelas diferentes características da perda visual e seus efeitos no processo de aquisição do conhecimento serão diversos.

Logo, conhecer as características e limitações da pessoa com PV é um dos pontos de partida para promover a inclusão deste público no contexto de sala de aula de forma equitativa com os demais alunos, oferecendo-lhe estratégias e recursos pedagógicos adaptados que os ajudem em pé

de igualdade a ter acesso à aprendizagem. É imperiosa uma análise mais ampliada dessa realidade, haja vista que o acirramento de debates acerca da inclusão de aluno com deficiência visual, cegueira e suas especificidades tem se tornado cada vez mais presente nos estudos acadêmicos e pesquisas das mais discrepantes áreas de atuação docente a exemplo da Geografia por Costa (2017), Matemática por Miranda (2016), informática por Oliveira (2014), Música por Magalhães (2010), Educação Física por Magalhães (2010), entre outros.

Em se tratando da PV, Almeida (2014) relata que, as pesquisas científicas atreladas às legislações e ao próprio paradigma da inclusão exigem do professor uma formação mais diversificada envolvendo conhecimentos sobre o público alvo da educação especial, especificidades das diversas deficiências, tipos de recursos e serviços destinados a esse público, entre outros, para que possam compreender, em profundidade, os mecanismos intrínsecos e extrínsecos do processo de aprendizagem do aluno com PV. Segundo a autora, tanto a criança cega quanto a criança com deficiência visual possuem estruturas cognitivas capazes de fazê-las desenvolver a contento. Nessas estruturas, “as imagens mentais existem, porém é preciso que sejam construídas a partir das condições de aprendizagem que o aluno revela” (ALMEIDA, 2014. P 73).

A despeito disso, Borges (2016) realizou um estudo que buscou analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado viabilizam o processo de inclusão de alunos com PV no ensino médio na região Nordeste do Brasil, especificamente em São Luís/MA. Na ocasião, participaram deste estudo 10 professores e os dados revelaram que as principais dificuldades encontradas durante o processo de inclusão escolar de alunos com perda visual foram inicialmente a ausência de formação na perspectiva inclusiva; infraestrutura inadequada; desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores em classe; dificuldade de abstração para compreender atividades cujo uso da visão é obrigatório (falta de material adaptado); necessidade de outro profissional em sala de aula e ausência de diálogo entre os professores.

Apesar das dificuldades apresentadas, o estudo de Borges (2016) evidenciou, a partir da percepção de professores, a existência de instrumentos e materiais específicos para a PV como reglete, punção, máquina Braille, Sorobã e alguns recursos não ópticos corroborando com os achados de Ormelezi (2000) que frisa a necessidade da utilização do sistema Braille para a pessoa cega e recursos ópticos e não ópticos para a pessoa com deficiência visual como recurso para aprendizagem.

Considerando que a inclusão do aluno com deficiência visual e cegueira é responsabilidade de toda a escola e não apenas do professor, Gil (2009) realizou um estudo que buscou verificar como a comunidade escolar percebe a criança com PV; como é a percepção da própria em relação à

sua participação na escola regular e quais os procedimentos adotados pela escola para dar suporte ao professor. Os sujeitos da pesquisa foram três crianças entre 6 e 8 anos de idade, com deficiência visual congênita, que frequentavam diferentes escolas regulares do Município de Juiz de Fora, MG. O estudo pautou-se por uma abordagem qualitativa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação, análise documental e entrevista.

Os dados apresentados por Gil (2009) apontaram para uma escassez de conhecimento por parte dos profissionais que atuavam nas escolas observadas, tanto de professores quanto comunidade escolar em geral. Além disso, constatou-se que a deficiência visual (baixa visão) não era vista por muitas pessoas como PV, sendo menos conhecida do que a cegueira e, talvez por isso, alguns indivíduos a consideraram como sendo menos grave do que a ausência total de visão.

As inferências de Borges (2016), Farinha; Batista (2009), Gil (2009) e Ormelezi (2000) se entrelaçam e apontam para uma disponibilização, mesmo que tímida, de recursos adaptados voltados aos alunos com PV, mas pouco aproveitados como recurso pedagógico no contexto da sala de aula regular, em função da fragilidade quanto à formação voltada a esse público, muitas vezes remetendo a processos de exclusão inconsciente, em função da falta de conhecimento sobre o assunto.

Nesse contexto, lança-se o olhar sobre a importância da formação continuada voltada à PV, trazendo os achados de Pereira (2010) que analisou as contribuições dos serviços oferecidos pelo Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual (CAP), órgão responsável pela formação continuada dos professores da Educação Básica na área da PV em âmbito estadual. O estudo se deu no Estado do Maranhão no período de 2001 a 2008 e evidenciou percepções de professores, cursistas, alunos com PV e responsáveis, equipe técnica e comunidade, no tocante à qualidade da formação oferecida aos professores e no apoio e suporte à inclusão de alunos com deficiência visual no estado.

Os dados apresentados trazem pontos adversos sobre as percepções docentes quanto à formação continuada ofertada. Há professores que se sentem satisfeitos com o trabalho desenvolvido junto aos seus alunos, considerando as condições pedagógicas e administrativas apropriadas para a demanda de serviços. Outros se queixam da carência de materiais específicos e de consumo, admitem ainda que exista a necessidade de constantes implementações na área de capacitação docente, de oferta de materiais e recursos básicos como reglete, punção, dentre outros; indicando a necessidade de repensar algumas ações quanto à formação docente e aos serviços oferecidos pelo Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual (PEREIRA, 2010).

Nesse ínterim, as pesquisas na área da percepção docente sobre a inclusão de alunos com perda visual são diversas e abarcam os diferentes níveis de ensino, indo da Educação Infantil ao

Ensino Superior. As produções, em sua maioria, concentram-se no ensino Fundamental II e médio com ênfase na visão do professor da educação especial, deixando lacunas para as percepções dos professores do ensino regular dos anos iniciais, em que o aluno com PV passa maior parte do tempo e um único professor lida com todas as disciplinas. Logo, falar sobre a percepção do processo de inclusão escolar de aluno com PV nos anos iniciais, a partir da percepção do professor, implica submergir num campo marcado por intrínsecos obstáculos profissionais e pessoais, pois requer dos professores a expressão de seus sentimentos mais profundos sobre suas práticas inclusivas e do pesquisador, a sutileza de analisar o real conteúdo dessas percepções.

Assim, o estudo tem sua importância consubstanciada na possibilidade de ampliação de debates dentro do contexto das estratégias dos professores para a viabilização da inclusão escolar do aluno com PV e as leituras realizadas instigaram dúvidas e inquietações, bem como o compromisso social desta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, uma vez que não foram encontrados estudos que fizessem a articulação entre a percepção do professor do ensino regular dos anos iniciais com a deficiência visual na região Amapaense.

O presente estudo justificou-se pelo interesse em compreender a percepção do professor do ensino comum sobre o processo de inclusão de alunos com PV. Isso decorreu de inquietações vivenciadas pela pesquisadora durante a graduação e no período de atuação na rede Estadual e no Instituto Federal do Amapá entre os anos de 2011 a 2014. Durante a graduação, o contato com a temática, ocorreu através disciplina “Educação Especial e Aprendizagem” e no curso de formação continuada denominado “alfabetização na área da deficiência visual”. Ressalta-se que o curso na área da perda visual, foi ofertado pelo Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual, órgão responsável pela formação continuada de professores da rede pública do Estado do Amapá, na área da perda visual.

Motivada pela formação e pela possibilidade de trabalhar na área da educação, submeti meu currículo à seleção de dois editais temporários para atuar no AEE com alunos com PV que foram: Edital Simplificado da Secretaria de Estado da Educação do Amapá em 2011 e o edital 02/2012 do Instituto Federal do Amapá-IFAP. Durante esse período, acompanhei vários relatos de professores do ensino regular sobre suas dificuldades e limitações quanto ao tipo de adaptação a ser feito no material. Entre as várias orientações, sempre recomendamos que o professor conheça seu aluno, identifique suas limitações, potencialidades, características e, a partir deste ponto, fazer as adaptações necessárias. Por exemplo: é natural que o aluno com perda visual apresente velocidade de leitura e escrita reduzida. Porém, ao demonstrar falta de interesse e constante distração, está sendo revelado que a metodologia do professor não está adequada às necessidades.

Nesse contexto de inclusão, Almeida (2014) destaca que o educador, ao conduzir o processo de aprendizagem de alunos com PV, “deve estar cômico de que uma pessoa não é mais ou menos capaz por ter a deficiência visual ou cegueira” (p. 40). Pelo contrário, “as necessidades educacionais básicas são iguais para crianças com e sem PV” (ibidem), a diferença está na forma de acesso ao conhecimento. Ainda segundo a autora, seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhes forem dadas, da maneira pela qual a sociedade a vê e da forma como ela própria se aceita.

Essas reflexões somadas às evidências do referencial teórico pesquisado nos instigaram a estabelecer como problema para esta dissertação: Qual a percepção que o professor do ensino fundamental anos iniciais tem sobre a inclusão de alunos com PV em classe comum? Para responder o problema, elencou-se como objetivo geral, conhecer e analisar a percepção de professores dos anos iniciais sobre a inclusão de alunos PV. Para isso, buscamos: a) compreender a percepção dos professores sobre a dinâmica de inclusão do aluno com PV; b) averiguar a percepção do professor sobre o trabalho pedagógico voltado para o aluno com PV; c) investigar se os professores possuem formação para atuar numa perspectiva inclusiva; d) identificar se as escolas estão organizadas em termos de recursos e serviços que favoreçam a inclusão do aluno com PV.

Nesse contexto, a dissertação apresenta importante potencial e contribui com as discussões voltadas para a percepção docente sobre a inclusão de aluno com PV nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Macapá e para a possibilidade de um repensar a prática pedagógica buscando refletir que pontos, ainda hoje, são obscuros para os professores de classe comuns que recebem, em suas turmas, crianças com deficiência visual ou cegueira. Com esse viés, pretende-se valorizar o reconhecimento do professor do ensino comum que atua com alunos com PV (agente social e participativo) e do seu direito à participação e escuta, com o intuito de contribuir com o debate em âmbito acadêmico.

Academicamente, esta produção auxilia no fortalecimento da realidade educacional e local, fornecendo possibilidade concreta de construções de saberes significativos para os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como servirá de fonte de consulta e análise para que os educadores repensem e/ou reflitam sobre a prática pedagógica. Concernente ao âmbito intelectual e social, esta dissertação também visa subsidiar discussões relacionadas à criança com PV, percepção docente e inclusão no contexto local, buscando colaborar com investigações voltadas à inclusão no Município de Macapá/AP, visto que há perceptível carência de pesquisas no contexto da Amazônia Amapaense.

O referencial teórico em sua maioria ancorou-se em legislações e na produção científica do campo educacional. Entre as legislações destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos

(1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); declaração de Incheon (2015); Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Lei Brasileira de Inclusão; a Constituição do Amapá, entre outros. No campo educacional buscou-se dar ênfase aos estudos com foco na Educação Básica e prática docente com foco na inclusão de alunos com PV trazendo autores como Almeida (2014), Gil (2009), Costa (2017), Dorneles (2014), Sá, et al (2007), Ferreira (2015), Borges (2016), Silva (2017), Manga (2017), Shimite (2017), Pinheiro (2020), Silva (2018), Costa (2020), Franco e Dias (2007) e outros. A metodologia utilizada partiu de um estudo e caso com abordagem qualitativa fundamentados nos achados Minayo (1994), Lakatos e Marconi (2003), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2001, 2015, 2016), Gil (2008) entre outros. Para análise dos dados utilizou-se as técnicas da Análise de Conteúdo ancorados em Bardin (2011).

O presente estudo está estruturado em quatro seções. Seção 1: “Introdução”, apresenta uma visão geral da dissertação elencando: objeto e tema, problemática e problema, objetivos (geral e específicos), justificativa e metodologia da pesquisa. A seção 2: quadro teórico, que se desdobra nas seguintes subseções: 2 “educação e inclusão”; 2.2 educação e o aluno com perda visual: 2.3 inclusão de aluno com perda visual na escola comum. O objetivo desta seção é analisar e destacar as bases históricas que envolvem educação inclusiva e o percurso educacional da pessoa com perda visual, trazendo conceitos sobre a inclusão e da pessoa com deficiência visual e cegueira, o trabalho pedagógico docente voltado para o aluno com PV; formação para atuar numa perspectiva inclusiva e os recursos e serviços que favoreçam a inclusão e acessibilidade do aluno com PV. A seção 3: “percurso metodológico”, nele, apresentamos o caminho percorrido nesta investigação incluído as subseções: 3.1 tipo de pesquisa; 3.2 participantes e *lócus* da pesquisa; 3.3 instrumentos de coleta de dados; 3.4 etapas de pesquisa; 3.5 análise e tratamento dos dados e 3.6 princípios éticos. A seção 4: “resultados e discussão”, trás os dados de campos analisados a luz do referencial teórico apresentado e dos possíveis achados na pesquisa. Está seção se subdivide na subseção: 4.1 caracterização dos participantes de pesquisa e 4.2 análise das entrevistas: percepção das participantes. Na seção 5: “considerações finais”, trazendo os principais apontamentos da pesquisa quanto à percepção dos professores sobre a inclusão do aluno com PV na classe comum, apontando preposições a partir dos achados e das reflexões levantadas ao longo do estudo.



## 2 QUADRO TEÓRICO

Com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, busca-se compreender o arcabouço intrínseco da educação inclusiva e a trajetória educacional das pessoas com PV, discorrendo alguns conceitos sobre a inclusão da pessoa com deficiência e o percurso histórico educacional da pessoa com PV até os dias atuais, como forma de compreender não somente o contexto histórico e educacional, mas os processos de aquisição de conhecimento e características por esse público, apontando elementos que são necessários à efetiva inclusão no ambiente escolar como formação docente, serviços e recursos necessários à inclusão e acessibilidade.

### 2.1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

O termo inclusão é pautado na discussão da equidade de oportunidades e direito expressos em conferências, declarações, diretrizes, leis, decretos, pareceres, entre outros. Para Mendes (2006), a nível mundial, a inclusão é:

(...) uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (p. 395).

Kassar (2011), ao abordar que o termo “Inclusão” se instituiu no viés da educação, a partir de políticas públicas mobilizadas por lutas sociais e políticas da sociedade e de pessoas com deficiência, caracterizando a “inclusão” como construção histórica, social, política e educacional. Nesse contexto, Manga (2017) ressalta que “o princípio da inclusão denota o acolhimento da diversidade como um todo, permeando e fomentando a construção de uma sociedade humana que supere os rótulos, na qual a própria diversidade se insere e se dilui de tal forma que já não existam” (p. 70), conforme Beyer (2006a), “pessoas com” ou “sem deficiência” (np), mas sim pessoas humanas.

Dentro desse contexto, Mantoan (2003) afirma que a inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa” (np). Desse ponto, Shimite (2017), pondera que “o avanço das discussões a respeito da inclusão é inegável, porém ainda insuficiente para promover a modificação do cenário social” (p. 15). Um exemplo seria o argumento de Omote (2016) ao enfatizar que o fato de um aluno com deficiência estudar com colegas sem deficiência não caracteriza o processo de inclusão, mas sim que todos

dentro deste estão tendo acesso de forma equitativa aos conteúdos disponibilizados, independente de suas características, classe social, gênero, etnia, cor, raça ou deficiência.

Ante o exposto, é possível inferir que a inclusão, embora seja uma prática recente e ainda embrionária nas redes de ensino, para entendê-la em profundidade e maior grau de reflexão, é preciso considerar seu marco histórico, leis e decretos que a constituíram enquanto paradigma educacional a ser tratada na próxima subsecção.

### **2.1.1 Convenções internacionais no contexto da inclusão**

No contexto da “educação inclusiva”, uma ampla legislação tem tratado e impulsionado a tomada de medidas que favoreçam a inclusão de todos no ensino regular, gratuito e laico. Entre esses marcos históricos a nível internacional, destaco a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); declaração de Incheon (2015) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015).

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi um documento aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 e contou com a participação da UNESCO e a UNICEF, com o apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações regionais e organizações não-governamentais tendo como premissa estabelecer acordos mundiais para garantir a todas as pessoas os saberes básicos necessários a uma vida digna, humana e mais justa através do direito à educação.

Para Magalhães (2016), esse documento trouxe definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, com destaque nas aprendizagens das pessoas com deficiência, expresso no documento como aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências. O texto, entre outros pontos, destaca atenção a esse público enfatizando que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação a pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Outro dispositivo significativo às discussões da educação inclusiva seria a Declaração Internacional de Salamanca de 1994, que foi um documento da Organização das Nações Unidas (ONU) concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. O texto trata de princípios, políticas e práticas de necessidades educativas específicas, além de orientações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, a formação de professores, envolvimento comunitário, entre outros. Concernente à declaração, Costa (2017) destaca que este documento aponta para a necessidade e a urgência de que os países participantes garantam a educação de

crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino, com ações articuladas à Educação Especial, além da cobrança de que os países “priorizem política e financeiramente o aprimoramento de seus sistemas educacionais de forma que se tornem aptos a incluírem todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (p. 40).

Em 1999, destaca-se a Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência que posteriormente resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. Ressalta-se que o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizada. Este documento teve por objetivo precaver e extinguir todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência proporcionando a sua plena “integração” à sociedade.

Em 2006, o Brasil tornou-se um dos signatários da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências que foi aprovada pela ONU. O referido documento é um instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas cuja finalidade é proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência e traz em seu texto a responsabilidade que os países têm de garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino. Nesse texto, destaca-se o artigo 24 que traz os compromissos com a Educação enfatizando que:

Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

1. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
2. O desenvolvimento máximo possível de personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
3. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2006).

Em 2015, insere-se, neste contexto, a Declaração de Incheon, que é resultado do Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon na Coreia do Sul e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável – ODS coordenados pela UNESCO.

Cabe ressaltar que, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon 2015, assinando sua declaração final, comprometendo-se a uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva. Nesse mesmo ano, a comunidade internacional debateu sobre o desenvolvimento sustentável, enfatizando a importância da educação para a garantia de um futuro sustentável a todos, estabelecendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) globais visando estimular ações para os anos de 2015 a 2030, com foco em cinco princípios: “Pessoas,

Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria”. Nesse texto, destaco o compromisso da comunidade de educação em relação ao ODS 4, voltado especificamente para a educação, no qual se afirma “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (grifo meu).

Em suma, os dispositivos internacionais concebem na educação inclusiva não só as pessoas com deficiência e a relação entre educação especial e sua modalidade regular como inclui um escopo maior e mais amplo cabendo todos os que estavam ou estão excluídos do processo educacional seja por causa de gênero, idade, pobreza, tipo de deficiência, etnia, língua, religião, status de migração, orientação sexual, identidade de gênero, entre outros. Dentro desse contexto, o conceito de barreiras, a participação e aprendizagem substituem o conceito de necessidades especiais.

Considerando o exposto, a nível mundial, observa-se que os países estão ampliando a percepção sobre a inclusão na educação colocando a diversidade no centro de seus sistemas. No entanto, a implementação dessas políticas, mesmo que bem-intencionadas, nem sempre são bem-sucedidas na prática, vejamos na próxima seção como se configura no Brasil.

### **2.1.2 Legislação Brasileira no contexto da inclusão**

No Brasil, diversas legislações têm impulsionado a tomada de medidas que favoreçam a inclusão, tendo como parâmetros as políticas internacionais já citadas. A esse respeito, os estudos de Costa (2017) apontam que as declarações aprovadas nas conferências mundiais tratadas na subseção anterior, apesar de não terem força de lei, influenciaram as políticas públicas e as práticas educacionais do Brasil, com destaque, segundo o autor, para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 na qual o Brasil passa a ser signatário. A autora ainda coloca que, no Brasil, “podemos dizer que as mudanças na educação que culminaram na perspectiva de educação inclusiva tiveram início com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), embora sejam mais expressivas a partir da Lei 9.394/96 por influência dos debates internacionais” (COSTA, 2017, p. 41).

No que tange à inclusão, destaca-se, no texto da Constituição Federal de 88, os artigos 205 e 206, ao trazer em seu escrito a “Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O artigo 208, ao afirmar que “é dever

do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para Costa (2017), essa “é a primeira vez em que houve registro na legislação brasileira sobre a obrigatoriedade do Estado na garantia do atendimento educacional especializado” (p. 43) suscitando ainda que, timidamente, o debate sobre “a importância do convívio social de alunos com deficiência na rede regular de ensino, contribuindo para superar gradativamente com a ideia de segregação, que era histórica na educação desse grupo de pessoas” (p. 41). Ferreira (2015), ao relatar que, no Brasil, as mudanças na “educação que culminam com a educação inclusiva tiveram início com Constituição Federal (BRASIL, 1988), embora seja mais expressiva a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996)” (p. 41).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB – 9.394/96) dedica quatro artigos voltados à inclusão da pessoa com deficiência “artigo 4, inciso III, artigos 58, 59 e 60”. De modo geral, o texto coloca que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. A lei expõe ainda que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. A lei também trata da formação dos professores, de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ressalta-se que, em 2013, o conteúdo desta lei teve alteração pela Lei 12.796 de abril de 2013, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Concernente à LDB, Costa (2017, p. 43) destaca que esta foi “a primeira lei em que houve um capítulo destinado especificamente à Educação Especial”. Já Dias e Lara (2008) destacam que foi a partir dessa lei que ocorreram os reflexos iniciais dos princípios da Declaração de Jomtien, tornando obrigatório e gratuito o ensino fundamental na escola pública. Com a LDB/96, passou a ser previsto que a educação das pessoas com deficiência ocorresse preferencialmente na rede regular de ensino, com convívio social e não mais de forma isolada, complementando o artigo 208 da CF/88 (BRASIL, 1988) que remete ao atendimento educacional especializado obrigatório e preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1999, tem-se o decreto 3.298 que regulamentou a Lei 7.853 que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O objetivo principal foi assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Concernente à Educação, o texto traz a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e destaca o ensino regular. Ainda sobre a Educação

Especial, a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001), outra normativa que trata da temática não só reforçou o que já havia sido destacado na LDB sobre a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, como também definiu as atribuições da educação especial, que deveria ter caráter de apoio, complemento e suplemento. A Resolução, porém, permitia para alguns casos a substituição dos serviços educacionais comuns por aqueles vinculados à educação especial. Já a resolução CNE/CP nº 1/2002, aponta Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Sobre a Educação Inclusiva, a resolução afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002).

Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos trouxe entre suas metas a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas. Já o Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007 buscou trabalhar com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e de salas de recursos multifuncionais para atendimento à diversidade da educação inclusiva. Ainda neste ano, o decreto nº 6.094/07 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação do MEC” (BRASIL, 2007), destacando o atendimento das pessoas com deficiência reforçando a inclusão no sistema público de ensino.

Caminhando no contexto da inclusão com destaque às pessoas com deficiência tem-se, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008). Neste mesmo ano, instituiu-se o decreto nº 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. Em 2009, instituiu-se a resolução nº 4 CNE/CEB com foco na orientação do atendimento educacional especializado (AEE) dentro da Educação Básica a ser realizado no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares conforme Decreto Nº 6.571, corroborando com a LDB/1996, a CF/1988, o PNEE/2008 e o PNE 2014/2024.

Todavia, em 2011, institui-se o decreto nº 7.611 e revoga-se o decreto nº 6.571 de 2008 estabelecendo novas diretrizes. Dentre elas, revogou-se a diretriz de que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Determinou, ainda, que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório e que sejam asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que além da adoção de medidas de apoio individualizado e efetivo, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, sendo a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) reforça, em sua redação, a “universalização”, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.

Em 2015, institui-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A referida lei busca dar efetividade à Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinado pelo Brasil, em março de 2007 em Nova York.

A principal inovação desta lei foi à mudança no conceito jurídico de “deficiência”, que deixou de ser considerada como uma condição estática e biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, conforme disposto no artigo 2º, *in verbis*:

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

A LBI foi um grande avanço que tem como um de seus objetivos contribuir com a construção de uma cultura de inclusão e derrubar barreiras que ainda existem, possibilitando às pessoas com necessidades especiais um tratamento mais humanizado e condizente com uma sociedade mais civilizada e inclusiva. Uma das grandes modificações está presente no artigo 28, inciso V, que diz que a adoção de medidas individuais e coletivas deve proporcionar o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência, facilitando a integração e,

consequentemente, o aprendizado. Ainda no mesmo artigo, no inciso XII, salienta-se que, além da oferta de aulas e materiais inclusivos em Libras e Braille, as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possuir alunos com deficiência.

Considerado um dos mais importantes da lei, o artigo 27 da LBI nos traz a seguinte redação:

Art 27.A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

O interessante nesse artigo é a questão da equidade, ou seja, de acordo com ele, fica veementemente assegurado o efetivo direito à educação. Vale dizer que a lei também vetou a cobrança adicional nos estudos de crianças com deficiência e inibiu a recusa da matrícula seja em entidades públicas ou particulares de ensino. Devemos ressaltar que o enfoque é dado na criança, pois ela é o início da vida escolar e é nesse momento que ela se sente integrante de um meio. No caso de crianças com perda visual, a escola inclusiva é aquela que garante o seu pleno desenvolvimento intelectual e social para que essas crianças futuramente se sintam inseridas e atuantes em sociedade.

Em 2020, instituiu-se a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida pelo Governo Federal com inúmeras manifestações de decepção, perplexidade, reprovação e repúdio pelas redes sociais de todo o Brasil. Nesse contexto, algumas organizações da sociedade civil que trabalham pela efetivação da inclusão consideram-na um retrocesso na inclusão de alunos com deficiência, haja vista que, a mesma instiga a matrícula em escolas especiais e em formato substitutivo ao regular cujos estudantes com deficiência voltariam a separar-se dos demais, indo na contramão da perspectiva social que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade e não separação dos alunos com e sem deficiência.

O decreto já revogado através do nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, continha medidas retrocessivas, pois retornam a um período anterior a 1994 (época da aprovação da Declaração de Salamanca, que oficializou a adoção de sistema educacional inclusivo, escolas inclusivas para alunos com e sem deficiência). Nessa trajetória de volta ao passado, as medidas atropelaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que foi incorporada à Constituição Federal em 2008) e também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (que entrou em vigor em 2016) (SASSAKI, 2020).



Borges (2016) enfatiza que as políticas de inclusão têm avançado em espaços cada vez maiores e mais significativos no conjunto das leis educacionais brasileiras, porém sempre acompanhadas de interesses particulares influenciados pelo cenário político e econômico. Para o autor, a inclusão está pautada nas políticas educacionais e nos principais movimentos nacionais apenas quando esta se faz necessária à classe dominante da sociedade. O que não exclui, segundo o autor, os avanços no contexto da educação inclusiva conquistados até aqui.

### **2.1.3 Legislação Amapaense no contexto da inclusão**

No estado do Amapá, as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no cenário educacional acompanhou todo o percurso histórico internacional e nacional, iniciando pelas classes especiais e atualmente concebendo a inclusão como paradigma a ser praticado.

Nos estudos de Cardoso et al. (2014), as primeiras reflexões da política de educação inclusiva inicia-se por volta de 1971, através do Departamento de Ensino de 1º Grau, Divisão Escolar e Cultural da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais de forma tímida e com poucas atividades educacionais na seção de Ensino Especial. Contudo, somente no ano de 1973, foi elaborado um documento, intitulado Planejamento para Implantação do Ensino Especial no Ex Território Federal do Amapá, com objetivo de oficializar a Seção de Classes Especiais, baseando-se na Lei n. 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (CARDOSO et al. 2014).

Após essas primeiras iniciativas, tem-se, no ano de 1975, a aprovação pelo Conselho de Educação do Ex-Território do Amapá, a Resolução n. 02/75, que estabeleceu as normas sobre a Educação dos Deficientes Mentais (educáveis e treináveis) no Amapá, sendo implementado o ensino especial em algumas escolas e emergindo, em 1976, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) enquanto escola especializada nomeada de “Lobinho Antônio Sérgio Machado de Almeida”.

No final da década de 70 e início da década de 80, a Secretaria de Educação e Cultura do Ex Território Federal do Amapá passou por uma reestruturação da Seção de Educação Especial, passando a chamar-se Divisão de Educação Especial. Para Cardoso et al. (2014), essas discussões iniciais foram importantes para o processo de discussão sobre a educação da pessoa com deficiência, porém seu objetivo inicial ainda era somente a ressocialização para convivência em sociedade.

No âmbito da legislação do Estado do Amapá, a educação inclusiva passou oficialmente a ser assegurada na Constituição Estadual do Amapá de 1991, através do artigo 280 inciso I; artigos

282 e 283, incisos III, XI, XIV, XVII; artigo 304, parágrafo 10 do inciso V; artigo 306, incisos III e VI:

Art. 280. I – direito de acesso e permanência na escola a qualquer pessoa, vedadas distinções baseadas na origem, raça, sexo, idade, religião, preferência política ou classe social;

Art. 282. O Poder Público organizará o sistema estadual de ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares.

Art. 283. III – atendimento educacional especializado ao portador de necessidades especiais e aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados;

IV – apoiar, com recursos humanos, financeiros e materiais, às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos para o atendimento ao portador de necessidades especiais;

XI – a promoção, em toda a rede estadual de ensino fundamental, de exames preventivos de deficiência visual;

XIV – a implantação do sistema Braille, como atendimento educacional especializado ao portador de deficiência visual;

XVII – expansão e manutenção da rede de estabelecimentos oficiais de ensino, com a dotação de infraestrutura física e equipamentos adequados para o atendimento ao menor carente ou infrator, bem como às pessoas portadoras de deficiência;

Art. 304. Cabe ao Poder Público, bem como à família, assegurar a criança, ao adolescente, ao idoso, aos portadores de deficiências, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e agressão.

Art. 306. O Estado assegurará condições de prevenção das deficiências físicas, sensorial e mental, com prioridade para a assistência pré-natal e à infância, e de integração social do portador de deficiência, em especial do adolescente, e a facilitação do acesso a bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e remoção de obstáculos arquitetônicos.

III - instituição de escolas públicas para atendimento especializado aos deficientes físicos, mentais, sensoriais e superdotados;

IV - criar programas de assistência integral para deficiente mental não reabilitados e deficiente físico comprovadamente impossibilitado para o trabalho;

VI - facilitar aos portadores de deficiência a aquisição de equipamentos que permitam a correção, a diminuição ou a superação de suas limitações. (MACAPÁ, 1991).

Há que se considerar, ainda, que todo esse quadro disposto na pasta da educação dentro da Constituição Estadual, impõe à escola novos desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação da diversidade. Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, a Constituição impõe aos sistemas de ensino uma mudança de paradigma educacional.

A partir de 1996, tem-se o surgimento e a criação dos centros especializados como: o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (1996), o Centro de Apoio Pedagógico ao Pessoa

com Deficiência Visual (2001), o Centro de Atendimento ao Surdo (2004), o Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2008).

Entre os anos de 2001 e 2010, o Amapá adotou mudanças conceituais e estruturais que moldaram a perspectiva inclusiva da educação local. Trata-se do período em que, entre outras questões, a educação especial foi formalmente inserida na educação básica, definiu-se o público-alvo (alunos com deficiências, altas habilidades e transtorno do espectro autista – TEA) e se estabeleceu a Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do Atendimento Educacional Especializado como centrais aos processos inclusivos (GARCIA, 2013).

Em 2003, instituiu-se a Resolução nº 035/03 do CEE/AP, a qual fixou normas relativas ao Capítulo V, art. 58, 59 e 60 da LDB nº 9394/96, voltados à Educação Especial. Entretanto, no ano seguinte, revoga-se e publica-se em 05 de setembro de 2012, a Resolução nº 048/12 do CEE/AP, fixando normas para a Educação Especial na Educação Básica, tendo por base o art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 e seu Protocolo Facultativo, aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 com status de emenda constitucional e promulgados pelo Decreto 6949/2009; A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2011/2014.

Após esse amplo amparo legislativo, em 2013, a Prefeitura Municipal de Macapá realizou uma adaptação arquitetônica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hildemar, como projeto piloto da primeira escola pública de educação inclusiva no Estado do Amapá, tornando-se exemplo a ser seguido.

Em 2015, instituiu-se a lei nº 1.907, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015 -2025, com destaque para os textos:

5.14) Incentivar a inclusão de teorias do processo ensino-aprendizagem relacionadas ao atendimento de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, nos Cursos de Licenciatura e de áreas afins à educação escolar, bem como na Pós-graduação, de IES públicas e privadas, observado o disposto no *caput* do Art. 207 da Constituição Federal;

5.17) Garantir, até o final da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, que em conformidade à demanda, as escolas da rede estadual contêm em seu quadro com letores, tradutores e intérpretes de LIBRAS, bem como disponham de material necessário à ampliação de provas para educandos com baixa visão, e ainda ampliem o tempo de realização das avaliações, internas e externas, para os alunos e alunas da Educação Especial;

5.18) Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível Médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação;

5.19) Construir e estruturar até o 5º ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, na capital do Estado do Amapá, em regime de colaboração com a União e com o Município de Macapá, um complexo educacional voltado ao atendimento de alunos e alunas com necessidades educacionais específicas, que integre o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAHS) e o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues;

5.20) Institucionalizar até o 5º ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, nos Municípios do Estado, excetuando Macapá, escolas-polo de orientação ao AEE, que mediaram junto às demais escolas de sua jurisdição, as ações da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), representadas no Núcleo de Educação Especial (NEES) e na Coordenadoria de Educação Específica (CEESP);

5.21) Garantir que até o final da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE todas as escolas da rede estadual de ensino se organizem de maneira a favorecer o acesso do aluno e da aluna da Educação Especial ao conhecimento, adotando para tal os seguintes recursos, no sentido de fortalecer o processo ensino-aprendizagem: *software* sintetizador de voz; leitor de tela; exemplares de dicionários e de publicações relacionadas a cada componente curricular integrador dos Ensinos Fundamental e Médio, escritos em *Braille*, em LIBRAS e, ainda, em mídias; reglete; punção, dentre outros.

Em 2014, instituiu-se a lei nº 1840 que dispõe sobre a obrigatoriedade de capacitação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) aos professores e profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do Estado do Amapá.

Já em 2017, instituiu-se a lei nº 2.141 que cria o Programa de Incentivo à Educação Especial (PIEE) nos termos do art. 107 da Constituição Estadual. O programa tem por objetivo assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em qualquer faixa etária, a oferta das etapas do Ensino Infantil, Fundamental, Médio, Educação Profissional e de Jovens e Adultos, incluindo a oferta gradativa de período integral, por meio de parceria do Estado com as entidades mantenedoras de escolas que ofertam educação básica na modalidade educação especial.

Nos escritos do Referencial Curricular Amapaense para Educação Infantil e Fundamental, concebe-se a educação inclusiva como um espaço de todos, como um “paradigma fundamentado nos direitos humanos, conjugando igualdade e diferenças como valores indissociáveis indicando que a sociedade e a escola devam criar alternativas para a superação da exclusão” (RCA, 2015, P. 15) mesmo que para isso seja necessária uma ruptura estrutural cultural da escola comum para inclusão de todos.

Em suma, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença

como valores indissociáveis. Analisando a evolução histórica dos movimentos para universalizar o acesso às escolas, conclui-se que o paradigma da inclusão vem caracterizar uma orientação que, necessariamente, diz respeito à melhoria da qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino e nesse processo, observa-se o cuidado nos textos dos dispositivos legais com todo suporte necessário a inclusão do aluno com deficiência na escola comum.

## 2.2 EDUCAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESSOA COM PERDA VISUAL: da segregação a inclusão na escola comum.

O contexto educacional das pessoas com PV sistematiza várias fases as quais se entrelaçam de acordo com cada momento histórico vivido. A esse respeito, Ponce (2003) afirma que a educação é moldada conforme a necessidade da sociedade analisada e, para compreendê-la, é necessário analisar o contexto histórico.

Dentro dessa vertente, abordar-se-á nessa seção, a inclusão educacional da pessoa com perda visual ao longo do tempo, sendo observadas mudanças na classificação e terminologia e abrangência de atendimento deste público.

Para Dornelles (2014), na antiga sociedade, as pessoas com cegueira eram consideradas inaptas para o trabalho sendo rejeitadas e sacrificadas. Nesse período da história, ocorria o infanticídio de crianças que nasciam cegas e abandono de pessoas adultas que perdiam a visão. Conforme Benazzi (2015) entende-se por Idade Antiga o período da história humana em que se deu o surgimento da primeira forma de escrita até a desagregação do Império Romano no Ocidente.

Na sociedade primitiva, as pessoas cegas eram torturadas e condenadas à morte, pois se acreditava que as pessoas com cegueira eram possuídas por espíritos malignos. Em outras sociedades primitivas, a cegueira era considerada um castigo infligido pelos deuses e a pessoa cega levava a estigma do pecado cometido por ele, por seus pais, seus avós ou por algum outro membro da tribo. O estudo de Borges (2017) aponta que algumas tribos nômades abandonaram os cegos em locais com animais ferozes ou nas tribos inimigas.

Para o povo hebreu, o homem coxo, cego ou corcunda era considerado indigno, detentor de poderes oriundos dos demônios, cujas impurezas e pecados expressavam-se pelas “marcas”. Já o Egito era conhecido, na Antiguidade, como o país dos cegos, devido ao clima quente e à poeira causando doenças nos olhos.

Na Grécia Antiga, a ausência da visão assumia uma conotação negativa, com exceção de alguns profetas, que tinham o desenvolvimento aguçado dos outros sentidos, sendo considerado miraculoso. Em Roma, Atenas e Esparta, o procedimento mais comum era o de eliminação do cego

(Lowenfeld, 1974; Mecloy, 1974; Pessoti, 1984; Amiralian, 1997; Rocha, 1987; Amaral, 1994; Amaral, 1995; Bruns, 1997).

Na Idade Média, a cegueira era utilizada como castigo ou como ato de vingança nas penas judiciais aplicadas a crimes. Nesse período, era praticada a prática da retirada dos olhos como punição a crimes contra a divindade e a faltas graves às leis matrimoniais. Um exemplo, segundo Mecloy (1974), foi a ação do Imperador de Constantinopla, no século XI, após vencer os búlgaros, que ordenou a retirada dos olhos de 15 mil prisioneiros, permitindo que 1 em cada 100 homens tivesse um olho preservado para servir de guia aos demais no retorno à pátria.

Ainda nesse período, a literatura aponta o surgimento do primeiro asilo destinado exclusivamente para cegos, com a finalidade de acolher 300 soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados durante as Cruzadas. A esse respeito, Dall'Acqua (1997) discorda desta finalidade, afirmando que o referido asilo foi instituído com o escopo de retirar os cegos que viviam pelas ruas de Paris e não para acolher soldados franceses cegos por causa da guerra. O autor ainda enfatiza a criação de outros asilos nessa concepção muito em virtude à lei "*The Poor Law Act*", lavrada em 1601, que destacava os pobres, os incapazes e os cegos, prevendo abrigo e suporte a esse público.

Vale destacar que o significado de cegueira para o mundo oriental era discrepante do ocidente. Os germânicos, por exemplo, perfuravam os olhos dos traiçoeiros e falsificadores enquanto que os bizantinos castigavam os agitadores políticos. Em ambos os casos, a pena era realizada com ferro aquecido sobre o globo ocular ou arrancado por incisão. Entre o povo árabe, hebreu e hindu, as pessoas com cegueira eram consideradas sábias com dom divino, uma vez que o essencial nessa cultura era a audição e a fala como fonte de sabedoria. Para a cultura judaica que tinha como princípio o Velho Testamento, a cegueira era vista como castigo ou pecado (BARASCH, 2001).

Na idade média, somente com o fortalecimento do cristianismo, a cultura ocidental e oriental iniciam uma nova forma de pensar a natureza humana, desfazendo o conceito de cegueira como pecado e exclusão por ser um ser imperfeito, passando para a concepção espiritual humana arrolado de sentimentos de piedade, compaixão e caridade, ocasionando na criação das primeiras instituições asilares de proteção social às pessoas com deficiência, em sua maioria sob a tutela das igrejas. Nesse ínterim, a cegueira deixa de ser um estigma de culpa e modificando-se num meio de ganhar o céu, tanto para a pessoa cega quanto para quem tem piedade dessa pessoa (Mecloy, 1974; Pessoti, 1984; Amiralian, 1986; Silva, 1986; Rocha, 1987; Amaral, 1995).

Segundo Franco e Dias (2007), esses asilos segregam as pessoas com cegueira creditando exercer a caridade, visto que nesses locais, mesmo que de forma precária, havia teto e alimentação.

Machado e Mello (2017), aponta que, nesses asilos, o teto protegia o cristão com deficiência, porém as paredes escondiam e isolavam a moléstia, tornando a caridade o verdadeiro castigo.

Ante o exposto, infere-se que todo processo de exclusão, a que as pessoas com deficiência foram submetidas, com destaque a cegueira, começa a mudar com o advento do mercantilismo e capitalismo em detrimento do feudalismo. Nesse novo contexto, o período renascentista representou um basilar nas práticas sociais da pessoa com deficiência que, até então, era explicada como obra do demônio e/ou do divino (DALL'ACQUA, 1997).

Entre os séculos XV e XVI, a filosofia humanística chega ao seu apogeu com o avanço das ciências. Nesse contexto, a perda visual passa a ser compreendida como patologia, bem como o surgimento das primeiras preocupações educacionais relativas às pessoas cegas, perpassando os séculos seguintes (FRANCO E DIAS, 2007).

A partir do século XVIII, surgem os primeiros conhecimentos científicos sobre o funcionamento do olho e do cérebro, além do surgimento, em Paris, da primeira escola para cegos no mundo, intitulada Instituto Real dos Jovens Cegos, idealizada por Valentin Haüy, no ano de 1784. Trata-se de uma instituição segregada que funcionava em regime de internato e seu processo de alfabetização ocorria por um sistema de leitura com relevo na escrita convencional da língua francesa, tornando-se exemplo a ser seguido por outras cidades como: Liverpool, Londres, Viena, Amsterdã, Berlim, Zurique, Boston e Nova Iorque (MAZZOTTA, 2001; DALL'ACQUA, 1997).

O método de alfabetização utilizado no Instituto Real dos Jovens Cegos foi criado por Haüy e consistia em imprimir letras comuns em alto-relevo para que as pessoas com cegueira pudessem identificá-las por meio do tato. A esse método, Franco e Dias (2007) fazem algumas críticas; entre elas, o método não permitia a leitura de forma autônoma, pois era necessário alguém realizar as adaptações para que a pessoa cega tivesse acesso, não permitia à escrita, o que gerava dificuldade a muitos estudantes cegos para se adaptar ao método, já que a forma de alfabetização se dava pela repetição e memorização da forma.

Inspirado na “sonografia” criada por Charles Barbier de La Serre, que consistia num sistema de códigos militar, composto por doze pontos salientes, cujas combinações formam sons da língua francesa, tem-se, no início do século XIX, na França, o jovem Louis Braille, estudante do Instituto Real dos Jovens Cegos, que desenvolveu um sistema em relevo denominado “Sistema Braille”, que possibilitou o acesso de forma autônoma à leitura e à escrita de pessoas cegas. O sistema foi o mais importante e efetivo recurso criado para a educação da perda visual utilizada até hoje (BRUNO, MOTA, 2001).

Trata-se de um sistema de código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, que representa a ortografia oficial. O sistema é formado por um arranjo de seis pontos em

relevo, organizados em duas colunas de três pontos, numerados da esquerda para a direita, de cima para baixo. À esquerda, têm-se os pontos 1, 2, 3 e à direita 4, 5 e 6. Os seis pontos ou os seis números formam o que se convencionou chamar “cela Braille”, permitindo a formação de 63 combinações ou símbolos Braille possibilitando a leitura e a escrita em qualquer língua e idioma e nas diversas áreas do conhecimento (LEMOS, 1999).

A esse respeito, Dornelles (2014) ressalta que o sistema Braille foi uma revolução no processo educacional de pessoas com ausência de visão. Embora sua criação tenha ocorrido em 1825, somente em 1854 esse método foi aceito oficialmente como método de leitura e escrita da pessoa cega.

Ainda falando sobre o processo histórico da educação da pessoa com PV, figura-se, no início do século XX, a expansão de várias escolas segregacionistas nos moldes do instituto Real dos Jovens Cegos, porém na metade do século, após a 2ª Guerra Mundial e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou-se a refletir sobre a possibilidade da educação das pessoas com cegueira no ensino escola regular. Sasaki (1986) e Santos (1995) esclarecem que se estruturaram leis e programas de atendimento educacional que favoreceram a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho, porém o modelo médico de deficiência tinha como finalidade a adaptação da pessoa com cegueira às exigências da sociedade. Mantoan (1998), discordando das ideias de Sasaki (1986) e Santos (1995) afirma que, com a simples integração da pessoa com deficiência, nenhuma mudança na estrutura social vigente ocorre, visto que cabe ao indivíduo a responsabilidade de se "adequar" ao sistema e não o sistema se preparar para receber esse indivíduo.

A partir da década de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca de 1994, passou a vigorar a *era da inclusão*. Nesse novo contexto, a exigência educacional e social não se restringiu apenas aos direitos da pessoa com deficiência e à integração social, mas sim ao dever da sociedade de se adaptar às diferenças. A partir desse paradigma educacional, não era obrigação das pessoas com perda visual se adaptar às instituições de ensino e sim as instituições se prepararem para receber esse público (MANTOAN, 2003). Nesse contexto, as considerações feitas se referem ao processo de inclusão que irá muito além da inserção dos alunos na escola, exigindo uma mudança na estrutura social vigente. Neste sentido, há a necessidade de se organizar uma sociedade que atenda aos interesses de todas as pessoas, indiscriminadamente independente de suas condições sociais, físicas, de gênero, de sexo, de deficiência, étnica, etc.

A busca de normativos em sites especializados indica, no Brasil imperial, os primeiros registros legais sobre a tentativa de educação da pessoa com PV. Em 1835, na Bahia, foi criado um projeto de lei que buscava levar a cegos e a surdos o ensino das primeiras letras, porém não obteve



êxito. Já em 1845, com a possibilidade de ensino, a pessoa com cegueira poderia frequentar a escola desde que esta estivesse de acordo em recebê-la, visto que a constituição da época não reconhecia a obrigatoriedade da inclusão na escola da pessoa com deficiência (MOSQUERA, 2010).

Para Lemos (1999), no Brasil, o primeiro olhar efetivo para a educação da pessoa com PV teve início através das lutas incansáveis de José Álvares de Azevedo, menino cego congênito que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos em Paris durante seis anos. Para o autor, Azevedo teve a sorte de estar no lugar e na época certa para adquirir um conhecimento que iria expandir enormemente seus horizontes: “o sistema braille” que estava em fase de experimentação no Instituto de Paris, no período da formação de Azevedo.

A literatura remonta a história de Azevedo em três fases. A primeira de zero aos dez anos de idade vivenciados no seio familiar, a segunda dos dez aos dezesseis anos quando estudou em Paris na França e a terceira dos dezesseis aos vinte anos quando regressou ao Brasil em 1850 depois de formado. Após regressar ao Brasil, Dorneles (2014) relata que Azevedo defende a causa do ensino para pessoas cegas com os mesmos ideais de Valentin Hauy, que eram: disseminar o Sistema Braille às pessoas com cegueira e lutar pela criação de uma escola semelhante à que havia estudado em Paris.

Para alcançar esses ideais Machado e Mello (2017), em seus estudos, apontam que Azevedo trabalhou incansavelmente para ensinar o sistema Braille a outros cegos, realizou palestras em vários lugares, como casas de família e salões da Corte Imperial. Pesquisou, escreveu e publicou vários textos sobre a importância do Braille para alfabetização e autonomia da pessoa cega, dando a si mesmo como exemplo de como a inclusão educacional era possível, desde que proporcionados os meios necessários para isso, tornando-se o primeiro professor cego no Brasil.

A despeito, Franco e Dias (2007) apontam que, apesar de Azevedo ser de família rica, foi como professor que teve a oportunidade de demonstrar ao Imperador D. Pedro II em audiência que o sistema braille possibilita a pessoa cega o acesso à leitura e à escrita. Tal demonstração ocorreu com a filha do médico da corte, o Dr. José Francisco Xavier Sigaud, que era cega e foi alfabetizada pelo método braille. Com a demonstração, José Álvares de Azevedo obteve autorização para fundar a primeira escola para a educação de cegos no Brasil.

A partir dessa audiência, instituiu-se o decreto imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 no qual foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeira instituição da América Latina no atendimento às pessoas com perda visual localizada no Rio de Janeiro. Contudo, apesar do grande esforço de Azevedo na criação da escola e difusão do sistema Braille, o professor faleceu de tuberculose aos 20 anos de idade, seis meses antes de ver seu sonho virar realidade (BORGES, 2017).

Em linhas gerais, o Instituto Imperial dos meninos cegos emergiu de uma parceria entre as esferas pública e privada, conforme consta no Decreto de criação nº 1.428, em seu cap. III, arts. 19, 20 e 21 que estabelece o número de vagas, cotas para bolsista do Estado, além de valores a serem pagos por alunos que não conseguirem comprovar pobreza (BRASIL, 1854).

Art. 19. O número de alunos não excederá de 30 nos três primeiros anos. Neste número se compreendem até 10, que serão admitidos gratuitamente, quando forem reconhecidamente pobres.

Art. 20. A estes o Governo fornecerá sustento, vestuário, e curativo.

Art. 21. Os que não forem reconhecidamente pobres pagarão ao Estabelecimento uma pensão anual arbitrada pelo Governo no princípio de cada ano, a qual não poderá exceder de 400\$000, além de uma joia no ato da entrada até 200\$000, marcada pela mesma forma. (BRASIL, 1854)

Nesse período histórico, Franco e Dias (2007) analisam que o decreto favorecia a elite dominante que tinha filhos e parentes cegos que custeiam seus estudos e limitavam as pessoas pobres que tinham filhos cegos. Eram excluídos deste ensino, nesse período, os escravos, os meninos que padeceram moléstias contagiosas, os que não eram vacinados, os amblíopes (baixa visão ou visão monocular) não havia atendimento para pré-escola nem para cegos acima de 12 anos (BRASIL, 1854).

Mesmo com a passagem de Império para República, o atendimento às pessoas cegas era muito lento e com poucas mudanças. Entre elas, cita-se, através do Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889, que retira a palavra "Império" de todas as instituições do antigo regime (BRASIL, 1889). Nesse contexto, segundo Lanna (2010), a República que nascera velha, elitista e latifundiária mudou o nome do Instituto Imperial dos Meninos cegos e passou a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos e, posteriormente, Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-diretor do Instituto. Contudo, o "Novo Instituto" mantinha suas características de segregação, exclusão e elitista para o ensino de pessoas com cegueira (MACHADO E MELLO, 2017).

Com o tempo, nos moldes pedagógicos do Instituto Benjamin Constant e em função da crescente demanda, surgem outras instituições como: Instituto São Rafael, em 1926, em Belo Horizonte; Instituto para Cegos Padre Chico, em 1927, em São Paulo; Instituto Santa Luzia, em 1935, em Porto Alegre; Instituto dos Cegos, em 1936, em Pernambuco; Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC), em 1942, em Uberaba; Instituto de Cegos da Bahia, em 1942, em Salvador; Instituto Paranaense dos Cegos, em 1944, em Curitiba; e, por fim, ano de 1950, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. (FRANCO; DIAS, 2007; GATTI, 2016).

Franco e Dias (2007) fazem um destaque quanto ao surgimento da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Dorina Nowill, quanto às lutas travadas durante o governo

Vargas, em que, através da Lei 2.268/1954, ganha a isenção de impostos e taxas federais passando a editar livros em Braille quebrando a hegemonia do Imperial Instituto dos Jovens Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, abrindo outra possibilidade de produção da escrita em Braille.

Outra modificação expressiva na trajetória educacional das pessoas com PV se deu através do Decreto nº 14.165/1943, que aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant do Ministério da Educação e Saúde e altera a forma de atendimento educacional. Tal regimento decreta o fim do pagamento de matrículas aos alunos cegos para que eles pudessem ter acesso às instituições; além disso, o regimento aprovou a implantação de novas instituições, o que gerou o aumento da oferta de vagas e passou a atender alunos com deficiência visual (termo refere-se a pessoas com baixa visão conforme CD-11). Ele instituiu também a inclusão da modalidade de ensino pré-escola e incentivou a pesquisa pedagógica e médica com vistas a melhorar o ensino e a combater a cegueira de forma preventiva expressa nos incisos I a VI, art. 1º:

Art. 1º O Instituto Benjamin Constant (I. B. C.), órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde (M. E. S.), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade:

- I - ministrar, a menores cegos e amblíopes, de ambos os sexos, educação compatível com as suas condições peculiares;
- II - promover a educação pré-escolar e post-escolar dos alunos;
- III - manter cursos para a reeducação de adultos cegos e amblíopes;
- IV - habilitar professores na didática especial de cegos e amblíopes;
- V - realizar pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com as anomalias da visão e prevenção da cegueira;
- VI - promover, em todo o país, a alfabetização de cegos ou orientar, tecnicamente, esse trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres estaduais ou locais (BRASIL, 1943).

Ainda no período republicano, cita-se o decreto 51.045 de 26 de julho de 1961, que instituiu o “Dia do Cego” a ser comemorado todos os anos nacionalmente no dia 13 de dezembro (BRASIL, 1961) e a Lei 4.169 de 04 de dezembro de 1962, que oficializa as convenções em Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Brasil com bastante utilidade na confecção de mapas táteis, na cartografia e em maquetes conforme art. 1º e 2º:

Art.1º São oficializadas e de uso obrigatório em todo o território nacional, as convenções *Braille*, para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas *Braille*, constantes da tabela e aprovados pelo Congresso Brasileiro Pró-Abreviatura *Braille*, realizado no Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, em dezembro de 1957.

Art. 2º A utilização do Código de Contrações e Abreviaturas *Braille* será feita gradativamente, cabendo ao Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Instituto

Benjamin Constant, baixar regulamento sobre prazos da obrigatoriedade a que se refere o artigo anterior e seu emprego nas revistas impressas pelo sistema *Braille* no Brasil, livros didáticos e obras de difusão cultural, literária ou científica (BRASIL, 1962).

A partir da Lei do Braille supracitada, cria-se a Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que define as normas de como as escolas devem disponibilizar os meios de ensino aos alunos com perda visual, regulamentando como as instituições devem apresentar vagas no ensino superior para pessoas com deficiência.

A partir de 1990, com os tratados internacionais, nos quais o Brasil passa a ser signatário, buscam-se garantir direitos fundamentais para pessoas com deficiência no tocante à acessibilidade, à educação, ao direito, ao trabalho e à inclusão social expressos em dispositivo constitucional, leis e decretos conforme já citados na seção anterior. Machado e Mello (p. 37, 2017) corroboram enfatizando que, a partir desses dispositivos legais, foram criadas várias estratégias pedagógicas que contribuem para inclusão do aluno com PV como: criação de salas de recursos multifuncionais, capacitações de professores, recursos financeiros para acessibilidade, FUNDEB do contra turno na lei nº 7.611 de 2011, entre outras resoluções e decretos já mencionados e que vão estruturar a educação especial no Brasil e favorecer a inclusão do aluno com deficiência nas escolas comuns.

Por ser público da Educação Especial, termo instituído pelo decreto 6.571/08, atualmente revogado pelo decreto 7.611/11, o qual define que os alunos com deficiência, entre eles PV, terão direito a receber, no contraturno, atendimento especializado, para fins de suporte educacional, visando garantir a matrícula, a permanência, a inclusão e o suporte no ensino regular. No que tange ao acesso e à permanência por meio de atividades complementares, cita-se o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), garantido através da sala SRM Tipo 2, equipamentos com foco na acessibilidade de alunos com perda visual. Segue quadro 1:

**Quadro 1:** Materiais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tipo 2.

QUANTIDADE	ITEM
1	Impressora braile de pequeno porte
1	Máquina de datilografia Braille
1	Reglete de mesa
1	Punção
1	Soroban

1	Guia de Assinatura
1	Kit de Desenho Geométrico
1	Calculadora Sonora

**Fonte:** Brasil (2010)

Além desses recursos, cita-se a Nota Técnica N° 05/011 (BRASIL, 2011), que coloca os aspectos legais e técnicos relacionados à utilização do Mecdaisy, software direcionado à leitura de livros através de meio magnético trazendo outras possibilidades de acesso à produção escrita por parte desses usuários.

Além dos já citados e, em se tratando especificamente de inclusão da pessoa PV, nesta seção, faço destaque à lei 10.753 de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro, assegurando às pessoas cegas o acesso à leitura, por meio de livros impressos no Sistema Braille, oportunizando as pessoas com cegueira maior acesso à produção escrita. A lei 11.126 de 27 de junho de 2005 dispõe sobre o direito da pessoa com PV de ingressar e de permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. A deficiência visual referida no caput deste artigo refere-se à perda visual e restringe-se à cegueira e à deficiência visual e constitui ato de discriminação a ser apenada com interdição e multa, qualquer tentativa voltada a impedir ou dificultar o gozo do direito previsto por lei.

Outro destaque é a lei 11.982, de 16 de julho de 2009, que acrescenta parágrafo único ao art. 4° da lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de no mínimo 5% (cinco por cento) de cada brinquedo e equipamento de lazer existentes nos locais referidos no caput que devem ser adaptados e identificados, tanto quanto tecnicamente possível para possibilitar sua utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Apesar de mencionada em seções anteriores, a importância da lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência) que teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional em 2008 em conformidade com a Constituição Federal de 88 e a LDB/1996. A referida lei vem reafirmar todos os direitos conquistados, destinando-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão não só educacional, mas social e cidadã.

Em se tratando da perda visual, a citada lei traz alguns destaques como:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (grifo meu);

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (grifo meu);

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille (grifo meu) (BRASIL, 2015).

A LBI (2015) foi um grande avanço que tem como um de seus objetivos contribuir com a construção de uma cultura de inclusão e derrubar barreiras que ainda existem, possibilitando às pessoas com necessidades especiais um tratamento mais humanizado e condizente com uma sociedade mais civilizada e inclusiva (BRASIL, 2015).

Em âmbito Estadual, a inclusão do aluno com PV passa a ser assegurado pela Constituição Estadual do Amapá de 1991, com destaque ao artigo 193, inciso XIV ao assegurar a “implantação do sistema Braille, como atendimento educacional especializado ao portador de deficiência visual” (BRASIL, 1991). Todavia, segundo Garcia (2013), somente a partir de 2001, quando o Amapá incluiu na escola comum a educação especial, o aluno com PV pode, formalmente, ser inserido na educação básica. Segundo o autor, neste mesmo ano no Amapá, estabeleceu-se a Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do Atendimento Educacional Especializado como centrais aos processos inclusivos.

Outro fato marcante na região amapaense é a criação do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) em 2001 que, segundo Garcia (2013), foi fruto da luta desempenhada pela Associação dos Deficientes Visuais do Amapá/ADEVAP, que congregava pessoas com perda visual, familiares e profissionais da educação. O CAP é uma Instituição Estadual que tem como finalidade realizar Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com perda visual (cego e deficiência visual) e com surdocegueira, conforme nota técnica 055/13, resolução nº 04/2009, resolução nº 048/2012 (CEE-AP), lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão, disponibilizando recursos acessíveis e outros serviços em articulação com a escola comum. O referido centro, entre suas finalidades, tem por objetivo oferecer cursos de formação continuada na

área da perda visual para os profissionais de educação da rede comum de ensino, pais e demais pessoas da comunidade, além de oferecer serviços de estimulação essencial para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses com deficiência visual; reabilitação pedagógica para pessoas com perda visual oriundos da comunidade (PPP, 2020).

Em 2015, o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015 -2025 traz em seus textos alguns destaques ao atendimento à pessoa com perda visual conforme trechos abaixo:

5.19) Construir e estruturar até o 5º ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, na capital do Estado do Amapá, em regime de colaboração com a União e com o Município de Macapá, um complexo educacional voltado ao atendimento de alunos e alunas com necessidades educacionais específicas, que integre o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAHS) e o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues *(grifo meu)*;

5.21) Garantir que até o final da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE todas as escolas da rede estadual de ensino se organizem de maneira a favorecer o acesso do aluno e da aluna da Educação Especial ao conhecimento, adotando para tal os seguintes recursos, no sentido de fortalecer o processo ensino-aprendizagem: software sintetizador de voz; leitor de tela; exemplares de dicionários e de publicações relacionadas a cada componente curricular integrador dos Ensinos Fundamental e Médio, escritos em Braille, em LIBRAS e, ainda, em mídias; reglete; punção, dentre outros (MACAPÁ, 2015) *(grifo meu)*

Observa-se, no texto do plano estadual, a atenção dada à estruturação dos centros especializados para atendimento ao aluno com PV e a garantia de recursos para que esses alunos tenham suas especificidades atendidas, seja na escola comum ou nos centros especializados.

Esse conjunto de iniciativas permitiu avanços significativos no ingresso de pessoas com perda visual (PV) em escolas comuns. Exemplos dessas iniciativas são: uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino regulamentado através da Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 passou a orientar os sistemas educacionais na organização dos serviços e recursos da Educação Especial estabelecendo com clareza o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos e os profissionais que deverão atuar nesses espaços para o atendimento aos alunos com PV.

Ante o exposto, observa-se que as políticas educacionais sejam internacionais, nacionais ou locais e têm permitido avanços no ingresso de pessoas com perda visual em escolas comuns buscando cada vez mais enxergar a educação como “inclusiva”.

## 2.3 O PROFESSOR E A INCLUSÃO DE ALUNO COM PERDA VISUAL

Parafraseando Sá; et al. (2007), ao adentrar o espaço escolar, o aluno vidente (pessoa que enxerga) tem uma visão panorâmica do espaço, identificando de imediato todo o espaço que o circunda. Em uma fração de minutos, este aluno vidente enlaça uma variedade de informações que recebe através da visão, como: tamanho, cores, forma, objetos, disposição dos móveis, especificidades da parede, do chão, do forro, da janela, a quantidade de alunos, enfim. Entretanto, se esse aluno vidente entrar na mesma escola sem o auxílio da visão, sofre um súbito esquecimento visual. Ele não consegue localizar a sala, a mesa, a cadeira, o quadro e se sente inseguro para escrever qualquer coisa no caderno ou no quadro. Fica desorientado com a ausência de informações do espaço, não consegue entender o que os colegas e professor dizem e tem dificuldade para se locomover.

Segundo as autoras, essa desorientação artificial e momentânea supracitada, nada tem a ver com PV, uma situação inalterável vivenciada por alunos com deficiência visual e cego que acessam a escola comum organizada com informações totalmente visuais. Os alunos com PV que acessam a escola comum, em sua maioria, “recebem e organizam a informação dentro de um processo de ensino e aprendizagem impregnado de padrões de referências e experiências visuais que os coloca em situação de desvantagem” SÁ et al., 2007, p.14). Por isso, esses alunos com PV necessitam de um “ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular” (ibidem).

Nesse ínterim, Almeida (2014, p. 37) reforça que a ação educativa impõe constantes transformações e a procura inesgotável por novas tentativas e posturas frente às peculiaridades e às dificuldades do aluno com PV. Para a autora, o professor, ao conduzir o processo de aprendizagem de uma criança com PV, deve estar ciente de que esta não é mais ou menos capaz, não confere nem aprendizagens menores, nem potencial extraordinário ou compensatório, mas seu processo de aprendizagem dependerá das oportunidades que lhe forem dadas no contexto escolar.

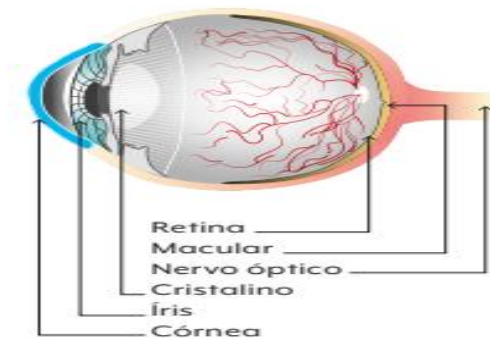
Outro ponto a considerar quando se faz referência à inclusão do aluno com PV na escola comum é que esse público não se constitui de um grupo homogêneo, o que configura um erro imaginar que todas as crianças com PV tenham as mesmas características e necessidades. Ainda segundo Almeida (2014), essa “visão distorcida cria mitos e aprofunda a generalização, na qual as diferenças individuais não são consideradas” (p. 40). Assim, é importante que o professor perceba esse grupo com toda a sua gama de possibilidades e de diferenciações e, para tal, é mister que se tenha conhecimento científico pedagógico tanto da pessoa com cegueira quanto da pessoa com



deficiência visual, visto que esse conhecimento propiciará a formulação de planejamento e a estratégia pedagógica mais inclusiva.

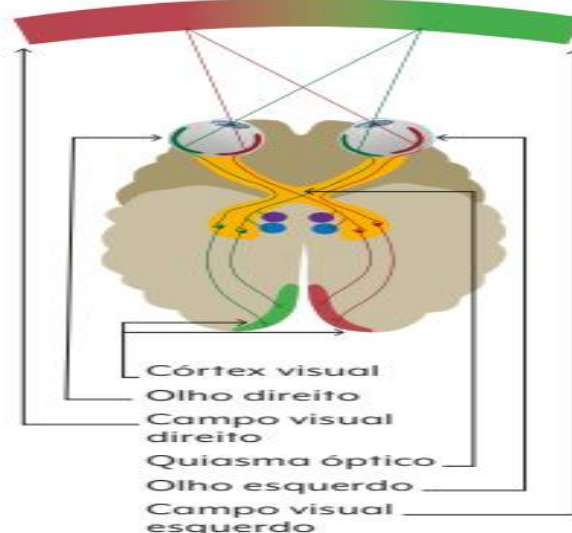
Com relação ao conhecimento científico na área da saúde, o Relatório Mundial sobre a Visão, publicado em 2021, nos apresenta uma síntese do funcionamento do sistema visual e das principais funções visuais do olho com vistas a melhor entender os problemas que podem acarretar a falta parcial ou total da visão conforme imagens 1 e 2:

**Imagem 1:** Sistema visual



**Fonte:** Relatório Mundial sobre a Visão (2021)

**Imagem 2:** Funções visuais



**Fonte:** Relatório Mundial sobre a Visão (2021)

Com base na imagem 1, constata-se que o sistema visual abrange os olhos, nervos ópticos e as ligações entre diferentes estruturas no cérebro. As estruturas na parte frontal do olho (córnea e lente) focam a luz que adentra o olho da retina. Na retina, a luz é convertida em impulsos nervosos que percorrem os nervos ópticos e os caminhos para uma parte específica do cérebro conhecida

como córtex visual. Esses impulsos são transmitidos para muitas outras partes do cérebro, onde se integram com outras informações recebidas (da audição ou da memória, por exemplo) para permitir que uma pessoa entenda o ambiente circundante e responda em conformidade (CIEZA et al., 2021, p. 5). Para os autores, o sistema visual possibilita que as funções visuais, expressas na imagem 2, realizem uma variedade de atividades do ambiente externo.

Segundo os indicativos do Relatório Mundial sobre a Visão de 2021, as funções visuais desempenham uma vasta variedade de atividades que repercutem diretamente na absorção de informações do meio, tais como: a acuidade visual que é a capacidade de ver detalhes claramente, independentemente da distância do objeto; a percepção das cores, que tem como uma das funções realizar a diferenciação de objetos, tamanho e formas semelhantes; a visão estereopsia/binocular (percepção de profundidade) que permite avaliar as distâncias e a velocidade de aproximação dos objetos; a sensibilidade ao contraste, que se refere à capacidade de distinguir um objeto do seu plano de fundo, distinguindo, por exemplo, os tons de cinza, sendo fundamental em situações de pouca luz (CIEZA et al., 2021, p.5).

Dentro desse contexto, compreende-se que a perda visual ocorrerá quando uma doença ocular afetar o “sistema visual” em uma ou mais “funções visuais”. Inicialmente é importante frisar que o conceito de “deficiência refere-se a qualquer perda ou anomalia da estrutura ou função psicológica, física ou sensorial” (ALMEIDA, 2014, p. 34). Dentre esses fatores, pode ocorrer uma limitação ou incapacidade do desempenho de uma determinada atividade. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), "deficiência" é um termo geral usado para descrever um problema na função ou estrutura do corpo de um indivíduo devido a uma condição de saúde. Ressalta-se que a Classificação da CIF é a principal referência da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Tais fatores não dependem de faixa etária, sexo, condições sociais e meios culturais. Segundo Almeida (2014), essa limitação ou incapacidade caracteriza uma “deficiência” em qualquer nível e sob qualquer manifestação. Reportando-nos à visão de que “uma patologia ou trauma que atinja a estrutura e o funcionamento do sistema visual pode provocar no indivíduo a incapacidade de “ver” (cegueira) ou de “ver com limitações” (deficiência visual)” (ALMEIDA, 2014, p. 34).

Dito isso, alguns autores como Mantoan (2003), Lemos (1999), Cerqueira (2000) classificam a PV entre cegueira e baixa visão com base em critérios médicos e/ou educacionais, porém sua definição não é simples e abrange variações dependendo do grau de acuidade e campo visual que vem se modificando ao longo da história. A esse respeito, Conde (2004) define acuidade visual como aquilo que enxerga à determinada distância e campo visual, como a amplitude da área alcançada pela visão.

Os primeiros conceitos sobre PV são expressos pelo decreto 5.296/94. O referido decreto dividiu PV em cegueira e baixa visão conceituando como:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Outro conceito relacionado à PV é dado pela Sociedade Brasileira de Visão Subnormal através do relatório publicado em 2019, que classifica e divide em “deficiência visual e cegueira” organizando-as em cinco categorias. A saber: a deficiência visual moderada (categoria 1) cujo valor da acuidade visual é menor que 0,3 e maior ou igual a 0,1; a deficiência visual grave (categoria 2) cujo valor é menor que 0,1 ou maior ou igual a 0,05; a cegueira (categoria 3) menor que 0,05 e maior ou igual 0,02; a cegueira (categoria 4) quando o valor é menor que 0,02 ou maior ou igual à percepção de luz e por fim a cegueira (categoria 5) quando não há percepção de luz (SUBNORMAL, 2016).

Independente dos conceitos acima citados, este estudo optou por adotar a partir deste ponto a definição da Classificação Internacional de Doenças 11ª Edição (CID-11) que passou a vigorar no Brasil em janeiro de 2022. A principal mudança foi quando há classificação da perda visual, que passa a se enquadrar como deficiência visual ou cegueira, sendo suprimido o termo baixa visão. Sobre essas modificações, Ottaiano ainda em 2019, já ressalta que o termo baixa visão ou visão subnormal arraigado na sociedade continuaria sendo usado apesar da alteração e não configuraria erro (OTTAIANO, 2019). Vejamos no quadro 2 a Classificação da perda visual atualmente:

**Quadro 2:** Classificação da perda visual OMS/CD-11

Acuidade visual apresentada para longe			
TIPO	GRAU DE COMPROMETIMENTO	PIOR QUE	IGUAL OU MELHOR, QUE.
Deficiência Visual (Baixa visão)	0 (perda visual leve)	-	6/18 0,3 20/70
	1 (perda visual moderada)	6/18 0,3 20/70	6/60 0,01 20/200

	2 (perda visual grave)	6/60 0,01 20/200	3/60 0,05 20/400
Cegueira	3 (perda visual profunda)	3/60 0,05 20/400	1/60 0,02 20/1200
	4 (perda visual quase total)	1/60 0,02 20/1200	Percepção de luz
	5 (perda visual total)	Sem Percepção de luz	
Acuidade visual apresentada para perto			
Deficiência visual	Inferior a N6 ou M 0.8 com correção óptica existente		
Cegueira monocular	Se apresentar DV categorias 3,4,5 em um dos olhos e o outro tiver condições normais de visão. Se apresentar DV categorias 3,4,5 em um dos olhos e o outro olho categorias 0,1,2 ou indeterminado.		

**Fonte:** Adaptação da OMS/CD-11 (2022)

Observa-se que, na nova classificação, também passa a considerar a acuidade apresentada, não a corrigida, ou seja, considera-se que, na prática, nem todos têm óculos ou lentes dentro dos padrões para uso cotidiano, passando a avaliar as condições funcionais da visão, de acordo com os recursos a que a pessoa tem acesso. Em linhas gerais, a classificação da perda visual a partir da CID-11 divide-se em deficiência visual (baixa visão) e cegueira, distribuídas em categorias. A deficiência visual vai da categoria leve, moderada a grave. A cegueira vai da categoria da perda visual profunda, quase total ou total (amaurose).

Sobre a alteração na classificação da CID-11, Ottaiano (2019) indicava no Relatório sobre as Condições de Saúde Ocular no Brasil (CBO) que pesquisas de base populacional medem a perda visual usando exclusivamente a acuidade visual, com a gravidade categorizada como leve, moderada ou grave e que remete às dificuldades da visão ao longe e à dificuldade de visão ao perto e à cegueira. No entanto, o autor alerta que, no cenário clínico, outras funções visuais também são frequentemente avaliadas, como o campo de visão, a sensibilidade ao contraste e a visão de cores.

A legislação brasileira segue um parâmetro objetivo para determinar o que é baixa visão (deficiência visual) ou cegueira (grau de acuidade visual para longe e a medida do campo visual), porém, para a OMS (Organização Mundial da Saúde), para fins de tratamento e reabilitação social e educacional consideram-se outros pontos como a causa que originou a deficiência e como ela afeta fisiologicamente o indivíduo, além do impacto da deficiência na vida, buscando caminhos e

alternativas para a sua melhor mobilidade, aprendizagem e independência, com acesso a recursos ópticos, não-ópticos e à tecnologia assistiva.

Almeida (2014) pondera que a criança com PV, independente de ser cega ou com deficiência visual (baixa visão), precisa contar com um conjunto de medidas que favoreça o desenvolvimento satisfatoriamente, segundo suas potencialidades reais. Entre essas medidas, pressupõe: professores especializados, escolas aparelhadas, ferramentas tecnológicas e materiais didáticos adicionais especializados que apoiem os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Nesse interim Dornele (2014, p. 73) em sua tese: “A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com perda visual na educação básica” relata que o professor do ensino regular que tem em sua sala de aula estudante com deficiência visual ou cego não precisará desenvolver atividades diferenciadas para cumprir o conteúdo curricular estabelecido para aquele determinado ano escolar. No entanto, são necessários instrumentos e estratégias favoráveis para que o estudante com perda visual se organize e tenha condições em pé de igualdade com os demais alunos da escola regular de acessar os conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo.

Chama atenção os estudos de Nunes (2019) ao demonstrar em sua pesquisa, que muitos professores do ensino regular são favoráveis à inclusão, mais não acreditam que alunos com deficiência possam aprender de forma equitativa no ensino comum, acreditando que numa classe especial (escola especial) seria mais bem atendido. No estudo evidenciaram-se professores que não aceitavam a inclusão, em virtude de não saberem lidar diante de tantos alunos em sala além dos alunos com deficiência e todas as adaptações necessárias solicitadas pelo professor do ensino especial. Nesse contexto, quando se observa a educação escolar, é possível questionar e situar, no contexto histórico e político da inclusão, os anseios de professores que trabalham arduamente com deficiência sem que haja apoio, oferta de formação, materiais ou recursos (NUNES, 2019).

Logo, entende-se que o professor de classe comum que tem alunos com PV, necessita ter conhecimento básico sobre a PV e formação mínima que permita o desenvolvimento de estratégias e metodologias adequadas para manuseio dos recursos e materiais disponíveis para esse público. Concernente à formação, Monteiro e Manzini (2008) em um estudo sobre a concepção do professor após a inclusão de aluno com deficiência em sala de aula afirma que, o simples ingresso deste aluno com deficiência, não foi suficiente para que os professores mudassem suas concepções sobre inclusão. Contudo, provocou-nos mesmos, a busca por formação para atender a nova demanda. Para os autores, o professor precisa ser instigado ou provocado para possíveis mudanças de atitude ou busca de novos conhecimentos. Padilha (2017) complementa afirmando que é essencial que os professores conheçam seus alunos e se capacitem, pois não é com qualquer conteúdo e estratégia

que será possível potencializar as possibilidades de aprendizagem desses alunos. Logo, infere-se que, entender o conceito e as características da deficiência visual e cegueira bem como compreender os recursos necessários a inclusão, são essências para a percepção das necessidades educacionais desse público na escola comum.

### **2.3.1 Deficiência Visual: características e recursos necessários à inclusão escolar**

Os recursos pedagógicos necessários à inclusão do aluno com deficiência visual é complexo devido à diversidade e ao tamanho do comprometimento da função visual que englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual. Dependendo do comprometimento visual, esse indivíduo tem seu desempenho global afetado. Para Sá et al. (2007), é muito importante “estabelecer uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que mais de 70% das crianças identificadas como legalmente cegas possuem alguma visão útil” (p.16)

Considerando essas especificidades e a gama de atividades em âmbito escolar, os alunos com deficiência visual manifestam discrepantes dificuldades de percepção em determinadas circunstâncias tais como: objetos situados em ambientes mal iluminados, ambiente muito claro e ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais, tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão (SÁ et al., 2007, p. 18).

Essas características corroboram com o conceito trazido pela CID-11 ao afirmar que a deficiência visual (baixa visão) refere-se à perda visual leve a grave, com visão corrigida no melhor olho de 0,3 (20/70) e 0,05 (40/400) com campo visual inferior a 20°, ou seja, a redução das funções visuais varia amplamente de caso a caso. A pessoa com esse tipo de anomalia usa a visão para locomoção e execução de tarefas cotidianas com o uso de recursos auxiliares ópticos, eletrônicos e não ópticos com vistas a reduzir suas limitações. Vejamos o quadro 3 com alguns desses recursos:

**Quadro 3:** Recursos pedagógicos para alunos com deficiência visual

Recursos ópticos	Recursos Não ópticos	Auxílios eletrônicos
Recursos ópticos para longe: telescópio – usado para leitura no quadro negro; restringem muito o campo visual, telessistemas, teléculas e lunetas.	Tipos ampliados: ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros.	Softwares com magnificadores de tela e
Recursos ópticos para longe: telescópio – usado para leitura no quadro negro; restringem muito o campo visual, telessistemas, teléculas e lunetas.	Acetato amarelo: diminui a incidência de claridade sobre o papel. Plano inclinado: carteira adaptada, com a mesa inclinada para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.	Programas com síntese de voz.
Lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio: úteis para ampliar o tamanho de fontes para a leitura, as dimensões de mapas, gráficos, diagramas, figuras, etc.	Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópios (guia de leitura), gravadores.  Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz em sala de aula ou em ambientes externos.	Circuito fechado de televisão – CCTV: aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.

**Fonte:** adaptação de Sá et al.(2007, p. 19 -20)

Conforme quadro, infere-se que recursos ou auxílios ópticos são lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes que, de acordo com suas características ópticas, promoverão o melhor desempenho visual para a pessoa com deficiência visual e contribuirão para aumentar, deslocar e condensar a imagem retiniana e para filtrar seletivamente o espectro visível da luz. Cabe mencionar que, embora o “uso de lentes, lupas, óculos, telescópios representa um ganho valioso em termos de qualidade, conforto e desempenho visual para perto” (SÁ et al., 2007, p. 19).,

esses recursos só devem ser “utilizados mediante prescrição e orientação oftalmológica e que a indicação de recursos ópticos depende de cada caso ou patologia” (ibidem).

Para as autoras, os auxílios eletrônicos para deficiência visual constituem-se de sistemas ópticos incorporados a equipamentos eletrônicos (sistemas de vídeo-ampliação) e a recursos da área de informática. Os auxílios não-ópticos são recursos que não usam lentes e proporcionam modificações materiais e no ambiente para promover o melhor desempenho visual da pessoa com baixa visão contribuindo para ampliação de textos; para posicionamento e postura em relação a objetos; para escrita e leitura e para controle da iluminação.

Ante o exposto, é notório que o processo de aprendizagem com alunos com deficiência visual baseia-se no princípio da estimulação do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, para superação das limitações no desempenho das tarefas escolares. Para isso, o professor precisa estar atento, por meio da observação em sala, há alguns sinais ou sintomas característicos dessa deficiência descritos por Sá et al. (2007) com vistas a planejar ou replanejar estratégias de ensino mais inclusivas:

Tentar remover manchas, esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa, fechar e cobrir um dos olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante, levantar para ler o que está escrito no quadro negro, em cartazes ou mapas, copiar do quadro negro faltando letras, tendência de trocar palavras e mesclar sílabas, dificuldade na leitura ou em outro trabalho que exija o uso concentrado dos olhos, piscar mais que o habitual, chorar com frequência ou irritar-se com a execução de tarefas, tropeçar ou cambalear diante de pequenos objetos, aproximar livros ou objetos miúdos para bem perto dos olhos, desconforto ou intolerância à claridade. Esses alunos costumam trocar a posição do livro e perder a sequência das linhas em uma página ou mesclar letras semelhantes. Eles demonstram falta de interesse ou dificuldade em participar de jogos que exijam visão de distância (SÁ et al., 2007, p 18).

A respeito desses sinais ou sintomas característicos de alunos com deficiência visual descrita por Sá et al. (2007); Borges (2016) e Bruno (2001) complementam afirmando que outros fatores precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem em salas comuns tais como: as condições estruturais da instituição, as condições de trabalho docente, a condição familiar do aluno e os recursos disponíveis, ou seja, é preciso considerar as limitações, as potencialidades visuais e as possíveis barreiras a serem vencidas, para que a efetiva inclusão desse aluno aconteça.

Sobre esse mesmo assunto, Costa (2017) esclarece, em seus estudos, que, para que o aluno com deficiência visual (baixa visão) desenvolva a capacidade de enxergar, o professor deve despertar o seu interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer o conceito de permanência do objeto e facilitar a exploração dirigida e organizada. Nesse contexto, as



atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade e esta desenvolve a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual.

Concernente ao processo de estimulação visual, Bruno (2006) afirma que, no processo educacional de alunos com deficiência visual (baixa visão), as estratégias de ensino devem considerar “as potencialidades de funcionamento visual do aluno, identificando o que ele pode ver, como a que distância, qual tamanho das figuras, qual tipo de contraste favorece a visualização e a descrição do material” (p. 53).

Em linhas gerais, o aluno com deficiência visual possui resíduo visual muito útil durante o processo de ensino e aprendizagem. Porém, esse resíduo visual precisa ser estimulado para que o mesmo possa auxiliar no desempenho das tarefas escolares tais como: leitura e escrita através de fontes e letras em tamanho ampliado, cores fortes e contrastantes, contraste com utilização de letra/fundo e figura/fundo, entre outros.

Ante o exposto, constata-se que, as inferências de Sá, et al (2007); Borges (2016); Bruno (2006) e Costa (2017) se entrelaçam enfatizando que, conhecer o potencial visual do aluno, bem como as alternativas e os recursos disponíveis, facilitam o planejamento das atividades e a organização de trabalhos pedagógicos, mas inclusivo para os alunos com deficiência visual (baixa visão) na sala comum

### **2.3.2 Cegueira: características e recursos necessários à inclusão escolar**

Os recursos pedagógicos necessários ao processo de inclusão escolar do aluno com cegueira na educação instiga a realização de muitas indagações referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Tais inquietações são, em sua maioria, centradas na limitação e não na potencialidade desse público (NUNES; LOMÔNACO, 2010). Na mesma linha de discussão, Sá et al. (2007) nos alerta que vivemos em uma sociedade cuja “linguagem, a comunicação e as múltiplas formas de expressão cultural ou artística constituem-se de imagens e apelos visuais cada vez mais complexos e sofisticados” (p. 13). Para Vantorini et al. (2016), é um “erro supervalorizar o canal visual em detrimento dos demais como se ele fosse autossuficiente” (p. 25).

Outra concepção errônea segundo a mesma autora é que a pessoa cega vive em total escuridão. Apenas uma pequena parcela das pessoas diagnosticadas com cegueira não tem nenhum resíduo visual. Por exemplo, os sujeitos diagnosticados como cegos conforme CID-11 possuem perda visual profunda, quase total ou total distribuído em três categorias: “(categoria 3) quando o valor é menor que 0,05 e maior ou igual a 0,02; (categoria 4) quando o valor é menor que 0,02 e maior ou igual do que percepção de luz e (categoria 5) quando não apresenta percepção de luz”

(OMS/CID-11). Isso significa que, mesmo sendo considerado cego, existem nesse grupo, pessoas com resíduo visual e percepção de luz (VENTORINI et al., 2016).

Corroboram com essa definição, Sá et al. (2007) ao afirmar que cegueira é uma “alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição, movimento, etc” (p. 15). Em uma perspectiva pedagógica, a cegueira pode ser compreendida como [...] “ausência total de visão, até a perda da projeção de luz” (BRASIL, 2006, p.17), na qual o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

Para Sá et al. (2007), as informações advindas pelos sentidos remanescentes, são mais “desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações” (p. 15). Não se trata de “fenômeno extraordinário ou compensatório, mas resultante da ativação contínua desses sentidos (...)” (ibidem) em função da ausência da visão, visto que “os sentidos remanescentes funcionam de forma complementar e não isolada” (ibidem) conforme esclarece as autoras:

A audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa. A experiência tátil não se limita ao uso das mãos. O olfato e o paladar funcionam conjuntamente e são coadjuvantes indispensáveis. O sistema háptico é o tato ativo, constituído por componentes cutâneos e sinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação. As retas, as curvas, o volume, a rugosidade, a textura, a densidade, as oscilações térmicas e dolorosas, entre outras, são propriedades que geram sensações táteis e imagens mentais importantes para a comunicação, a estética, a formação de conceitos e de representações mentais (SÁ et al., 2007, p. 15-16)

Em uma perspectiva pedagógica da cegueira e considerando o uso dos sentidos remanescentes para aquisição do conhecimento pela pessoa cega, Manga (2017) enfatiza, em seus estudos, que cada ser humano é único e, por tal, desenvolve processos individuais de codificação que formam as imagens mentais. Logo, a desenvoltura para interpretar, assimilar e compreender as informações do ambiente externo, será acessado de acordo as experiências pessoais e sociais e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido. Tais apontamentos corroboram com os estudos de Vigotsky (2011), ao inferir que a aprendizagem humana se baseia na convivência social, na apropriação das atividades historicamente produzidas pelos homens, sociedade e família, pela internalização dos significados materializada e apreendidos pela atividade simbolizadora nas relações sociais.

Outro ponto a considerar é a condição médica de cegueira, que pode ocorrer no nascimento denominada cegueira congênita ou, posteriormente, intitulada cegueira adventícia, ocasionada por causas orgânicas ou acidentais. Para Borges (2016), essa diferenciação entre cegueira congênita e adquirida tem despertado interesse de pesquisadores, visto que ambas interferem diferenciadamente na construção de recursos para o processo de absorção do conhecimento.

Para alguns autores, como Omelezi (2006) e Lowenfeld (1998), a cegueira é considerada congênita quando se manifesta até os 5 anos de idade e adquirida após essa idade. Para os autores, o indivíduo que perde a visão antes dos cinco anos não retém qualquer imagem visual, enquanto aqueles que a perdem posteriormente podem reter uma estrutura de referência visual útil, para o processo de aprendizagem. Em contraponto, Arnaiz & Martinez (1998), abordam que a cegueira congênita é aquela que se apresenta no momento do nascimento ou dentro dos primeiros doze meses de vida, enquanto a cegueira adquirida é aquela que se manifesta após o primeiro ano de vida.

Independente da diferenciação acima citada, Bruno (2006) alerta que a principal reflexão ao determinar a cegueira congênita ou adquirida paira em entender que as crianças com cegueira com experiências visuais necessitarão de estratégias e de recursos educacionais diferenciados das crianças com cegueira sem nenhuma experiência visual. Borges (2016) afirma que essa informação é “imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino regular” (pág. 76). A autora ainda completa afirmando que vários fatores precisam ser considerados como: “as causas da cegueira, a época da incidência, o contexto familiar e cultural, uma vez que elas também apontam importantes caminhos para as estratégias do professor que melhor adaptam a necessidade do aluno” (ibidem).

Ante o exposto, é possível inferir que as possibilidades de desenvolvimento educacional da pessoa cega estão diretamente relacionadas ao entendimento de como ela aprende e de como é percebido seu valor social (RUIZ; BATISTA, 2014). Por exemplo, a criança cega que lê e escreve em Braille também lê e escreve, embora por outro aparato psicofisiológico, utiliza as mãos (tato) e não os olhos (visão) para acesso à leitura e à escrita (VIGOTSKI, 2011). Isso significa que as adaptações de recursos didáticos para alunos cegos em contexto de inclusão devem se basear em critérios específicos para a eficiência de sua utilização e ao aluno deve ser atraente para a visão e agradável ao tato (VENTORINI et al., 2016). Sobre recurso pedagógico voltado à pessoa com cegueira, vejamos o quadro 4 com alguns exemplos:

**Quadro 4:** Recursos pedagógicos para alunos com cegueira

<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>
Máquina de escrever e impressora braille
Sorobã
Reglete
Jogos diversos com textura, contraste e relevo
Livro em Braille
Bola de guizo
Bengala
Livro falado
<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>
DOSVOX
VIRTUAL VISION
JAWS

**Fonte:** Brasil (2003b)

Além dos recursos pedagógicos acima citados, Silva (2018) completa afirmando que, no processo educacional de alunos cegos, além dos recursos pedagógicos adaptados, a utilização de estratégias de ensino para uso do mesmo, deve considerar: o grau de aceitação da condição de ser cego; as implicações decorrentes da cegueira e as características e o funcionamento próprios de cada sentido (tato, olfato, audição, paladar). Nessa linha de pensamento, o professor do ensino regular que tem em classe alunos cegos, deve primar, entre outros, por estratégias de ensino “descritivas e concretas e, sempre que possível, possibilitar que o aluno cego manipule objetos e materiais que sejam os mais próximos possíveis do real e que facilitem a compreensão e participação nas atividades” (BRASIL, 2006).

Ainda sobre recursos didáticos, Magalhães e Kawakami (2020) realizaram um estudo bibliográfico cuja finalidade foi identificar as pesquisas sobre recursos didáticos para alunos com deficiência visual no Brasil. O referido estudo mostrou a importância dos recursos didáticos na educação da pessoa com cegueira. Além disso, as percepções dos alunos sobre o seu próprio processo de inclusão educacional demonstraram que os recursos didáticos adaptados devem atender às necessidades desses alunos, considerando não só a estimulação tátil, mas uma didática multissensorial que propicia interação entre diferentes estímulos e entre pessoas com e sem

deficiência. Os estudos ainda revelaram a falta de preparo dos professores relacionada à sua formação como uma das principais barreiras à inclusão do aluno com cegueira.

Em suma, as reflexões e apontamentos teóricos da seção, apontam para a necessidade da compreensão do conceito e das características da perda visual por parte da escola e do professor, para o entendimento da importância dos recursos necessários à inclusão escolar de alunos com cegueira ou deficiência visual. Esses conhecimentos são primordiais, necessários para as possibilidades de uso na escola comum, favorecendo a inclusão do aluno com PV.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção aborda o detalhamento metodológico utilizado no estudo, conjecturando a credibilidade e a melhor compreensão do objeto analisado. Esta seção está organizado em 6 (seis) subseções sequencialmente: tipo de pesquisa; sujeito e *locus* da pesquisa; instrumentos de coleta de dados; etapa da pesquisa; análise e tratamento dos dados; princípios éticos

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando a temática e o objetivo da pesquisa, o presente estudo valeu-se de uma abordagem qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 184-87), trata-se de uma investigação com ênfase na descrição do objeto estudado, sinalizando muito mais o processo de constituição de conhecimento do que os resultados ou produtos da pesquisa propriamente ditos. Para o autor, são características desta investigação a fonte direta de dados (ambiente natural) e o pesquisador que é o agente referencial do percurso metodológico o qual foi trilhado para a inquirição.

Para Zanella (2013), a pesquisa qualitativa caracteriza-se “em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados” (p.35). Segundo a autora, esse tipo de análise “tem por base conhecimentos teórico-empíricos que permite atribuir-lhe cientificidade” (ibidem), corroborando com os apontamentos de Minayo (1994), ao enfatizar que a pesquisa qualitativa se preocupa em compreender a realidade social e se aprofundar nos significados das ações e das relações humanas que não são quantificados. Este tipo de pesquisa possibilita também observar e ouvir o objeto de estudo com o intuito de compreendê-lo e de responder às indagações da realidade pesquisada.

Conforme mencionada, na abordagem qualitativa, a empiria é tida como momento de construção teórica cujos dados são recolhidos para posterior seleção/análise e conversão da empiria em teoria, ou seja, teoria e empiria são processos vivos, dinâmicos e em construção contínuos. Assim, “a teoria não representa uma dimensão supra individual capaz de tornar algo sagrado, mas uma ferramenta do pensamento a ser questionado, o que por sua vez conduz a novas ideias” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 65). Nessa perspectiva, o trabalho empírico também não se constitui em uma simples coleta de dados, estes são também considerados constructos teóricos.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa é descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente pesquisado proporciona a pesquisadora. Gil (2008) afirma que as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a

“descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, tendo como uma de suas características mais significativas à utilização de técnicas de coleta de dados” (p. 28).

A investigação utilizou-se do “estudo de caso”, que é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual e serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado (YIN, 2015). O estudo de caso contribuiu para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade em que a pesquisa esteve imersa e se propôs a investigar.

Sobre este assunto, Prodanov e Freitas (2013) enfatizam que:

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade (PRODANOV E FREITAS, 2003, p. 60).

Sobre estudo de caso, Gil (2008) enfatiza que, “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (p. 58). É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram à determinada decisão. Para Yin (2015), o método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto em que ocorre naturalmente tendo como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso pode ser classificado em dois tipos (estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos), que se subdivide em subunidades de análise (holístico ou incorporado), abarcando quatro tipos básicos de estudo de caso (estudo de caso único holístico, estudo de caso único incorporado, estudo de caso múltiplos holísticos, estudo de caso múltiplos incorporados).

Para o autor, o estudo de caso único holístico refere-se ao estudo de unidade única de análise e único caso. O estudo de caso único incorporado refere-se ao estudo de unidades múltiplas de análise e único caso. Já o estudo de casos múltiplos holísticos refere-se ao estudo de unidade única de análise e múltiplos casos. O estudo de casos múltiplos incorporados refere-se ao estudo de unidades múltiplas de análise e múltiplos casos, ou seja, usa-se a variável holística em situações em

que não é possível identificar nenhuma subunidade e a variável incorporada, quando abarca subunidade de análise. A escolha entre as variáveis única e múltipla; holística ou incorporada, está condicionada ao fenômeno e ao problema a ser pesquisado (YIN, 20015).

Partindo desses apontamentos, foi utilizado como método desta pesquisa desta dissertação, o estudo de casos múltiplos holístico, considerando que esta investigação busca analisar um grupo de pessoas (vários professores dos anos iniciais) com vistas a aprofundar o objeto de investigação/unidade (inclusão de alunos com PV) em várias realidades diferentes (várias escolas). Assim, estudar várias percepções docentes de locais diferentes e trabalhar seus discursos possibilitou a criação de linhas de convergência e divergência sobre o material. O elemento comparativo de análise foi a “percepção docente sobre a inclusão do aluno com PV”. A esse respeito, Gil (2002) argumenta que o uso de múltiplos casos proporciona evidências em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade. Por outro lado, uma pesquisa com “múltiplos casos requer uma metodologia bem estruturada e mais tempo para coleta e análise dos dados, pois será necessário reaplicar as mesmas questões em todos os casos” (GIL, 2002, p. 139).

Sobre os estudos de casos múltiplos, Yin (2015) e Gil (2002) consideram mais convincentes e robustos porque consentem, além do exame individual, a análise entre os casos. Enquanto o exame individual consolida as informações de cada caso; as análises entre os casos identificam arquétipos, fornecendo subsídios para a construção de conjecturas e o desenvolvimento de concepções.

### 3.2 PARTICIPANTES E *LÓCUS* DA PESQUISA: escolha dos casos

A escolha dos casos foi realizada de forma não-aleatória, levando-se em consideração alguns critérios julgados importantes para a construção dos resultados da análise qualitativa. A escolha dos casos ou participantes, seguimento, escola, região e rede de ensino foram determinadas pelos objetivos desta investigação e por um levantamento preliminar junto ao Núcleo de Educação Especial – NEES e ao Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Estado do Amapá – CEAP/AP através da Coordenadoria de Educação Específica – CEESP com sede na Secretaria de Estado da Educação – SEED do estado com vistas a:

- ✓ Identificar o número de matrículas de alunos com perda visual – PV (cegueira e deficiência visual) no Estado do Amapá, independente da rede de ensino (Federal, Estadual, Municipal ou privada) entre os anos de 2018 e 2020;



- ✓ Averiguar qual município e rede de ensino apresenta maior incidência de matrículas de alunos com PV;
- ✓ Identificar quais escolas esses alunos estão matriculados.

A intenção deste levantamento foi apenas delimitar os casos e *lôcus* de investigação com maior representatividade (maior nº de matrículas de alunos com PV nos últimos três anos) no estado independente da rede de ensino. Segue tabela 1 com as primeiras informações:

**Tabela 1:** Quantitativo de matrículas de alunos com PV no Estado do Amapá por Município.

MUNICÍPIO	2018	2019	2020
AMAPÁ	3	3	1
CALÇOENE	14	15	15
CUTIAS	3	3	1
FERREIRA	15	8	11
ITAUBAL	12	8	5
LARANJAL	86	98	88
<b>MACAPÁ</b>	<b>474</b>	<b>564</b>	<b>634</b>
MAZAGÃO	18	20	22
OIAPOQUE	36	39	47
PEDRA	7	9	12
PORTO	47	43	28
PRACUÚBA	6	6	7
SANTANA	181	188	184
SERRA	6	4	3
TARTARUGALZINHO	23	27	20
VITÓRIA	23	34	34
<b>TOTAL</b>	<b>954</b>	<b>1.069</b>	<b>1.112</b>

Fonte: NEES/SEED, 2020.

A tabela 1 evidenciou nos anos de 2018 a 2020, que os 16 municípios do Estado do Amapá apresentaram matrículas de alunos com PV, indicando acréscimos consecutivos entre os anos, mas com variações por município apresentando acréscimos e/ou reduções em poucos casos. Destaca-se que as maiores incidências dessas matrículas ocorreram na capital Macapá, seguida dos municípios de Santana, Laranjal do Jari, Porto Grande e Oiapoque.

Considerando que a tabela 1 indicou o maior número de matrícula de alunos com PV na capital Macapá, investigou-se, com base nos dados recebidos do NEES/SEED/AP, qual rede de ensino possuía maior incidência dessas matrículas, chegando aos dados expressos na tabela 2.

**Tabela 2:** Quantitativo de matrículas de alunos com PV em Macapá por rede de ensino.

REDE DE ENSINO	2018		2019		2020	
	B	C	B	C	B	C
FEDERAL	2	-	1	-	2	-
<b>ESTADUAL</b>	<b>272</b>	<b>42</b>	<b>339</b>	<b>46</b>	<b>427</b>	<b>34</b>
MUNICIPAL	127	18	135	21	133	16
PRIVADO	13	-	22	-	22	-
TOTAL	412	62	497	67	584	50
	474		564		634	

Fonte: NEES/SEED, 2020.

Conforme tabela 2, o Município de Macapá possui, em todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada), matrículas de alunos com PV com acentuado destaque para as matrículas de alunos com baixa visão e maior incidência na rede estadual de ensino entre os anos de 2018 a 2020.

Considerando o exposto e a temática “Percepção de Professor sobre a Inclusão de alunos com PV nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, extraíram-se dos dados fornecidos pela NEES/SEED/AP, quais escolas estaduais entre rurais e urbanas localizadas em Macapá no ano de 2020, obtiveram maior incidência de matrículas de alunos com PV, com vistas a delimitar o *locus* de pesquisa.

Nesse enfoque, os dados evidenciaram que, no ano de 2020, a rede estadual de ensino em Macapá possuía 102 escolas, sendo 32 na área urbana e 70 na área rural. Das 32 escolas localizadas em área urbana, 25 apresentaram matrículas de alunos com PV. Já na área rural, das 70 escolas, somente 11 registraram matrículas desses alunos (NEES/SEED, 2020). Logo, o local escolhido para o estudo foi a capital Macapá em escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede estadual de ensino localizada em áreas urbanas. Segue tabela 3 com a relação de escolas estaduais na área urbana da capital Macapá.

**Tabela 3:** Relação de escolas estaduais Anos Iniciais em Macapá urbana ano 2020

ESC EST ARACARY CORREA ALVES
ESC EST BRASIL NOVO
ESC EST CASTRO ALVES
ESC EST COELHO NETO
ESC EST DE TEMPO INTEGRAL PROF DARCY RIBEIRO
ESC EST DOM JOSE MARITANO
ESC EST DR COARACY NUNES
ESC EST JOSE DE ALENCAR

ESC EST JOSE DE ANCHIETA
ESC EST MAE ANGELICA
ESC EST MARIA MÃE DE DEUS
ESC EST MARIO DAVID ANDREAZZA
ESC EST MODELO GUANABARA
ESC EST N S DE NAZARE
ESC EST PREDICANDA C AMORIM LOPES
ESC EST PRINCESA IZABEL
ESC EST PROF ARACY MIRANDA DE MONTALVERNE
ESC EST PROF IRINEU DA GAMA PAES
ESC EST PROF JOSEFA JUCILEIDE A COLARES
ESC EST PROF MARLY MARIA E SOUZA DA SILVA
ESC EST PROF NELITA ROCHA BRITO DIAS
ESC EST PROF ONEIDE PINTO LIMA
ESC EST PROF ROBERTO JOSÉ MORAIS DE CASTRO
ESC EST RAIMUNDA DULCINEA MONTEIRO DA SILVA
ESC EST REINALDO MAURICIO GOLBERT DAMASCENO
ESC EST SANTA INES
ESC EST SANTA MARIA
ESC EST SANTUARIO DO PERPETUO SOCORRO
ESC EST SAO BENEDITO
ESC EST SAO FRANCISCO DAS CHAGAS
ESC EST SAO LAZARO
ESC EST SERAFINI COSTAPERÁRIA
TOTAL - 32 ESCOLAS

Fonte: NEES/SEED, 2020.

Considerando que a coleta de dados se daria em 2021 e 2022 realizou-se um levantamento prévio junto às 32 escolas estaduais urbanas descritas na tabela 3 no 2º semestre de 2021, para identificar quais continuaram atuando com os Anos Iniciais e se possuem matrículas de alunos com PV para determinar o quantitativo exato de casos (escolas e professores) que participariam da pesquisa, considerando os seguintes critérios (inclusão x exclusão).

O *locus* de investigação:

- ✓ Escolas Estaduais que atuam com turmas do 1º ao 5º ano com sede em Macapá urbana e possuem alunos com PV matriculados e frequentando o ensino regular em pelo menos 2 turmas dos Anos Iniciais.

Participantes da pesquisa:

- ✓ Docentes que atuam entre o 1º ao 5º ano e possuem em suas turmas regulares alunos com PV e experiência mínima de 1 ano com esse público.

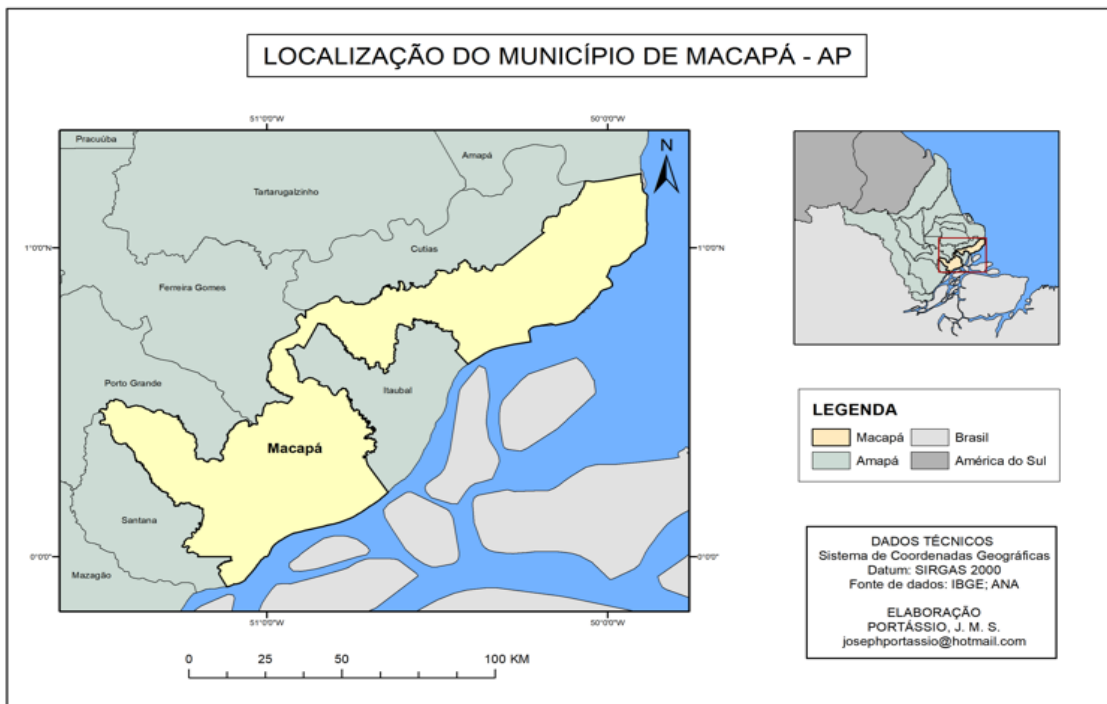
A partir dos dados e os critérios acima citados, os locais selecionados para o estudo foram, 3 (três) escolas estaduais e os casos foram de 10 (dez) professores que atuaram nas respectivas escolas em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais conforme quadro 5:

**Quadro 5:** Entrevistados por unidade

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>TURMAS</b>	<b>Nº DE ENTREVISTADOS</b>
E.E. Prof. Marly Maria e Souza da Silva	1º ANO 3º ANO 4º ANO	5 professores
E. E. Santa Maria	1º ANO 2º ANO 5º ANO	3 professores
E. E. Princesa Izabel	1º ANO 3º ANO	2 professores

**Fonte:** da autora, 2023.

Em linhas gerais, as três escolas cenários de pesquisa situam-se na cidade de Macapá que é um município brasileiro, capital do Estado do Amapá, Região Norte do País. Trata-se de uma região com população aproximada de 522.357 habitantes, sendo o 51º município mais populoso do Brasil e o 5º mais populoso da região norte. Segue imagem da localização.

**Imagem 3 :** Município de Macapá-AP

**Fonte:** Portássio (2023).

A capital Macapá situa-se a sudeste do estado e é a única cortada pela linha do Equador localizando-se no litoral do rio Amazonas. Em Macapá, as escolas campo de pesquisa, localizam-se a norte, oeste e centro da capital e intitulam-se respectivamente: Escola Estadual Professora

Marly Maria e Souza da Silva (EZN); Escola Estadual Santa Maria (EZO) e a Escola Estadual Princesa Izabel (EZO).

EZO localiza-se a Oeste do Município de Macapá, Estado do Amapá. A referida escola atua com o Ensino regular Fundamental, Anos Inicial, meio período. Trata-se de uma escola relativamente jovem que funcionou até 2017 em prédio alugado e por isso suas condições de acessibilidade arquitetônicas eram precárias.

Em 2018, a escola passa a funcionar em prédio próprio, após a revitalização de um prédio próprio do Estado. A unidade de ensino passa por reparos na rede hidrossanitária, troca de esquadrias, louças sanitárias, acessórios e reposição de lâmpadas, forro em madeira de lei em todas as salas de aula, além da revisão na cobertura dos blocos administrativo e refeitório e reposição das fechaduras. Segue imagem do prédio atual da escola:

**Imagem 4:** Escola Estadual Santa Maria



**Fonte:** autora (2023)

Entres as ações de revitalização, percebe-se o cuidado com algumas adaptações e acessibilidade na área da PV como rampa, barra apoio no banheiro e alguns contrastes nas paredes da escola. Houve a climatização de todas as salas de aula, incluindo a diretoria e sala para o atendimento educacional especializado. Em termos de acessibilidade embora a escola tenha passado por reformas ainda carece de cuidados quanto à acessibilidade arquitetônica como a falta de identificações nos corrimão, piso tátil no chão com indicativos de direção, largura das portas, contrastes, entre outros.

Durante as observações constatou-se que no ano letivo de 2021, a escola atendeu uma média de 215 estudantes dos anos iniciais do 1º ao 5º ano, entre eles haviam vários alunos público alvo da educação especial. Embora a escola seja considerada jovem, ela tem um dos dez melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com 5,7 em 2021.

EZN situa-se ao norte da capital Macapá, estado do Amapá, dentro do maior conjunto habitacional do Estado. A referida escola atende o Ensino Fundamental Anos Iniciais, e caracteriza-se como escola bilíngue, fruto de um projeto do Governo do Amapá, realizado em parceria com a Embaixada da França no Brasil. Abaixo imagem da escola:

**Imagem 5:** Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva



**Fonte:** autora (2023)

A instituição possui 910 alunos, distribuídos em 24 turmas entre os turnos manhã e tarde. Trata-se de uma escola muito jovem com início das atividades educacionais em 2018. Conforme verificado, suas instalações de ensino são novas e constituem-se de 12 salas de aulas bem amplas, iluminadas e arejadas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, sala de planejamento para os professores, banheiro com chuveiro, refeitório amplo, dispensa, auditório, pátio coberto e descoberto e área verde.

O corpo docente da EZN constitui-se de 67 professores para atendimentos às 24 turmas que a compõe. Em sua organização pedagógica, cada turma possui dois professores regulares, professores de francês e de Educação Física. O referido cenário de pesquisa ainda não possui projeto político pedagógico, embora tenha por linha filosófica o construtivismo de Piaget.

Com o olhar atento às necessidades da pessoa com PV, averiguou-se que a estrutura arquitetônica da escola apresenta várias rampas com corrimão com largura suficiente para o fluxo seguro de pessoas, porém sem sinalização tátil. Segundo a Norma Brasileira oficial sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos ABNT/NBR 9050/2015, os corrimãos devem ter sinalização com caracteres em relevo e em Braille,

identificando o pavimento ou corredor. Essa sinalização deve ser instalada na geratriz superior do prolongamento horizontal do corrimão.

No espaço interno da escola, observam-se várias placas de identificação de locais por todo o espaço que podem facilmente ser identificados por pessoas videntes, mas não por alunos com PV que necessitam de letras grandes, contraste ou escrita com relevo (Braille) para ler. A instituição possui em alguns espaços piso tátil, porém insuficiente para auxiliar a locomoção segura e independente das pessoas com deficiência visual e cegueira dentro da escola, já que se limita à área da frente e na entrada da escola. Conforme ABNT/NBR 9050 de 2020, pisos táteis são placas com relevos fixadas no chão com coloração contrastante ao solo adjacente de forma que tanto a pessoa cega quanto à pessoa com deficiência visual possam se locomover de maneira independente sem a necessidade de bengala auxiliar ou terceiros.

EZC localiza-se na Zona Central do Município de Macapá, estado do Amapá desde 1970. Trata-se de uma escola tradicional e de referência no estado com o Ensino Fundamental, anos iniciais com um total de 11 (onze) turmas distribuídas nos turnos manhã e tarde, totalizando 400 alunos matriculados em 2021. O corpo docente totaliza 22 professores sendo 4 direcionados ao AEE. A instituição possui PPP que contempla direcionamentos ao público alvo da educação especial. Abaixo imagem da escola *lócus* de estudo:

**Imagem 6:** Escola Estadual Princesa Izabel



**Fonte:** autora (2023)

Em termos arquitetônicos, a escola possui uma estrutura antiga e pouco atende aos critérios de acessibilidade descritos pela Norma Brasileira oficial sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos 9050/2020/NBR . Todos os espaços são bem pequenos e apertados para o desenvolvimento das atividades seja docente ou discente.

As instalações de ensino constituem-se de sala de diretoria, sala de professores, sala para atendimento educacional especializado (AEE), cozinha, biblioteca, banheiro adequado aos alunos

com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, dispensa, dois pátios cobertos e área verde.

A acessibilidade da EZC resume-se a portas mais largas, iluminação satisfatória e rampa, porém sem sinalização e corrimão. Observou-se a inexistência de piso tátil, barra de apoio, placas sinalizadoras e contrates nos espaços que oportunizem a locomoção independente da pessoa com PV ou cegueira, ficando a pessoa a depender de um guia.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em função da Pandemia de COVID 19 instaurada no período da coleta de dados e a necessidade do distanciamento social no Município de Macapá-AP *lôcus* da pesquisa, foram utilizados como instrumento de coleta de dados diário de bordo para registro das observações em *lôcus* e roteiro com perguntas para realização de entrevistas de forma presencial e formato síncrona através de plataformas digitais (*google meet*) com captação de áudio. Segundo Flick (2013, p. 164), uma das vantagens dos recursos online seria a otimização de tempo, o custo e o alcance de pessoas que estão a grandes distâncias.

Para Marcono e Lakatos (2003), a “entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (p. 196). Segundo o autor, há três tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador, tais como entrevistas “padronizada ou estruturada, despadronizada ou não-estruturada e painel” (ibidem). Neste estudo, foram utilizados as entrevistas padronizadas ou estruturadas que, segundo Lakatos e Marconi (2003), é aquela cujo “entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas” (p. 196). Ela se efetiva de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. Para Triviños (1987), o roteiro de perguntas é um guia para evitar lacunas.

A razão pela padronização foi obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo "que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as divergências reflitam diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas" (LAKATOS, 2003, p.197). Nessa concepção, o uso de roteiro nas entrevistas permitiu identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos sobre a percepção dos professores concernente a inclusão do aluno com PV no ensino regular anos iniciais.

O roteiro das entrevistas (apêndice B) foi ordenado a partir de quatro eixos: 1) dados de identificação; 2) roteiro A; 3) roteiro B; 4) roteiro C. Os roteiros possuem uma media de 3 (três) a 4



(quatro) questões cada, visando responder à questão problema e atingir os objetivos desta pesquisa. Os dados de identificação objetivaram caracterizar o perfil dos participantes trazendo informações em 4 (quatro) temáticas: identificação do entrevistado; experiência profissional; formação acadêmica e formação continuada. O roteiro (A) contemplou questões sobre a inclusão e a percepção de professor acerca do trabalho pedagógico voltado para alunos com PV cuja finalidade foi averiguar se as metodologias “ditas inclusivas” de ensino têm garantido acesso e aprendizagem dos conteúdos escolares de forma equitativa aos alunos com PV. O roteiro (B) buscou averiguar, a partir das falas dos professores, se os profissionais da educação recebem formação para atuar numa perspectiva inclusiva. O roteiro (C) contemplou questões sobre acessibilidade e organização em termos de recursos e serviços para atendimento das especificidades de alunos com DV que está inserido na classe regular.

Durante a realização das entrevistas, realizou-se inicialmente o protocolo de leitura pela pesquisadora, em voz alta do “Termo de consentimento” (apêndice A), seguido de esclarecimentos relacionados à coleta de dados. Após a assinatura e a entrega de uma via aos participantes da pesquisa, houve a solicitação para gravação de áudio. Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição da mesma para posterior acesso dos participantes da pesquisa, cuja finalidade foi a obtenção da autorização do uso total ou parcial das informações colhidas corroborando com os apontamentos de Padilha et al. (2005) quanto aos cuidados relacionados a entrevistas que utilizam gravações, que são:

Transcrição literal da entrevista; apresentação do resultado da transcrição ao entrevistado para concordância ou não acerca do conteúdo da entrevista; consentimento por escrito dos entrevistados para o uso do conteúdo da entrevista (PADILHA et al., 2005, p. 104).

Para as transcrições, utilizou-se apoio do App Transcriber, com a finalidade de agilizar e auxiliar as transcrições das entrevistas gravadas. Trata-se de um aplicativo de reconhecimento de fala para converter áudio com apoio do smartphone. Para essa ação utilizou-se o aparelho celular modelo Samsung Galaxy A23 128GB e um tablete modelo Galaxy Tab A8 4G, 64GB RAM, Tela 10.5. Um detalhe importante é que o App não armazena o texto ou o áudio, garantindo assim o sigilo do material.

Antes da aplicação do roteiro de entrevista, realizou-se um pré-teste a um grupo semelhante ao dos participantes com a finalidade de garantir a confiabilidade e a validade dos dados a serem coletados no estudo. A aplicação do pré-teste, ocorreu em julho de 2021 via google meet em função da pandemia da Covid-19 e contou com a participaram 4 (quatro) professoras que atuavam em

escolas da zona rural no Estado do Amapá e cursavam licenciatura em Pedagogia no Programa de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade do Estado do Amapá. Durante o teste, o questionário se mostrou compreensível pelos entrevistados, respondeu aos objetivos propostos mostrando-se eficaz a pesquisa. Sobre este assunto, Lakatos e Marconi (2003) apontam para importância de se realizar o teste-preliminar do roteiro de entrevista, sobre uma pequena parte da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, foi “verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros” (p. 165).

Ainda como fonte de dados, utilizou-se as técnicas de observação direta na rotina educacional do local campo de pesquisa. Para Yin (2015), a observação proporciona algumas oportunidades incomuns para a coleta de dados do estudo de caso, entre elas a oportunidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo e à capacidade de captar a realidade do ponto de vista real. Minayo e Sanches (1994) pontuam que “o confronto da fala e da prática é tarefa complementar e concomitante da investigação qualitativa [...]. Checar o que é dito com o que é feito, com o que é celebrado e/ou cristalizado” (p. 246).

Durante as observações, fez-se uso de registro em diário de campo, ancorados na afirmação de Gil (2008) ao afirmar que “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens” (p. 106). Segundo Lakatos (2003), a observação é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (p. 190). Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Correlacionando esse conceito aos objetivos da pesquisa, este instrumento contribuiu para complementar as percepções docentes captadas pelas entrevistas, à medida que as observações direcionaram o olhar para estrutura física que as escolas-campo dispõem aos docentes que atuam com alunos com PV, aos materiais e recursos pedagógicos inclusivos disponíveis, a acessibilidade dos espaços, entre outros.

As observações ocorreram por cerca 2 (dois) meses (dezembro/2021 e janeiro/2022) nas dependências das escolas cenário de pesquisa. Para as observações seguiu-se um roteiro (apêndice C) organizado em duas frentes de captação de dados: 1) trabalho pedagógico voltado para aluno com PV e 2) recursos e serviços para atendimento das especificidades de alunos com PV. A pesquisadora também participou ativamente de poucas atividades diárias e rotineiras da organização em função do distanciamento social por causa da Covid-19, como planejamento docente e pedagógico, além de observação em toda estrutura física das instituições selecionadas. Com essas técnicas, captaram-se aspectos descritivos e analíticos, para perceber a consistência ou não, entre o

discurso coletados nas entrevistas e a prática dos participantes permitindo a obtenção de dados adicionais para a complementação de informações. Após a coleta de dados, empreendeu-se a técnica de análise de conteúdo, a fim de analisá-los. A forma de aplicação da técnica é descrita na sessão 3.5.

### 3.4 ETAPAS DE PESQUISA

A coleta de dados pode ser uma tarefa árdua e complexa e multifacetada, e se não houver profunda reflexão quanto ao seu planejamento e condução, todo trabalho investigativo será prejudicado (YIN, 2015). Zanella (2013) afirma que o bom planejamento da pesquisa “assegura a direção, rumo às informações que o problema requer e, ao mesmo tempo, preserva a ética sobreposta” (p. 82). Dito isso, a pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Levantamento das matrículas de alunos com PV junto ao Núcleo de Educação Especial-NEES com objetivo de selecionar as escolas e os participaram da pesquisa;
2. Contato e reunião com os diretores das escolas selecionadas para autorização do estudo;
3. Elaboração dos instrumentos de coleta de dados e realização de um pré-teste com o roteiro de entrevista a um grupo semelhante da pesquisa cuja finalidade foi garantir a confiabilidade e a validade dos dados;
4. Submissão à Plataforma Brasil do projeto de pesquisa;
5. Reunião com os professores das escolas selecionadas para apresentação do projeto de pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido;
6. Coleta de dados em campo com a realização da observação e entrevista;
7. Transcrição das entrevistas para posterior acesso aos participantes da pesquisa, cuja finalidade é a obtenção de autorização do uso total ou parcial das informações colhidas;
8. Análise e interpretação dos dados e escritos da dissertação.

### 3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Com vista a responder ao problema e aos objetivos que está dissertação se propôs, os dados coletados previamente foram analisadas, por meio da análise categorial, que, conforme Bardin (2011) consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar concepções, valores, opiniões e atitudes, através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldados nos dados coletados *in loco* descritos na

seção 3.3. A autora define “análise de conteúdo” como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aprimoramento, que busca analisar diferentes fontes de conteúdos, transitando entre dois aspectos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica que exige do pesquisador disciplina e dedicação por envolver três etapas ou fases no processo de análise, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material (categorização ou codificação); 3) tratamento dos resultados (inferência e interpretação) (BARDIN, 2011).

A Pré-Análise é realizada em quatro etapas (leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e a formulação de indicadores) (BARDIN, 2011). Nesse interim, tomaram-se como instrumentos da leitura flutuante, as transcrições das entrevistas realizadas com 10 (dez) participantes e os registros do diário de bordo coletados nas observações nas três escolas campo de pesquisa no período dezembro 2021 a janeiro de 2022. Essa leitura flutuante permitiu a sistematização de ideias preliminares contribuindo para etapa seguinte. Na fase da “escolha dos documentos”, a análise pautou-se na regra da exaustividade, onde nenhum documento foi deixado de fora; a regra da homogeneidade, permitindo na seleção dos documentos a comparação e a categorização proximal; a pertinência cujos documentos foram correlacionados com os objetivos da análise (BARDIN, 2011). Ainda na pré-análise, realizou-se a elaboração dos indicadores, que são elementos de marcação nos textos das entrevistas, permitindo na fase seguinte extrair do *corpus* da pesquisa a essência da mensagem.

Na sequência, realizou-se a fase da “exploração do material”, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo (BARDIN, 1997). Foram considerados os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias temáticas. Nessa fase, como unidades de registro, foram utilizados os parágrafos e trechos de cada entrevista, assim como anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves foram identificadas, identificando a primeira categorização, que por sua vez foram agrupadas de acordo com temas correlatos, e deram origem às categorias iniciais. As categorias iniciais foram agrupadas tematicamente, emergindo as categorias intermediárias que, por sua vez, foram reagrupadas em função da ocorrência dos temas resultando nas categorias finais (quadro 6), possibilitando as inferências procurando não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também outros significados imperiosos ao objeto de estudo.

É mister frisar que, os registros do diário de bordo, não foram alvos dessa análise diretamente, uma vez que as observações foram analisadas na ótica de trazer elementos que fomentassem a significância das entrevistas com vistas a caracterizar o local pesquisado em termos de acessibilidade e localização. A codificação durante a análise ocorreu pela repetição das palavras

ou frases, que uma vez triangulada com os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva.

A fase intitulada “tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, consistiu em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado, codificado e categorizado (entrevistas e observação) nas fases da pré-análise e exploração do material. A análise comparativa foi realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Em síntese, o método efetivou-se nas seguintes fases de análise:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e observação);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, com base no quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura flutuante;
- 4) Marcação do material (entrevistas), em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 5) Formação das categorias que se diferenciam tematicamente, nas unidades de registro (organização dos dados brutos);
- 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais, intermediárias, finais);
- 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico

A partir dessa sucessão de procedimentos, a apresentação e análise dos resultados será apresentada na seção 4 (quatro) considerando o Quadro 6, denominado de “Eixos Temáticos e Categorias” proveniente da fase de análise e tratamento dos dados considerada as categorias finais.

**Quadro 6:** eixos temáticos e categorias.

<b>Categoria</b>	<b>Sub categoria</b>	<b>Eixo temático</b>
Percepção docente	Inclusão	✚ Percepção docente sobre a inclusão do aluno com PV;
	Metodologias Inclusivas	✚ Práticas pedagógicas inclusivas ✚ A importância do planejamento
	Formação Inicial e Continuada	✚ Formação inicial e suas bases teóricas para atuação em uma perspectiva inclusiva ✚ A importância da formação continuada;

	Recursos e Serviços	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Serviços e recursos da educação especial para atendimento às especificidades do aluno com PV;</li> <li>✚ A imagem construída em torno da acessibilidade para atendimento às necessidades do aluno com PV;</li> <li>✚ Ações que possibilitem melhorar o fazer pedagógico.</li> </ul>
--	---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** da autora, 2023.

Para melhor compreender o registro e análise dos dados, as escolas-campo em que ouvimos a palavra dos professores bem como dos participantes, foram nomeados por código. As instituições de ensino foram intituladas de EZN para a escola localizada na zona norte e seus participantes de PZN; EZC para a instituição localizada na zona central e seus participantes de PZC; EZO para a instituição localizada na zona oeste e seus participantes de PZO. Ao código das participantes, foram acrescentados de numeral em ordem crescente até o quantitativo de participante por *locus* de pesquisa, conforme quadro 7:

**Quadro 7:** códigos da pesquisa

CENÁRIO DA PESQUISA	PARTICIPANTE
EZN	PZN-1
	PZN-2
	PZN-3
	PZN-4
	PZN-5
EZO	PZO-1
	PZO-2
	PZO-3
EZC	PZC-1
	PZC-2

**Fonte:** da autora, 2023.

Ressalta-se que todos os dados desta pesquisa referem-se ao ano letivo de 2021 que finalizou em janeiro de 2022.

### 3.6 PRINCÍPIOS ÉTICOS

A pesquisa está embasada por princípios éticos que vão, desde os créditos às fontes bibliográficas empregadas, até a dignidade dos sujeitos participantes da pesquisa conforme parecer

consubstanciado aprovado no CEP/UNIFAP sob o parecer 5.141.515 e CAAE 51210821.7.0000.0003 (anexo A), ancorados na Resolução 510/2016 que regulamenta pesquisas com seres humanos no campo das ciências humanas.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de risco aos pesquisados. Entretanto, durante a entrevista e/ou observações, foi possível o sentimento de cansado, constrangimento ou desconforto ao lembrar casos do cotidiano, incômodo pelo fato das falas estarem sendo gravadas. Os benefícios da pesquisa estão associados às possibilidades de promover reflexões em torno da temática, contribuindo para a inclusão do aluno com PV no ensino regular, revelando aspectos da prática pedagógica inclusiva no contexto da Amazônia Amapaense. Além disso, contribui para salientar a importância de práticas pedagógicas que envolvem processos inclusivos, participação e da escuta dos professores nos ambientes escolares. Os benefícios estão relacionados também ao sentimento de pertencimento social e ao reconhecimento dos professores enquanto sujeitos participantes, o que desencadeia oportunidades de vivências, experiências e aprendizagem dialogada e solidária a partir de suas vozes e interesses.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão limitam-se às “percepções” que o professor dos anos iniciais tem sobre a inclusão de alunos com perda visual em classe comum com vista a: a) compreender a percepção dos professores sobre a dinâmica de inclusão do aluno com PV; b) averiguar a percepção do professor sobre o trabalho pedagógico voltado para o aluno com PV; c) investigar se os professores possuem formação para atuar numa perspectiva inclusiva; d) identificar se as escolas estão organizadas em termos de recursos e serviços que favoreçam a inclusão do aluno com PV.

A apresentação, análise e discussão dos dados estrutura-se em duas seções secundárias. A primeira (4.1) nomeada “caracterização dos participantes da pesquisa” trazendo o perfil das participantes colhidas, por meio da primeira parte do roteiro de entrevista e observação em *lócus*. A segunda seção secundária (4.2) nomeada de “percepção docente - análise das entrevistas” estrutura-se em 4 (quatro) seções terciárias constituídas com base no Quadro 6 intitulado “eixos temáticos e categorias”, fruto das narrativas tanto das observações quanto das entrevistas provenientes da organização dos dados em análise categorial (BARDIN, 2011) descrita na subseção metodológica.

Ressalta-se que, o registro das observações permitiu caracterizar o *lócus* da pesquisa bem como a acessibilidade voltada à inclusão da pessoa com PV no espaço físico. O diálogo entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa possibilitou ver de perto a percepção das professoras sobre a inclusão do aluno com PV nos anos iniciais, bem como o que está atrás e além das paredes da sala de aula, expresso na subjetividade de cada participante. Cabe mencionar que, os dados das observações foram utilizados em combinação com as transcrições das entrevistas visando ampliar o cenário de análise da investigação.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 10 professoras que atuam no ensino regular do Ensino Fundamental-anos iniciais, durante os meses de dezembro de 2021 a janeiro de 2022. A coleta ocorreu no formato presencial e online via *google meet* de forma individual.

As entrevistas ocorreram em três momentos com uma duração média de 20 a 30 minutos com captação de áudio. No primeiro encontro, realizaram-se os esclarecimentos sobre a pesquisa e todos os procedimentos quanto à coleta de dados em atendimento aos aspectos éticos descritos na Resolução CNS nº466/12 e seus complementares. No segundo encontro, efetivaram-se as entrevistas de forma individual e presencial com destaque a dois participantes (PZO-01 e PZC-02) que se efetivou em formato online em função do cenário pandêmico em que se encontrava o



momento exato da coleta de dados destes participantes. Já no terceiro encontro, sucedeu-se a disponibilização da transcrição das entrevistas aos participantes cuja finalidade foi à concordância ou não acerca do uso total ou parcial das informações colhidas nas entrevistas conforme nos alerta Pandilha et al. (2005) quanto à importância do retorno das entrevistas que utilizam gravações.

Segue abaixo dados referentes à caracterização e identificação das participantes da pesquisa organizadas com base nos dados obtidos durante as entrevistas. Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos. Segue quadro 8.

**Quadro 8:** Caracterização das Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALUNOS COM PV	QUANTIDADE DE ALUNOS NA TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS COM PV	TIPO DE PV	FORMAÇÃO NA ÁREA DA INCLUSÃO	FORMAÇÃO NA ÁREA DA PV
PZN-01	53	F	E	31 anos	1 ano	27	1	C	Não	Não
PZN-02	45	F	E	15 anos	1 ano	27	1	C	Não	Não
PZN-03	51	F	G	15 anos	1 ano	30	1	DV	Não	Não
PZN-04	49	F	M	28 anos	1 ano	40	1	DV	Não	Não
PZN-05	52	F	M	15 anos	2 anos	33	1	DV	Não	Não
PZC-01	42	F	E	13 anos	1 ano	31	1	DV	Não	Não
PZC-02	43	F	G	21 anos	1 ano	28	1	DV	Sim	Não
PZO-01	41	F	G	19 anos	1 ano	20	1	DV	Não	Não
PZO-02	45	F	M	15 anos	1 ano	20	1	DV	Não	Não
PZO-03	41	F	E	22 anos	2 anos	20	1	DV	Sim	Sim

**Legenda:** Feminino (F); Especialista (E); Graduação (G); Magistério (M); Cegueira (C); Deficiência Visual (DV).

**Fonte:** da autora (2023)

Conforme quadro 8, os participantes da pesquisa são todos do sexo feminino com idade entre 41 e 53 anos e tempo de atuação docente com variação de 13 a 31 anos. Essas características conferem as participantes, uma gama de saberes acumulada profissionalmente que permitem em meio à diversidade apresentada no contexto educacional, melhor ressignificação de saberes sobre como agir em diversas situações e desafios que o ambiente escolar apresenta. A esse respeito, Tardif (2007), sobre a ótica do saber nos alerta que, “saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional” (p. 21).

Trazendo essa afirmação ao campo da inclusão, permite-nos refletir sobre a importância que as experiências profissionais têm para potencialização da educação inclusiva, visto que elas irão favorecer a uma prática pedagógica mais fundamentada e baseada em experiências concretas vivenciadas no chão da escola. Em se tratando de experiência docente com a inclusão de alunos de deficiência visual ou cegueira em turma regular, as participantes apresentaram experiência de 1 (um) a 2 (dois) anos ocorridas nos últimos 5 anos. Conforme as participantes, a pouca experiência com esse público têm ocasionado alguns entraves no fazer profissional, havendo a necessidade da formação continuada nessa área específica. Contudo, apesar do reconhecimento da necessidade da formação continuada, das 10 participantes, apenas duas apresentaram formação na área da inclusão e uma participante indicou formação na área da perda visual.

Para Lanutti (2022), a pouca experiência com alunos com PV e a falta de formação na área da inclusão pode ser um entrave ou trazer dificuldades aos docentes quanto as estratégias pedagógicas, mas assertivas no processo de inclusão na sala regular.

Diante desse cenário, é importante destacar a perspectiva de Nóvoa (1992) ao afirmar que a formação docente estimula uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores melhores estratégias no fazer profissional. Assim sendo, buscar esse processo de formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vista à construção de identidade profissional. Todavia, a responsabilidade pela inclusão passa a ser tanto do professor no tocante ao ensino e à aprendizagem da pessoa com perda visual, como também do Estado em oferecer a esse professor a formação necessária. Além disso, é de competência do Estado fornecer os recursos tecnológicos e arquitetônicos aos estudantes para o acesso, permanência e viabilização de uma aprendizagem significativa, favorecendo, assim, a inclusão escolar (DORNELE, 2014).

Sobre o perfil das participantes, é importante destacar a prevalência de três níveis de formação indo do magistério, graduação a pós-graduação *lato sensu*. A esse respeito, a LDB (1996) em seu art. 62 dispõe que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Contudo, essa disposição que exige a obrigatoriedade do diploma superior para os anos iniciais, não afeta o professor efetivo antes da lei, mas tem um caráter fortemente indutivo, haja vista, o incentivo dos planos de carreira. Nesse contexto, evidencia-se nas participantes PZN-04, PZN-05 e PZO-02 com formação ainda Magistério, mais com matrículas ativas em cursos de licenciatura com vista não só a aprimorar a prática profissional, mas à progressão a partir da formação.

Em atendimento aos objetivos desta pesquisa, todas as participantes são docentes em turmas regulares de instituições estaduais que atuam com os anos iniciais na capital Macapá em área

urbana e possuem a inclusão de alunos com PV. É importante frisar que a maioria dos alunos inclusos são pessoas com deficiência visual (baixa visão) excetuando os alunos das participantes PZN-01 e PZN-02 que possuem a inclusão de alunos com cegueira. Esses dados expressam a realidade brasileira conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no Brasil mais de 6,5 milhões de pessoas com perda visual, sendo 582 mil cegos e 6 milhões com deficiência visual (BRASIL, 2010). Logo, há de se esperar que, na maioria das escolas regulares encontra-se mais alunos com deficiência visual que cegos.

As turmas comuns nas quais as participantes estão inseridas se constituem de um quantitativo de alunos que varia de 20 (vinte) a 40 (quarenta) alunos por sala e todas possuem no mínimo 1 (um) aluno com deficiência visual ou cegueira incluso em sala regular. Cabe ressaltar que a Resolução 048/2012 CEE/AP fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do sistema estadual de ensino do Amapá estabelece que o limite de alunos nas classes comuns conforme o que determina a Lei Estadual de Plano de Carreira dos Profissionais da Educação n. 0949/2002 fica assim distribuída: “Educação Infantil 20 alunos; Anos Iniciais 25 alunos; Anos finais 30 alunos; Ensino médio 35 alunos” (AMAPÁ, 2012).

A mesma lei ainda estabelece que, a esse quantitativo, devem ser incluídos os alunos público-alvo da educação especial de forma equilibrada conservando as especificidades para a formação das turmas. A finalidade dessa distribuição é não sobrecarregar o professor regente com turma superlotada quanto este tiver alunos público alvo da educação especial. A medida torna-se imperiosa devido às dificuldades de locomoção, participação, interação e as estratégias metodológicas necessárias ao alcance de todos de forma equitativa.

Essas características das participantes segundo Mantoan (2003), trazem limitações a cerca da inclusão, de um lado estão os professores do ensino regular que relatam as dura pena da realidade das condições de trabalho, número elevado de alunos por turma e os limites da formação profissional. Por outro, a cobrança da sociedade (escola e família, estado) por resultados.

#### 4.2 PERCEPÇÃO DOCENTE - análise das entrevistas

Esta seção apresenta as análises e discussões das entrevistas organizadas em quatro seções terciárias. As análises buscam compreender a percepção que os professores do ensino comum têm de si mesmos enquanto sujeitos que podem contribuir com o processo de inclusão de alunos com perda visual no contexto da sala de aula além das relações que estabelecem em seu cotidiano educacional, considerando suas opiniões, ideias e percepções.

### 4.2.1 Categoria: inclusão

Falar de inclusão é refletir sobre diversidade, aquilo que é diverso, diferente, variado. Se refere à multiplicidade, ou, pluralidade seja cultural, biológica, étnica, linguística etc. A diversidade engloba a todas as pessoas, mas quando falamos deste conceito, nos referimos especificamente a grupos sociais que por muito tempo não foram priorizados, como pessoas negras, pessoas com deficiência, indígenas, entre outras. A inclusão significa incluir as pessoas que fazem parte desses grupos minoritários na sociedade de forma equitativa. Trata-se de garantir a esses grupos minoritários acesso, permanência e saída exitosa nos diversos meios sociais, sejam eles educacionais, profissionais, de saúde, lazer, entre outros.

No campo educacional, objeto desta investigação, a inclusão, amplamente respaldadas no âmbito jurídico (CF 1988; LDB 1996; LBI 2015; PNEES 2008), é fator determinante na implantação de políticas públicas que viabilizem a efetiva garantia dos direitos humanos, os quais têm sido evocados nos diversos espaços sociais. No campo educacional, a partir da década de 1990, o movimento de inclusão no Brasil surgiu com a luta das próprias pessoas com deficiência, que clamavam por equidade de oportunidades e adaptação dos sistemas ensino, para que a pessoa com alguma limitação ou deficiência pudesse ter acesso aos ambientes. Esses movimentos representaram avanços significativos no processo de inclusão das pessoas com deficiência a nível local, nacional e internacional.

Para Dorneles (2014, p. 62) “no Brasil, o termo inclusão ganhou força política, aparecendo como uma maneira de pensar a sociedade atual e tendo como parâmetro o mundo globalizado, no qual nos deparamos com os que estão “incluídos” e os que estão “excluídos””. A autora ainda esclarece que, o processo de in/exclusão se desenvolve a partir das reflexões críticas e das atitudes das pessoas que, historicamente, se opõem às práticas excludentes (DORNELES, 2014). Em consonância com os pressupostos de Freire (2002), o ser humano deve fazer parte da história não como seu objeto, mas como sujeito capaz de nela, na cultura, na política, contribuir para mudar, para lutar, para intervir, para modificar. Além do mais, muitas das nossas inseguranças e preconceitos são construídos culturalmente no decorrer de séculos exclusão, ou a outros processos a qual já fomos submetidos, dependendo do contexto histórico em que vivemos e vivenciamos.

Partindo dessas reflexões, dentro da subcategoria “inclusão” buscou-se analisar a temática **“Percepção docente sobre a inclusão do aluno com PV”**. Essa subcategoria analisou a temática a partir do seguinte questionamento: Qual sua opinião sobre a inclusão de aluno com PV no ensino regular? Diante da argumentação, foram também solicitadas as participantes da pesquisa, que

falassem se eram a favor ou contra a inclusão e como concebia a inclusão do aluno com PV. Vide resultado no quadro 9:

**Quadro 9** - Percepção docente sobre a inclusão de aluno com perda visual

Respostas	Participante
A favor	2
Contra	0
Depende	8

Fonte: da autora 2023.

Das entrevistadas, 2 são a favor incondicionalmente da inclusão de alunos com deficiência visual ou cegueira em classe comum, nenhuma participante é contra, porém 8 são a favor desde que os professores tenham formação e suporte de recursos e serviços para atendimento às singularidades deste público. Os trechos de alguns depoimentos a seguir resgatam no tempo a percepção das participantes que justificam o porquê de seus respectivos posicionamentos:

*(...) sou favorável sim! (...) Agora, claro que infelizmente, a gente não tem todo um aparato para receber pedagogicamente esse aluno. (...) Então eu vejo que é de necessidade sim ele participar do ensino natural, normal, mas a gente precisa ainda ter muito apoio didático de formação (PZN1);*

*(...) com certeza eu sou a favor da inclusão (...), porém os professores precisam estar mais preparados, é aí que eu vejo a maior deficiência: é no corpo docente das escolas que ainda não tem esse conhecimento, preparo para receber esse aluno da melhor forma possível (PZN2).*

*Sou a favor por causa da socialização, a gente não pode isolar a criança dos demais colegas (PZN3)*

*A favor, pois todo e qualquer aluno com deficiência está apto a frequentar uma turma normal desde que haja acompanhamento especializado (PZN4)*

*Eu sou a favor, para que eles tenham um contato com os outros coleguinhas (PZN5).*

*Sim, eu sou a favor dessa inclusão do aluno com DV no ensino regular. (...), porém, antes desse aluno ser inserido nesse ensino regular, o professor vai receber esse aluno ele precisa estudar sobre as características (PZC1);*

*Eu sou a favor, contanto que aconteça de fato a inclusão, eu penso assim: que colocam crianças com deficiência sem dar suporte ao professor, como você perguntou se eu já fiz algum curso nessa área de DV? Eu não fiz! Então eu acredito assim, eles têm que incluir essas crianças em sala de aula, mas tem que dar aquele suporte para o professor (PZC2);*

*(...). A inclusão é muito importante, ela é necessária e é um direito (PZO1);*

*Eu penso que sou a favor, desde que os professores sejam capacitados (PZO2);*

*Sou totalmente a favor, pois a Lei da Inclusão é para todos. Educação e ensino são um direito. Portanto, o acesso de alunos DV, bem como de outros com necessidades específicas à aprendizagem escolar é crucial (PZO3).*

Esses relatos elucidam a percepção das participantes sobre a importância da escola inclusiva e todo o aparato necessário para que a inclusão do aluno com PV se efetive. Tais percepções revelam que não basta matricular o aluno com PV em sala de aula comum, mas junto a isso, fornecer diversas possibilidades de aprendizagem que naturalmente, segundo as participantes, perpassa pela formação e recursos pedagógicos. Essas narrativas corroboram com as reflexões de Borges (2016, p. 67), ao afirmar que, “a superação das dificuldades inerentes à inclusão escolar e a adoção de recursos e estratégias para o ensino que viabilizem essa inclusão estão diretamente relacionadas à formação de professores”.

Os dados revelam certa uniformidade nos depoimentos entre os cenários de pesquisa e respectivas participantes, apesar de cada sujeito ter sua própria história, experiência acadêmica, profissional e social. Entre as semelhanças, destaca-se o reconhecimento da falta de formação e informação na área da perda visual e ausência de suporte pedagógico aos professores da classe comum.

Esses apontamentos críticos acima citados sobre a inclusão só reforçam o que Mantoan (2003) nos relata ser:

*(...) uma espécie de oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina. (p. 19)*

Para a autora, a inclusão pegou as instituições de ensino de “calças curtas e o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa inovação é o ensino fundamental” (MANTOAN, 2003, P.27). Logo, uma análise desse contexto escolar é importante, se quisermos entender a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com PV. Seguem algumas falas que ilustram a preocupação das participantes:

*(...) eu não tinha - e durante muito tempo eu não tive contato com nenhum aluno com deficiência, eu não pensava muito sobre isso. E às vezes a gente até tem o pensamento preconceituoso de que talvez ele atrapalhasse.*

*(...) tive uma experiência com dois alunos com deficiência em uma turma de terceiro ano e foi bastante complicada porque eu não tinha formação, eu não tinha preparação e nesse ano eu não tive ajuda. (...) Agora quando eu passei a ter apoio, elaboraram uma forma pra me ajudar em sala de aula com essas crianças, foi assim um trabalho maravilhoso (PZO1);*

*(...) é muito complicado “tu” dá conta de alunos ditos “normais” e de um com alguma condição especial, tem que ter uma atenção especial, diferenciada para ele, um trabalho diferenciado, principalmente ser for cego, baixa visão já é complicada (PZO2).*

Os aspectos apontados revelam como muitos professores se sentem diante da inclusão de um aluno com deficiência na turma. Sentimentos como insegurança, desconforto pelo o novo, questionamentos sobre sua formação, angústia pela falta de informação ou sensação de estar sozinho, falta de estrutura das escolas onde estão lotados, enfim, o fato é que, na prática, alguns professores ainda se sentem despreparados para receber em turmas regulares alunos com PV.

Ressalta-se nesse cenário de insegurança mencionada pelas participantes, o agravamento com o período pandêmico ocasionado pela Covid-19 que modificou a modalidade de ensino de presencial para remoto. Segundo Daros (2020) o regime remoto emergencial se refere à realização das tarefas pedagógicas de forma temporária e pontual com o uso da internet. A finalidade desse tipo de método foi minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. Contudo, para os alunos com deficiência, com destaque a perda visual, essa forma de ensino camuflou o processo de ensino, causando tanto a professores e alunos vários entraves no processo de inclusão. Segue o discurso de PZN1 que expressa esse agravamento e instabilidade:

*(...) Eu já fiquei preocupada! E quando eu passar dessa parte oral para atividades manuais, da coordenação motora, como é que eu vou trabalhar com essa criança com cegueira? (PZN1);*

A narrativa evidencia um processo de ensino em pleno período pandêmico, aonde a participante conduzia o ensino através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com ênfase na oralidade. Com o fim do ensino remoto e a falta de formação na área da PV, a participante se mostrava preocupada e insegura com as estratégias que deveria utilizar no ensino de alunos com cegueira em uma situação presencial. Contudo, Vargas (2008) já nos alertava que, apesar da insegurança, a inclusão é uma conquista que não pode ser abandonada, visto que seria um retrocesso não continuar investindo nela e a melhorando de forma processual, “porém, é preciso repensar situações básicas que garantam as possibilidades para que realmente se efetive” (VARGAS, 2008, p. 179). É necessário nesse processo, pensar no professor que vai receber este aluno com PV e oferece-lhe condições estruturais e pedagógicas para que o mesmo possa desenvolver suas funções.

Prieto (2010) esclarece que independente das dificuldades ou limitações, a escola, em contexto de inclusão, é concebida como um espaço privilegiado para lidar com a diversidade,

diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e exclusão em que vivem as crianças brasileiras, sendo necessário criar mecanismos para vencer as barreiras existentes e oferecer oportunidade de acesso, participação e a aprendizagem aos alunos. Logo, infere-se que, na percepção das participantes, a inclusão do aluno com PV, refere-se ao ato de não só integrar o aluno com deficiência ao espaço físico da sala com os demais, mas, ter a sua disposição, recursos e serviços da educação especial que lhes ofereça condições de aprender e ter acesso ao conhecimento com a máxima independência possível por parte do aluno. E essa independência segundo as participantes, só será alcançada se houver suporte material e metodológico tanto ao professor quanto ao aluno.

#### **4.2.2 Categoria: metodologia inclusiva**

Na atualidade, em que a tecnologia avança e com ela toda a comunidade escolar edificaram novas formas de aprender e ensinar, as metodologias inclusivas buscam estratégias metodológicas nas quais o currículo seja o agente transformador do processo educacional, buscando estar o mais próximo possível da realidade do aluno, com equidade e participação de todos. Concernente a metodologias inclusivas, é mister trazer o conceito de adaptação curricular, haja vista, estarmos tratando da inclusão da pessoa com PV, público da Educação Especial sendo a adaptação curricular, parte primordial do planejamento e das estratégias metodológicas inclusivas.

Nessa perspectiva, os estudos de Borges (2016) enfatiza a importância das adaptações curriculares nas metodologias de ensino esclarecendo que, são ajustes e modificações que devem ser feitos nas diferentes instâncias curriculares para responder às necessidades de cada aluno, favorecendo as condições que lhe são necessárias para se efetivar o máximo possível à aprendizagem. A autora ressalta que essas adaptações se dividem em adaptação de grande porte e pequeno porte que por sua vez, se classificam em 6 (seis) modalidades (adaptações organizativas, objetivos de ensino, conteúdo, avaliação, método de ensino, temporalidade). Neste estudo, cabe destacar as adaptações de pequeno porte, haja vista que, diz respeito às ações sob a responsabilidade do professor quanto aos componentes curriculares desenvolvidos em sala de aula, o que vai incidir diretamente no professor do ensino comum. Em uma perspectiva inclusiva, as metodologias voltadas ao ensino, podem ser nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia, nas atividades e na forma de avaliar. São necessárias para atender o princípio da individualização, tornando a escola acessível para este aluno e garantindo a sua permanência nesta escola. Dentre esses ajustes pode-se:



Criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com deficiência na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p.10-11).

Em uma perspectiva inclusiva, verifica-se a importância da adaptação de recursos e estratégias na educação, visando ao atendimento das necessidades dos alunos com deficiência e proporcionar-lhes condições e meios viáveis para a sua inserção no ensino regular, pois, a consolidação do direito de todos à educação implica preliminarmente em medidas, que viabilize tornar a escola um espaço inclusivo com educação de qualidade a todas as pessoas indistintamente.

Partindo dessas reflexões, dentro da subcategoria “Metodologias inclusivas” buscaram-se analisar a temática “**Práticas pedagógicas inclusivas**” a partir do seguinte questionamento: As práticas pedagógicas utilizadas por você em sala de aula comum têm garantido ao aluno com PV acesso equitativo aos conteúdos escolares e conseqüentemente a aprendizagem significativa? Os principais resultados desse questionamento foram organizados conforme quadro 10:

**Quadro 10:** Práticas pedagógicas inclusivas

<b>Resposta</b>	<b>Participante</b>
Não tive um trabalho concreto	PZN1
Preciso melhorar para atender esse aluno	PZN2
Sim dentro da proposta que a gente trabalha	PZN3
Não respondeu	PZN4
Não tem nada adaptado	PZN5
“deu” sim para trabalhar essa igualdade	PZC1
A criança teve um bom desenvolvimento.	PZC2
A gente deixa um pouquinho aquém.	PZO1
Não, lógico que não!	PZO2
O aluno tem correspondido muito bem às atividades.	PZO3

**Fonte:** da autora 2023.

Ao observar o quadro 10, notou-se certa divergência entre as informações prestadas pelas participantes do mesmo cenário de pesquisa. Das 10 (dez) entrevistadas, 1 (um) não respondeu, 5 (cinco) informaram que as metodologias precisam melhorar e 4 (quatro) participantes afirmam que as práticas pedagógicas têm garantido ao aluno com PV acesso igualitário ao currículo. A seguir, algumas falas que ilustram a percepção negativa das participantes:

*(...) eu não tive um trabalho concreto pedagógico com essa criança, então eu me sinto um pouco frustrada. (...) a gente não tem contato com a mãe, quando ele se comunica é mais com a direção e coordenação pedagógica e com os professores do AEE, não posso te dizer que eu tive um trabalho pedagógico concreto com essa criança. A pandemia negativou todo um trabalho (PZN1);*

*No caso, quando eu trabalhei com a primeira aluna (antes da pandemia), que foi a Flávia, eu trabalhava tudo certinho, tanto é que ela sentava na frente e eu fazia a letra bem grande para ela poder enxergar bem, quando ela não tava conseguindo ela vinha e conversava comigo. Essa nova experiência (DV), eu faço o planejamento, como a aluna não está presencial, está online eu faço o planejamento e deixo na sala do pedagogo. Eu acreditava que os professores do AEE iam lá e pegavam o planejamento e adaptaram para ela, no caso, mas eu acho que não porque, eu peguei os trabalhos dela de volta para corrigir e “tá” do mesmo jeito, não tem nada adaptado (PZN5);*

Observa-se, pelas falas das participantes, que o maior desafio para aprendizagem do aluno com PV foi o distanciamento físico, a separação entre aluno e professor, professor e família, professor e professor, professor e coordenação pedagógica, ocasionando a falta de interação entre os atores envolvidos no processo educativo. Essa separação mencionada entre os atores do processo educativo foi causada pela pandemia da Covid-19 que afetou a sociedade de forma global, trazendo para a vida cotidiana um grande desafio. Para Silva, et al (2021), o sistema educacional brasileiro em tempo algum vivenciou um momento tão complexo e desafiador, principalmente para os educadores que foram submetidos ao sistema de atividades remotas, sendo obrigados a se adequar e exercer sua profissão em um sistema de atividades online. Independente das dificuldades mencionadas e o reconhecimento por parte de PZN1 e PZN5 da necessidade melhorar a prática pedagógica para alcançar o aluno com PV, à pandemia da covid-19 que percorreu todo ano letivo de 2020 e 2021 potencializaram ainda mais as dificuldade e fragilidades do processo de inclusão dos alunos com PV. As escolas tiveram que fechar as portas e se reinventar na busca por metodologias para que o ensino não fosse tão prejudicado.

Diante desse novo cenário, para que a inclusão acontecesse, foi necessária à união de forças do estado, família e escola, visto que a inclusão não é somente garantir acesso nas instituições de ensino, mas eliminar obstáculos que possam limitar a aprendizagem e a participação

ativa. Todos esses pontos foram mencionados e fizeram parte do cenário desta pesquisa que, de alguma forma, influenciaram positiva ou negativamente no fazer pedagógico dos participantes.

Outro ponto a se destacar, apesar das limitações impostas pelo cenário pandêmico trazido pelas participantes, foi à importância de a escola disponibilizar matérias e recursos voltados às especificidades do aluno com perda visual. Esses materiais nas mãos das participantes têm se materializado em metodologias inclusivas que favoreceram a aprendizagem e permitiram que o aluno cego ou com deficiência visual, que estão nas classes comuns, tenham o acesso aos conteúdos escolares junto aos demais. Seguem alguns relatos que ilustram essa percepção:

*Sim, dentro da proposta que a gente trabalha a gente tem como fazer por conta do material que a gente pode trabalhar, da forma que a gente pode trabalhar (PZN3);*

*Dentro da sala de aula deu sim para trabalhar com ela, com os outros alunos também. A metodologia e os recursos “deu” sim para trabalhar essa igualdade, tanto que ela foi alfabetizada nesse período (PZC1);*

*Sim, até porque quando eu entrei, que eu fui avisada que tinha um autista e essa aluna com baixa visão, a professora do AEE me deu todo um suporte, de como trabalhar, de materiais que eu podia utilizar para poder trabalhar com ela e a criança teve um desenvolvimento muito bom, porque ela começou a participar nas aulas híbridas, ela ia e aí teve todo aquele esclarecimento: a cor do pincel para eu usar, aonde eu colocar a criança para sentar. Tudo isso foi a professora do AEE que me explicou, onde eu colocar a criança para sentar, para verificar de que forma ela enxergava melhor, se era na frente, se era de lado, tudo isso (PZC2);*

*O aluno tem correspondido muito bem as atividades que obviamente são nesse primeiro momento diferenciados, pois o aluno está em uma fase da aprendizagem que exige experimentações concretas como modelar, amassar, riscar, recortar, etc (PZO3).*

Os apontamentos acima citados evidenciam a importância do apoio de recursos pedagógicos e profissionais com formação adequada, para boas práticas metodológicas de professores do ensino comum que possuem em suas turmas a inclusão de alunos com deficiência. Esses recursos e serviços têm potencializado as estratégias e conferido ao planejamento de algumas participantes a intencionalidade necessária à inclusão do aluno com PV. Na esteira dessa reflexão, é possível inferir que o ponto de partida para o planejamento foi à singularidade dos alunos com foco nas potencialidades. De um lado, os conteúdos a ser ministrada à turma toda e, do outro, estratégias pedagógicas diversificadas com base na diversidade existente. Partindo dessas reflexões, ainda dentro da subcategoria “Metodologias inclusivas” buscaram-se averiguar dentro da temática “**A importância do planejamento**” junto as participantes: como acontece o planejamento e as propostas de atividade considerando a inclusão de aluno com PV?

Entre as respostas, evidenciou-se que o planejamento ocorre mensalmente e os docentes são organizados por bloco e ano de ensino com a finalidade de reunir os professores que atuam com o mesmo ano, independente do turno que atuam. Para os momentos de planejamento constatou-se que algumas participantes incluem a participação do(a) professor(a) do atendimento educacional especializado (AEE) e outras não tem a presença deste profissional, embora ele esteja presente na escola.

Em um contexto geral, a percepção das participantes evidenciaram dois pontos cruciais sobre o planejamento e as propostas de atividade considerando a inclusão de aluno com PV. O primeiro, as participantes realizam o planejamento somente com a participação de professores do ensino regular por área, e após, encaminham para o(a) professor(a) do AEE para se adequar a esse planejamento e fazer as adaptações para trabalhar em contraturno. O segundo, as participantes realizam o planejamento com professores do ensino comum e do AEE construindo juntos materiais e recursos que auxiliem os alunos com PV a realizarem as atividades propostas na classe comum. Segue quadro 11 com os achados mais significativos:

**Quadro 11:** A importância do planejamento

<b>Resposta</b>	<b>Participante</b>
O planejamento acontece com outras professoras do regular sem a participação da professora do AEE	2
O planejamento acontece com outras professoras do regular com a participação da professora do AEE	6
Não respondeu	2

**Fonte:** da autora 2023.

Ao falarmos em metodologias inclusivas, precisamos refletir em todo percurso que precede a sala de aula, que vai desde o planejamento a execução de cada atividade proposta em uma perspectiva conjunta, coletiva. Em se tratando de planejamento docente numa perspectiva inclusiva, deve-se considerar toda diversidade de seus membros e agregar a esse planejamento, todo suporte necessário a sua execução entre eles: o aluno, a família, professores regular, AEE, coordenação, entre outros. Segundo Vygotsky (1989), um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola, colo que, no trabalho coletivo, a prática pedagógica torna-se como espaço privilegiado de formação e reflexão que condizem com o movimento social de direitos humanos, ao buscar uma educação que, como afirma Freire (2001), consiga superar o individualismo, através da colaboração, das resoluções coletivas, da diversidade, da constituição da cidadania; avançando de uma “consciência ingênua

para uma consciência crítica”; configurando-se como uma ação social que examine o próprio sistema e busca melhorias.

Nessa perspectiva inclusiva citada por Vygotsky (1989) e Freire (2001) que, 6 (seis) participantes conforme quadro 11, compreendem a importância do planejamento colaborativo a partir do momento que contemplam no planejamento além dos professores do ensino regular o profissional do AEE. Para as participantes a inserção do profissional do AEE no planejamento das turmas onde tem alunos com PV, tem sido fundamental na identificação de possíveis barreiras à aprendizagem e as estratégias a serem tomadas para que o aluno tenha as mesmas oportunidades de toda a turma. A esse entendimento Vygotsky (1989) enfatizando que, as atividades planejadas no coletivo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estariam disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

No entanto, chama atenção os estudos de Dorneles (2014) para um aspecto que mereceu atenção diferenciada e que muitas vezes é ignorado pela gestão pedagógica das escolas, que é o planejamento individualizado em um contexto de educação inclusiva. Esse fato foi identificado nas falas de 2 (duas) participantes conforme indica o quadro 11. Nos discursos evidenciaram-se profissionais que compreendem o planejamento em perspectiva mais individualista, ao realizarem suas propostas e estratégias de ensino de forma particularizada e só após, disponibilizar ao professor do AEE para realizar as adaptações. Para Manga (2017), esse planejamento individualizado praticado por alguns docentes, ainda ocorre pela ausência da compreensão da função AEE ou acharem que, este serviço serve como reforço escolar aos alunos com deficiência. Nesse contexto cabe mencionar que o AEE é um serviço da educação especial que busca complementar ou suplementar com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Em se tratando de alunos com PV, as atividades a serem trabalhadas seriam sobre o ensino sistema braille, ampliação de material, estimulação visual, orientação e mobilidade com vista a autonomia, atividades de vida diária, adaptação e produção de material pedagógico, entre outros que se fizerem necessários (ALMEIDA, 2014). A seguir algumas falas que evidenciam essa forma de planejamento individualizado:

*O nosso planejamento ele é feito em parceria com as outras turmas do regular. Nós não planejamos com professora do AEE - eu planejo primeiro e depois mando para coordenação. Eu envio para professora do AEE ou a coordenação já envia para professora do AEE para fazer as adaptações para trabalhar com ela (aluna com DV) em cima do nosso planejamento regular (PZC1);*

*(...) as professoras se reuniam (regular), no caso eram duas eu e mais uma e seguimos o livro didático normal (PZO2);*

Com relação a esses depoimentos busca-se em Orrico, et al (2007) as considerações de como deve ser um planejamento inclusivo:

No desenvolvimento das práticas pedagógicas para inclusão de um aluno com deficiência em uma turma regular, é importante o estabelecimento de um diálogo entre o professor regente e os profissionais de suporte - professor da sala de recursos [...]. Pois só assim será possível se traçar a melhor estratégia de ensino ante as necessidades especiais por ele apresentadas (ORRICO, ET AL, 2007, P. 128).

Essas reflexões trazidas por Orrico et al (2007) é ratificada pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) ao definir que o AEE sendo um serviço da Educação Especial de oferta obrigatória pela escola, tem por função complementar à formação dos alunos com deficiência, buscando “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Logo, para que este profissional possa desenvolver suas atividades, necessitará está alinhado com o professor da sala regular, para saber o que adaptar e quais recursos materiais seriam necessários, para que o aluno com PV possa exercer, em igualdade de condições, acesso aos conteúdos escolares na sala comum. Complementa Dorneles (2014) ao ponderar que, não se trata de apenas disponibilizar o planejamento docente, mais planejar juntos, dialogar sobre os casos, as ferramentas de ensino com foco nas potencialidades a partir das características do aluno que é única.

Ante o exposto, apreende-se que não é só importante a participação do profissional do AEE no planejamento de qualquer atividade que vise incluir a pessoa com deficiência, mas também, é sua principal atribuição. Vejamos algumas dessas atribuições conforme a nota técnica n.11 de 2010:

Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;  
Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010).

Logo, entende-se que a participação ativa do profissional do AEE no planejamento e nas propostas de atividade para o aluno PV, é fundamental, pois, em razão de suas funções, este profissional contribui significativamente para que esse aluno tenha a sua disposição no desempenho de suas atividades na classe comum, acesso a recursos e materiais que permita de forma autônoma e

independente acesso aos conteúdos escolares em situação de igualdade. Vejamos algumas falas das participantes que expressam esse pensamento.

*O planejamento das atividades sempre buscando o apoio com o professor da educação especial, do AEE. - Eu tentava fazer uma aula de qualidade, porque era um desafio muito grande. Eu buscava dar o meu melhor. (...) A gente tentou fazer o melhor possível, mas foi muito difícil e a gente precisa trabalhar bastante (PZN2);*

*Com apoio do AEE, as adaptações incluem: aumento da fonte da atividade se difere também em relação à cor e textura. Alguns recursos como lupa, tesoura, giz de cera, lápis adaptados são ainda utilizados para que o aluno possa realizar (PZO3);*

*(...) Adaptar algumas atividades junto com a professora do AEE. Ela me ajudou bastante com as questões das atividades, de aumentar algumas atividades, de colocar ela na frente para enxergar quando fosse o livro, quando era para fazer no livro a criança só faltava colocar o rostinho junto, mesmo utilizando o óculo. Diante disso a prof, do AEE fez um negócio que a gente coloca para fazer a leitura, tipo um suporte, para facilitar a aprendizagem (PZC2);*

Essas percepções expressa nos discursos das participantes, trazem o reconhecimento da importância do professor do AEE na inclusão do aluno com PV na classe comum e enxergam no planejamento participativo colaborativo dos atores necessários à inclusão, como um recurso dialógico e instrumento de organização para uma prática pedagógica mais inclusiva. Os dados de algumas participantes, também ilustram o quanto o planejamento participativo favorece as adaptações das diversas atividades que são trabalhadas na classe comum oportunizando ao aluno com PV, a utilização de recursos ópticos que atendam suas necessidades, a exemplo da “lupa” citada por PZO3 e o uso de recursos não ópticos como o aumento de fonte com a utilização de lápis com pontas mais grossas e marcantes favorecendo o contraste necessário a visão; ampliação de atividades com uso do computador com vista encontrar a posição ou distância ideal da lousa para o aluno com PV citada por PZO3 e PZC2 e o uso da prancha inclinada com a finalidade de verificar o melhor ajuste de posicionamento e postura para leitura nos registros de PZC2.

A esses discursos apresenta-se a reflexão de Borges (2016) ao enfatizar que, o planejamento inclusivo com a participação dos professores regentes e do AEE, não é buscar entender apenas as dificuldades, mas vislumbrar a partir do planejamento, as adaptações e recursos pedagógicos necessários às possibilidades de potencializar o uso da visão e dos demais sentidos remanescente com vista à aprendizagem em situação de equidade na sala regular. Cabe mencionar que, independente da inclusão ou não do profissional do AEE no planejamento docente, percebe-se que as participantes são ricas de preposições criativas e buscam aprender e partilhar com seus pares, embora se observe entre as participantes, cansaço, insegurança e alguns casos desânimos. Isso se

deve a fragilidade na formação, a várias experiências negativas e falta de suporte as suas dificuldades que as conduzem a pensamentos como: “não fui formada pra isso”; “chega de tanta teoria precisamos de prática”; “minha formação não me preparou pra isso”; “não tenho suporte”; “não tem material adaptado” (PZN5, PZC2, PZO2, 2022), entre tantas outras reflexões que a todo instante as participantes se fazem.

Todos esses dados trazem discussões importantes ao processo de inclusão do aluno com PV na perspectiva docente de classes comuns, haja vista serem eles, um dos responsáveis de fazer acontecer à aprendizagem e estarem na linha de frente do processo inclusivo. Desse modo, Silva (2010) traz algumas contribuições que podem auxiliar os professores de turmas regulares que atuam com alunos com PV quando estiverem estruturando o planejamento inclusivo colaborativo:

- Ao trabalhar com desenhos atente para que sejam de cores fortes e contornos definidos, reforçados com canetas de ponta grossa.
- Na apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, cartazes), verifique se o aluno consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processadas.
- Na elaboração do material escrito, utilize melhor contraste (preto no branco, azul no amarelo).
- Use iluminação direcionada ao texto, prancha de plano inclinado para leitura, textos ampliados e em alto contraste (possivelmente em negrito ou caixa alta).
- Verifique o tipo de iluminação e posicionamento da luz para evitar insuficiência, encadeamento e reflexos.
- Considere o melhor posicionamento do aluno na sala de aula (posição e ângulo para o docente, quadro, colegas).
- Observe e oriente a postura de trabalho mais confortável para o aluno, de modo a criar oportunidades de aprendizagem mais favoráveis.
- Procure saber se o aluno utiliza algum auxílio óptico para longe, caso utilize deverá sentar-se a uma distância fixa da lousa de, aproximadamente, 2 metros.
- Não force o aluno a ter uma postura dita “normal”, nas atividades de leitura e escrita, pois poderá prejudicar o único ângulo de visão que ele possa ter.
- Verbalize todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos, de forma fácil e audível.
- Fale de forma pausada, para que o aluno que utiliza auxiliares técnicos consiga acompanhar a sua exposição.
- Fique atento (a) para o fato de que alunos com campos de visão tubulares, as ampliações nem sempre são a melhor solução para atividades de leitura e escrita, pois alguns caracteres podem exceder o limite do campo visual, tornando a leitura demasiado lenta.
- Observe as reações do aluno e evite o fracasso do mesmo nas atividades, principalmente no início das experiências visuais.
- Convide o aluno a ficar ao lado da lousa durante as explicações mais complexas.
- Explique, com palavras, as tarefas que for realizar.
- Favoreça o acesso do aluno ao livro, avaliação escrita, texto didático e de literatura infantil em tipos ampliados.
- Favoreça o acesso do aluno ao lápis 6B ou 4B, à caneta hidrográfica preta, cadernos com pautas escurecidas e mais largas.
- Dê mais tempo para o aluno cumprir as tarefas ou diminua o número de exercícios, caso seja necessário.
- Use letra bastão, pois ela permite melhor visualização das lições.
- Escreva na lousa com letra maior, conforme o aluno se sinta confortável, e procure ter boa organização no texto escrito.
- Permita que outro aluno leia as lições da lousa para o colega com baixa visão.
- Verbalize as etapas de um exercício, evitando expressões como “lá”, “aqui”.
- Utilize as normas de acessibilidade gráfica: Tamanho de letra - 16 a 32; Tipo de letra – ARIAL, VERDANA; Contraste – fundo escuro / letra amarela ou branca; Qualidade do papel – espesso e pardo; Papel – A4, na elaboração das atividades (SILVA, 2010. P. 20-30).



Essas discussões trazidas por Silva (2010) alertam para a necessidade de o professor de turmas regulares terem conhecimentos básicos teórico-práticos em questões como: atenção à diversidade, adequações curriculares, avaliação diferenciada, entre outras. Contribui com esses apontamentos Dorneles (2014) ao reafirmar, a importância da formação continuada em uma perspectiva inclusiva pelo docente que atua em turmas regulares, mas enfatiza que, para que o planejamento inclusivo efetive-se e oportunize a participação do aluno com PV na sala regular, a inclusão deve ser um projeto da comunidade educacional que requer a participação da escola, da família e o poder público, haja vista que o professor não pode sozinho ser o responsável por todo esse processo.

Para Silva (2010), nesse emaranhado de discussão, a questão central é como organizar as situações de ensino para garantir o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades de cada um. Logo, para autora, a resposta à diversidade implica na possibilidade de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para o aluno com deficiência, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. O que pressupõe que, o processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorrerá em sala de aula.

#### **4.2.3 Categoria: Formação inicial e continuada**

No Brasil, a formação inicial é o período em que os profissionais da educação são formados/habilitados para exercer a prática docente, compreendendo a realização de um curso superior na modalidade de licenciatura. Essa afirmação se ancora nos dispositivos da LDB/1996, Artigo 62 ao afirmar que, a formação inicial de "[...] docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]". A partir deste dispositivo, proliferaram no País ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas aos professores a partir de uma nova concepção de formação, mais reflexiva (TARDIF, 2002).

Sobre professor reflexivo, Zeichner (1993) define como “aquele” que reconhece a riqueza da sua própria experiência que reside na prática dos “bons professores”. Para Sacristán (1995), o significado de “professor reflexivo”, está relacionado à prática docente, com a valorização da experiência com a prática reflexiva sobre a experiência com a prática profissional como momento

de construção de conhecimento. Um entrave nesse processo segundo Corrêa e Schnetzler (2011), encontra-se no distanciamento do conhecimento adquirido na formação inicial com a realidade encontrada no ambiente educacional. Para o autor, o cotidiano de muitas escolas envolve situações diversas, como falta de material didáticos, falta de professores, falta de apoio pedagógico, falta de interesse dos alunos em aprender, falta de formação continuada, entre outros, que deveriam fazer parte dos debates e reflexões no período de formação inicial.

Para Gatti (2010), em algumas licenciaturas, os conteúdos específicos que são lecionados na educação básica não são objetos de estudos na graduação. A autora ainda afirma que, muitas disciplinas pedagógicas abordam mais aspectos teóricos do que práticos. Tais acontecimentos fazem com que o licenciado conclua o curso com várias inseguranças e nesse processo, a formação continuada assumiu lugar de destaque, por preencher lacunas ou corrigir distorções do percurso formativo inicial. De acordo com Miceli (2017) a formação continuada oportuniza aos professores mais estratégias sobre os aspectos pedagógicos, além de incentivá-los a descobrir outras metodologias para as dificuldades encontradas no cotidiano, e com isso, propor intervenções mais eficazes ao contexto escolar. Partindo desses apontamentos, a formação continuada oferece ao professor, oportunidade de refletir e repensar a prática profissional possibilitando dessa ação, a descoberta de novos saberes.

Ainda no dispositivo legal da LDB/1996, a formação continuada é considerada um direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, e seu incentivo vem ocorrendo pela possibilidade de progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais; na possibilidade do desenvolvimento dos professores articulados com as escolas e seus projetos, entre outros. Ainda sobre formação, cabe mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Neste plano, destacam-se as metas 15 e 16 a qual se reporta sobre o processo de formação continuada organizadas na primeira em 13 (treze) estratégias, buscando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

E, na segunda em 6 (seis) estratégias voltadas para:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Juntas, essas Metas propõem diversas ações, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério, o processo de mercantilização da formação para o trabalho docente. Contudo Piccini et al (2014) esclarece que, o PNE/2014, “abrem caminho para que novas diretrizes curriculares sejam postuladas a partir de antigos, e de novos, interesses expressos no Plano. A definição de áreas prioritárias para os investimentos e processos de formação, por exemplo, permite antever tensões e embates” sobre o sentido da formação para o trabalho docente (PICCININI, 2014, P. 1586).

Considerando as reflexões acima citadas, dentro da subcategoria “Formação inicial e continuada” buscaram-se analisar a partir da temática “**Formação inicial e suas bases teóricas para atuação em uma perspectiva inclusiva**” o seguinte questionamento: Na sua percepção, sua formação inicial (graduação) forneceu as bases teóricas metodológicas necessárias para atuar num perspectiva inclusiva? Dentro da temática, buscaram-se elencar disciplinas/projetos que as participantes realizaram durante a graduação que hoje contribui com seu fazer pedagógico na área da inclusão. Segue os achados expressos no quadro 12:

**Quadro 12:** Formação inicial e suas bases teóricas para atuação em uma perspectiva inclusiva.

Resposta	Participante
Fornece as bases teóricas metodológicas	5
Não fornece as bases teóricas metodológicas	4
Fornece as bases teóricas metodológicas em parte	1

**Fonte:** da autora 2023.

Os discursos evidenciam que 5 das entrevistadas acreditam que sua formação inicial forneceu as bases teóricas metodologias em uma perspectiva inclusiva para atuar junto a alunos com deficiência na escola regular. Algumas participantes durante sua formação conseguem relembrar disciplinas e conteúdos abordados na formação inicial sobre diversos aspectos da inclusão que vão desde o apoio aos professores a conteúdos na área da PV como o Sistema Braille. Segue algumas falas que expõe suas percepções:

*Eu sou graduada em Letras, e ajuda, ajuda muito mas antes dessa graduação eu tenho o Magistério então eu acho que uma coisa vem juntar com a outra e dessa graduação eu busquei a pós (PZC1);*

*Na formação inicial da disciplina de Educação Especial possibilitou ter uma visão geral sobre o processo de inclusão (PZO3).*

*Quando a gente para e analisa que ela é até, digamos assim, uma base. (...) Então, a graduação vem reiterar o que a gente já vem diariamente trabalhando, sendo uma base (PZN1);*

*Sim, o curso da UEAP sim, o magistério já não tinha muito essas coisas, mas o curso da UEAP... Inclusive foi a disciplina de braille que eu gostei demais (PZN5);*

*Na teoria é uma coisa, na prática a gente lida com situações totalmente diferentes, e o próprio apoio que na teoria diz: você vai ter o suporte de um psicopedagogo, um psicólogo, tem isso... Não tem, na prática. As escolas não têm todo esse suporte, esse apoio (PZN2);*

Entre os discursos, destacam-se as falas de PZN2 e a PZN3 onde mencionam as disciplinas de Educação Especial e Sistema Braille na grade curricular da licenciatura, evidenciando a existência durante a formação inicial, de conteúdos em uma perspectiva inclusiva e na área da PV. Tal identificação é imperiosa, haja vista que, no que se refere à formação inicial de professores, a obrigatoriedade enquanto disciplina é apenas da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, inserida a partir do decreto nº 5.626 (2005) Art. 3º. Sobre o véis inclusivo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) aponta para a necessidade de ter a disponibilização de programas de capacitação para os profissionais da educação, tanto em serviço quanto em formação em uma perspectiva inclusiva. O referido Estatuto ressalta a adoção de práticas pedagógicas inclusivas tanto na formação inicial quanto continuada.

Sobre esses apontamentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduandos e de segunda licenciatura, e para formação continuada, apontam no artigo 14 § 2º que:

*Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.12).*

Contudo, nem sempre o que está na teoria, concretiza-se na prática. Oliveira e Orlando (2016) em um estudo a partir da análise da matriz curricular de cursos de licenciatura de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo evidenciou quase inexistência de disciplinas que tratam da temática educação especial ou inclusão nas licenciaturas. A inexistência só

não foi completa na sua maioria, por causa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) obrigatória nos cursos de formação de professores.

Outro destaque feito nos discursos das participantes refere-se ao choque da teoria apreendido durante a formação inicial com o que de fato acontece no chão das escolas, relatada nas falas de PZN2 e PZC2. Na percepção das mesmas, a formação inicial forneceu base teórica metodologia numa perspectiva inclusiva, porém, ao se deparar com a realidade das escolas, observou que na teoria há existência de profissionais para dar suporte aos professores que possuem alunos público alvo da educação especial, mais na prática, nem sempre esse profissional está à disposição das escolas para dar suporte aos professores do ensino regular.

Sobre esse choque entre teoria e prática Mizukami (2002a) alerta que, a universidade como o lugar privilegiado da formação, necessita deslocar-se para o espaço escolar da educação básica e reconhecer o saber docente - conhecimentos advindos da experiência do professor - como referência fundamental no processo de formação no contexto. Nessa perspectiva, a concepção de que a prática é elemento essencial de análise, valoriza e coloca no centro da reflexão os saberes oriundos do cotidiano escolar, dos problemas concretos dos professores.

Ainda conforme quadro 12, 4 das participantes relataram que, a formação inicial não forneceu as bases teóricas metodologias em uma perspectiva inclusiva para atuar junto a alunos com deficiência na escola regular. Abaixo, algumas falas que indicam esse percentual:

*Não, não tive esse contato. Se teve na minha graduação alguma matéria específica para inclusão foi muito rápida que foi trabalhada (PZO1);*

*Não, a minha formação ela... Eu fiz em escola particular, era só o básico, os autores que eu esqueci o nome, e aí era só isso, basicamente, não tinha inclusão, não falava de inclusão (PZO2);*

*Em um sentido bem amplo, eu não tive uma formação suficiente para desenvolver esse tipo de trabalho (PZN3);*

*Não! nenhuma (PZN4);*

Os discursos das participantes deixam evidente a necessidade da inclusão na matriz curricular dos cursos de formação inicial, conteúdos ou disciplinas que trabalhem a diversidade e inclusão com vista a formar profissionais que atender as demandas atuais do ensino. Isso porque segundo Gatti (2010), além da falta de conteúdos ou disciplinas na área da inclusão, em diversos cursos de formação inicial os conteúdos específicos que são lecionados na educação básica não são objetos de estudos na graduação. A autora afirma que muitas disciplinas pedagógicas abordam mais

aspectos teóricos da docência do que práticos em si, trazendo fragilidades e insegurança aos docentes durante o fazer profissional.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto de fragilidade, a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade de aprofundamento teórico e prático para melhorar o fazer profissional e suprir as lacunas da formação inicial. Logo, na perspectiva da temática “**a importância da formação continuada**”, perguntou as participantes do estudo se: A escola onde trabalham ou sua mantenedora (SEED/NEEs/CAP) oferece cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva ou na área da PV? Com esse questionamento buscou-se identificar na fala das participantes, se os professores de turmas regulares que tem alunos com PV matriculados, já receberam alguma formação específica. Abaixo quadro 13 com as respostas.

**Quadro 13:** A importância da formação continuada (oferta).

Resposta	Participante
Oferece	3
Não oferece	7

**Fonte:** da autora 2023.

Das 10 participantes, 3 das entrevistadas afirmaram que a escola onde trabalham ou sua mantenedora oferecem cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva e 7 afirmaram que não oferecem. Segue relatos das participantes que afirmaram a oferta de formação continuada:

*Sim, oferece. Só o que acontece é que nós temos uma imensa gama de atividades para fazer tanto dentro quanto fora da escola, às vezes para gente se torna um pouco inviável. (...) Mas às vezes esses encontros, as oficinas que chamavam os professores para trabalhar, não tem a ver com o que a gente tem necessidade se aprender (PZN1);*

*A escola eu acho que já ofereceu, é porque eu não sou de tá olhando muito no grupo, mas tem um professor que coloca às vezes quando tem curso para fazer, mas eu não sei se é para o ensino regular ou se é só pro AEE (PZN5);*

*Eu acredito que existam muitos cursos pelo CAP, pela SEED, mas assim, até hoje não chega a nós, não é divulgado nas escolas, não é divulgado entre nós, uma vez só que chegou para mim, já sabendo pela professora do AEE (PZC1);*

O conteúdo das falas das participantes, indicam a existência da oferta de formação continuada de cursos na área da inclusão pela escola onde atuam (EZN; EZC, 2022). Entretanto, admitem não fazê-las por falta de tempo dada a gama de atividades da escola ou por falta de informação, ocasionada pela falta de uso das ferramentas de comunicação muito utilizada em período pandêmico (período em que ocorreu a pesquisa), entre elas o WhatsApp. Segundo Daros (2020), esse aplicativo de mensagens instantâneas ganhou terreno durante a pandemia de Covid-19 na educação, passando a ser uma ferramenta de ensino, na qual professores enviam as tarefas para os alunos e se comunicam com pais e responsáveis sobre questões pedagógicas, além da comunicação administrativa entre os atores educacionais.

Chama atenção o discurso da participante PZN1 ao relatar que, a formação continuada ofertada pela escola, ainda que na área da inclusão, não tem relação com a realidade e necessidade dos professores. Essa reflexão foi percebida, a partir do momento que a participante afirma em sua fala que “os encontros, as oficinas (...) não tem a ver com o que a gente tem necessidade de aprender” (PZN1, 2022). Para Oliveira e Orlando (2016), a formação deve articular-se a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor, ou seja, formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2001, P. 32). Caso isso não ocorra, a autora afirma, que a formação não se efetivar, haja vista, não está conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

Outro destaque importante é o discurso da participante PZC1, ao não só mencionar, mesmo que de forma vaga, há existência de vários cursos, mais cita o CAP: Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual, que é uma Instituição Estadual que tem como finalidade realizar Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com perda visual (cego, deficiência visual, surdocegueira), conforme Nota técnica 055/13, Resolução nº 04/2009, Resolução nº 048/2012 (CEE-AP), Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão, disponibilizando recursos acessíveis e outros serviços em articulação com a escola; oferecendo cursos de formação continuada na área da deficiência visual para os profissionais de educação da rede comum de ensino, entre outros serviços. Nota-se que apesar da menção desta importante instituição como promotora de formação na área da PV no Estado do Amapá, a participante PZC1, reafirma que, a formação continuada na área da inclusão não tem chegado aos professores do ensino regular.

Ainda com base no quadro 13, 7 das entrevistadas afirmaram que a escola onde trabalham ou sua mantenedora não oferecem cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva. Essa

percentual percorreu participantes dos três cenários de pesquisa, indicando diferentes percepções dentro de um mesmo cenário. Segue abaixo algumas falas que justificam suas respostas:

*Não, como tem um curso que a gente faz todo semestre, sobre o PCA da Criança Alfabetizada. (...) Tem assim! Oferecerem curso, mais fica disponível só no site e a gente nem sabe. Quando descobrimos o curso no site do NEEs já passou o dia da inscrição. Diferente do PCA que vem e forma grupo, diz o dia (divulga) (PZC2);*

*Não, nós nunca tivemos uma formação específica nesse sentido. Não lembro, não tive (PZO1);*

*Não, quando tem cursos específicos é para o pessoal do AEE, a gente sempre fica de fora. Eu não sei o porquê, deveria ser para todos, acho que independente de ser do AEE ou não, porque o aluno vai ficar um tempo com o professor do AEE e outro tempo com a gente (PZO2);*

*Estou há dois anos atuando com aluno PV e até o presente momento não foi ofertado formação continuada nessa área. Acredito que por conta do período pandêmico, essas abordagens não aconteceram (PZO3);*

*Esse ano de 2021 ocorreram muitos cursos. Mas de inclusão na área da PV eu não me recordo. Foram muitos cursos na área de gestão, na parte tecnológica, de mídias pelo fato de “tá” com aula online. Percebo que nesses dois últimos anos (2020 - 2021) ficou muito focado nesses cursos e os cursos da inclusão ficaram meio esquecidos (PZN2);*

*As escolas, especificamente, não tem esses cursos voltados para gente (PZN3, 2023);*

*Não! (PZN4);*

Nos discursos, foi possível identificar a figura do Núcleo de Educação Especial (NEEs) que está vinculada a Coordenadoria de Educação Específica e tem função entre outras de: programar, promover, avaliar, aperfeiçoar, supervisionar e monitorar as ações do Ensino Especial no Estado através de centros especializados, procurando melhorar os indicadores educacionais e a qualidade do ensino nas escolas públicas da rede estadual (AMAPÁ, 2008). Nesse contexto, é importante a percepção da participante (PZC2) quanto o papel deste órgão na disponibilização de formação continuada aos docentes na área da inclusão com destaque a formação na área da PV. Contudo, apesar do destaque, há o indicativo da necessidade de divulgação dos cursos que este núcleo disponibiliza as escolas, não apenas por meio digital (site), mas com materiais impressos e convites físicos as instituições, no sentido de dar mais visibilidade aos docentes, dos cursos que o núcleo oferece. Logo, observa-se que a falta de divulgação e/ou informação sobre cursos na área da inclusão por parte das escolas, secretárias, centros especializados tem ocasionado a ausência de muitos professores de turmas regulares nas formações por falta de conhecimento.



Outro ponto a destacar, refere-se à percepção das participantes, quanto à oferta da formação continuada na área da inclusão apenas aos professores do atendimento educacional especializado, com sentimento de não inclusão dos professores do ensino regular, conforme expressa a participante PZO2 ao afirmar que “cursos específicos é para o pessoal do AEE, a gente sempre fica de fora. (...) deveria ser para todos” (grifo nosso) (PZO2, 2023).

A essa percepção, nota-se uma comunicação desgastante entre o professor do ensino especial e o professor regente motivada pela ausência ou direcionamento, em alguns casos, da formação na área da inclusão ou PV. Ressalta-se que, o AEE é “um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008). Logo, segundo Mantoan (2003) não é necessário que o professor regente possua a formação específica em atendimento educacional especializado ou educação especial, mas articule-se com o profissional do AEE, que é o especialista e deve partilhar esse conhecimento, com vista a colocar o aluno como principal sujeito do processo educativo, recebendo o atendimento pedagógico de qualidade e adequado as suas especificidades. Para autora, são atribuição do professor lotado no AEE desenvolver um trabalho que abrange todas as instâncias da escola como a equipe diretiva e pedagógica, os professores da sala comum, a família com vista à inclusão do aluno.

Esses apontamentos acima quanto à formação ancoram-se na LDB/1996 ao defini que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, aqui se inclui alunos com PV, uma diretriz para a formação docente onde, os professores com especialização adequada em nível superior, para atendimento especializado e professores do ensino regular, capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns. Logo, observa-se uma diferenciação em termos de formação exigida para professores da classe comum a graduação (licenciatura) e com especialização para o atendimento educacional especializado.

Sobre este assunto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) preconiza que, os professores do ensino comum, durante sua formação inicial dever ter disciplinas sobre educação especial e a inclusão com vista a adquirir competências pedagógicas metodológicas para atendimento equitativo aos alunos com alguma deficiência, mobilidade reduzida e outra especificidade. Contudo, apesar do que preconiza a LDB/1996 e a CNE/CEB Nº 2 de /2001, observa-se nas falas das participantes que, uma ou duas disciplina(s) nos cursos de formação inicial que aborde questões relativas à educação especial e à educação inclusiva, não dá conta da complexidade, abrangência dos conhecimentos e habilidades necessários no cotidiano escolar, havendo a necessidade da formação continuada em serviço. Quanto à formação dos

professores especializados, tanto a LDB/1996 quanto as CNE/CEB Nº 2 de /2001, preconizam que, devem ocorrer em cursos específicos, há exemplo das especializações lato sensu. Há esses profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado cabe à tarefa de apoiar em termos pedagógicos metodológicos, tanto os alunos que necessitam quanto os professores.

Em linhas gerais, apesar da identificação da não realização ou ausência de formação na área da inclusão, as participantes identificam ênfase em formações em outras áreas como da gestão e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC em detrimento de cursos na área da inclusão. Fato esse observado na fala da participante PZN2 ao mencionar que “(...) foram muitos cursos na área de gestão, na parte tecnológica, de mídias pelo fato de “tá” com aula online (...) os cursos da inclusão ficaram meio esquecidos”. É mister frisar que o período pandêmico, e toda reorganização que as instituições de ensino necessitaram fazer, mudando da modalidade de ensino presencial para modalidade remoto, exigiram outras forma de ensinar e aprender e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se fizeram presente, contudo a maioria dos professores não estavam preparadas para essa mudança abrupta, havendo a necessidade de formação urgente, o que justificaria a percepção das participantes.

Segundo Daros (2020), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se refere ao conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre seus integrantes. Esse conceito refere-se à utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos, com o objetivo de trazer práticas inovadoras para a educação, para facilitar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda dentro do eixo temático **“a importância da formação inicial e continuada”** e considerando o contexto pandêmico em que a pesquisa ocorreu e toda fragilidade detectada quanto à oferta de formação continuada por meio do uso da TDICs, buscou-se averiguar junto as participantes se: os cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva sejam ofertados pelas escolas ou adquirida de forma independente, contribui ou contribuiu para melhor a prática pedagógica e consequentemente a inclusão dos alunos com DV na sala regular?

Entre as respostas, identificou-se que das 10 participantes, oito (8) das entrevistadas afirmaram que a formação continuada seja ofertada pela escola ou adquirida em outras instituições pública ou privada, contribuem para melhor as estratégias teórico-metodológicas usadas em sala de aula e consequentemente favorecem a inclusão dos alunos com PV. Duas participantes não souberam opinar alegando não ter formação. Segue abaixo alguns relatos que justificam essa afirmação:

*Sim, é muito importante, eu quando “tô” com algum aluno de inclusão eu busco assim, na internet, fazer leitura, pesquisar, procurar atividade. São bastante importantes sim para poder trabalhar direito com o aluno (PZC2);*

*Nossa, demais, demais! Eu acho que se eu tivesse uma formação, não só que mostrasse qual a necessidade da criança, quais especificidades dela, Eu saberia o que elas precisariam. A formação nesse sentido me traria a estrutura pro meu planejamento, preparo psicológico porque a primeira vez eu fiquei assim, realmente sem chão. E eu acho que o mais importante além da questão teórica, trazer conhecimento sobre a questão metodológica, ajudaria demais em sala de aula, questão do planejamento, de como atuar para avançar essas crianças, por não saber utilizar o material. Nós temos material na escola, mas eu particularmente eu não sei usar (PZO1);*

*Eu penso que sim, mas não posso te dizer por que eu nunca fiz esses cursos, nem pela mantenedora e nem pela escola particular. Mas com certeza deve agregar valor no nosso trabalho porque a gente vai ter uma visão diferenciada (PZO2);*

*Contribuem sim, principalmente porque não é fácil entender o complexo da educação inclusiva, e, portanto, para se ter um novo olhar e novas práticas pedagógicas se faz necessário buscar novos conhecimentos (PZO3);*

*Existem alguns que contribuem, os outros a gente busca. Na maioria das vezes a gente busca. Em Macapá, temos centros que tratam especificamente sobre crianças especiais, cegos, mudos, surdos (PZN1);*

*Os cursos de formação continuada à gente percebe que as escolas precisam melhorar isso, ter mais essas ofertas para os professores. Deveria fazer parte de um calendário permanente. Ter formação todo mês, todo semestre (PZN1);*

*Com certeza, qualquer curso para aprender, qualquer aprendizado é muito valioso, então, esses cursos são muito importantes para os professores em qualquer área que atuem (PZN3);*

*Sim (PZN5).*

*Até o presente momento não foi ofertado formação continuada nessa área. Acredito que por conta do período pandêmico, essas abordagens não aconteceram (PZC1);*

*Não (PZN4);*

Os registros evidenciam a importância que 8 participantes atribuem à formação continuada na área da inclusão, haja vista, em seus discursos, mencionarem as diversas possibilidades e contribuições da formação a prática profissional, entre elas: estratégias metodológicas mais eficazes, planejamento inclusivo, adaptação de material, entre outros que auxiliem no desenvolvimento de metodologias que atendam todos os alunos sem distinção, mas respeitando suas diferenças. Essa percepção vai de encontro com os estudos de Mantoan (2003) ao apontar que, o conceito de educação especial incorporada aos princípios da inclusão equilibrada que beneficia a todas os(as) alunos(as), parte do princípio de que, todas as diferenças humanada são normais e por

isso o ensino deve ajusta-se as necessidade do(a) aluno(a), em vez do aluno adapta-se a escola. Para autora, o princípio fundamental que deveria reger as escolas, seria de que, todas as crianças devessem aprender juntas, sempre que possível independente de suas especificidades. Para Mantoan (2003), as instituições de ensino devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, adaptando os diversos estilos e ritmos de aprendizagem assegurando um ensino de qualidade a todos.

Na esteira dessas reflexões, percebe-se o reconhecimento da maioria das participantes sobre as imperiosas contribuições da formação continuada para a prática de sala de aula, contudo, observa-se nas falas e discursos, o anseio por formações que melhor atendam as expectativas quanto ao necessitado, ha exemplo do discurso da participante PZO1 ao relatar que “(...) o mais importante além da questão teórica, (...) de como atuar para avançar com essas crianças, por não saber utilizar o material. Nós temos material na escola, mas eu particularmente eu não sei usar!” e PZC2 ao dizer que “é angustiante a gente não ter uma formação voltada aos nossos alunos, principalmente a parte de PV! Quando eu recebi a primeira eu fiquei: - Meu Deus, como é que eu vou trabalhar” (PZO1; PZC2, 2022). Essas percepções deixam evidente a necessidade de formação na área da inclusão com um viés mais prático e objetivo que ajudem não a obter receitas, pois cada aluno é único, mais possibilidades práticas, educativas e eficazes que auxilie o professor no processo de inclusão do aluno com PV na sala regular. Esses apontamentos feitos pelas participantes do estudo vão de encontro com as criticas trazidas por Borges (2016) ao afirmar que, a formação seja inicial ou continuada quando ocorre, possui densas lacunas entre teoria e prática. Em muitas formações, os conteúdos voltados à inclusão priorizam o estudo das deficiências e suas características, em detrimento de temas práticos que abordam o processo do ensino e da aprendizagem e como resultado, tem-se aversão com a realidade das escolas.

Ante o exposto, entender-se que, o apoio ao professor da sala regular por parte do profissional do AEE é primordial e necessário para o processo de inclusão, quanto este, tem, aluno público alvo da educação especial, porem, se este professor regente não tem conhecimento ou formação mínima sobre o assunto, pouco conseguirá avançar ou demorará mais tempo, haja vista, não compreender os processos metodológicos ou recursos específicos necessários para inclusão deste público. Todavia, quando o processo é inverso e o professor regente, além do apoio do professor do AEE, tem ou teve uma boa formação inicial e acesso a formação continuada num perspectiva inclusiva, ao se deparar com a diversidade em sala de aula, conseguirá com menos dificuldades contribuir com o processo de inclusão de alunos com PV. Essa percepção é apresentada no discurso da PZC1 ao relatar sua primeira experiência com aluno com deficiência visual em sala regular, enfatizando que;

*Como eu já tinha feito uma especialização e eu tinha estudado uma disciplina onde falava da cegueira, baixa visão, os fundamentos e suas metodologias! Passou na minha cabeça aquele filme todo do que eu tinha estudado onde eu tinha que buscar soluções (PZC1, 2022).*

Percebe-se com esse discurso, a importância da formação inicial e/ou continuada no fazer pedagógico docente, ou como aborda Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), a formação a partir da reflexão crítica, que nada mais é do que, a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno. Logo, para os autores, a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão.

No processo de inclusão do aluno com PV, é importante compreender que o professor não é uma ilha isolada, pois está inserida no contexto escolar amplo onde todos envolvidos com o processo educativo, são responsáveis pela efetivação do processo de inclusão. Logo, além da formação, interliga-se a esse processo também questões estruturais, recursos pedagógicos, acessibilidade arquitetônica, serviço do AEE, entre vários outros elementos essenciais ao processo educativo inclusivo que serão tratados na próxima subcategoria.

#### **4.2.4 Categoria: serviços e recursos**

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal oferecida preferencialmente na rede regular, que perpassa todas as modalidades de ensino, sendo de oferta obrigatória pela escola e facultada ao aluno. Trata-se de um ensino específico aos alunos com alguma deficiência, altas habilidades ou superdotação, transtornos gerais do desenvolvimento / transtorno do espectro autista com vistas a, garantir o acesso igualitário aos conteúdos escolares valorizando a heterogeneidade dos alunos e promovendo a igualdade de oportunidades, apesar de o processo de aprendizagem ser único de cada pessoa, dentro da perspectiva inclusiva (BRASIL, 1996).

Para Mantoan (2003), a diferença significativa entre educação especial e inclusiva é que, a primeira tem um público limitado, voltado para pessoas com deficiência e a segunda, reconhece que todos são diferentes dentro do ambiente escolar e possuem os mesmos direitos. Logo, na seara inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular com o objetivo de disponibilizar auxílio escolar e a oferta de atendimento educacional especializado complementar ou

suplementar à escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Dessa forma, pessoas com ou sem deficiência devem conviver e aprender juntas.

Dito isso, legislações já citadas em seções anteriores como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto nº 7.611, de 2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, entre outras, preveem que as escolas devam contar com recursos e serviços que favoreçam o ensino-aprendizagem dos alunos públicos da Educação Especial na escola regular e orientem os sistemas educacionais quanto à organização e disponibilização de serviços e recursos.

Partindo dessas reflexões, dentro da subcategoria “Recursos e Serviços” buscou-se analisar a temática “**Serviços e recursos da educação especial para atendimento às especificidades do aluno com PV**”. Nessa subcategoria analisou-se a temática a partir do seguinte questionamento: Quais recursos (materiais pedagógicos) à escola disponibilizam para o atendimento as necessidades do aluno com PV e apoio aos professores do ensino regular? Com esse questionamento, buscou-se identificar a partir da fala das participantes, quais materiais e recursos seu local de trabalho dispõe para auxiliar no processo de ensino do aluno com PV na sala regular. Vide resultado no quadro 14:

**Quadro 14** Recursos para atendimento às especificidades do aluno com PV na escola inclusiva;

<b>Resposta</b>	<b>Participante</b>
Lupa	2
Computador	2
Materiais táteis	1
Jogos	1
Soroban	1
Recursos tecnológicos	1
EVA	1
TNT	1
Livro em Braille	1

**Fonte:** da autora 2023.

Tais recursos possuem cada qual suas especificidades com pontos positivos no processo de inclusão dos alunos com cegueira e/ou com deficiência visual e evidenciam, a percepção que a participante tem sobre os tipos de recursos que esse público utiliza ou necessita. Segundo a literatura, os recursos na área da perda visual se organizam em Recursos ou auxílios ópticos e não ópticos, recursos tecnológicos ou auxílios eletrônicos, recursos pedagógicos, além da tecnologia assistiva (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Dentro esses recursos, existem uma infinidade de possibilidades de apoio pedagógico que contribuem para dar acesso equitativo aos conteúdos escolares por parte dos alunos com PV que estão em sala regular.

Dito isso, observa-se no quadro 14 a descrição de nove recursos diferentes que são utilizados diariamente ou pelo menos percebido pelas participantes do estudo. Dos recursos citados, 6 (seis) são bem gerais como os recursos tecnológicos, computador, materiais táteis diversos, jogos, EVA, TNT e três, bem específicos, a exemplo do soroban e livro em braille usado com alunos com cegueira e a lupa direcionada para alunos com deficiência visual (baixa visão). Durante as falas percebeu-se que, nem todas as participantes conseguiram esclarecer ou mencionar quais recursos são usados ou disponibilizados aos alunos com PV de suas respectivas turmas. Segue alguns registros que exprimem essas percepções e complementam o quadro 14:

*Quando a gente solicita a gente tem. Ultimamente pela situação a gente nem pode solicitar porque não pode haver esse contato, mas se for do aluno ter algum material para ele fazer aquele trabalho didático dentro da sala de aula a escola contribui, quando tem (PZN1);*

*Na verdade, a escola em si pouco suporte ela deu para gente, o que eu consegui junto a coordenação da escola foram alguns materiais para confeccionar, tipo assim, EVA, TNT para confeccionar o material, os trabalhos em si para poder ministrar minhas aulas com esses alunos (PZN2);*

*No caso, os professores do AEE eles têm materiais, alguns são deles e outros são da escola (PZN3)*

*Não respondeu (PZN4);*

*Eu não vejo, quando “tá” na sala de aula eu não vejo apoio para gente do ensino regular (PZN5);*

*Na verdade, eles têm um kit, esse material fica no AEE e sempre que a gente precisa a gente comunica eles. Utilizei somente a lupa, com indicação da professora do AEE. Eu ainda não tive acesso a todos esses materiais que o AEE tem, mas existem, têm na escola (PZC1);*

*A escola de recurso não me ofereceu nada para trabalhar com aluno. A professora do AEE que se disponibilizou que se eu precisasse de algum material, algum suporte ela tinha lá na sala do AEE e eu poderia pegar. (...) De suporte assim: tem um computador! (PZC2)*

*Na sala do AEE e na biblioteca tem livros em braile (PZO1);*

*Eu sei que eles têm uma sala, mas o material específico eu não sei te dizer (PZO2);*

*Materiais táteis como jogos, soroban, lupa, recursos tecnológicos como computador, entre outros (PZO3).*

As falas expressam insegurança e angústia dando indícios de falta de informação sobre que tipos específicos de recursos são necessários aos alunos com cegueira ou deficiência visual e sensação de estar sozinho ou desconhecimento dos recursos que utilizam em termos de finalidade.

A essas percepções, Almeida (2016) alerta que, podem estar relacionadas à necessidade de formação inicial e continuada de qualidade para os professores que, em sua maioria, construíram sua prática pedagógica alicerçada em propostas curriculares fechadas e inflexíveis. Complementa Borges (2016) ao esclarecer que, a escolarização de alunos com perda visual no sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. Para autora, a maioria dos professores egressos dos cursos de formação que atuam na sala de aula regular estão mal preparados para lidar com a heterogeneidade existente no cotidiano escolar.

Cabe mencionar quanto à formação na área da PV que, as participantes reconhecem a pouca experiência e conhecimento sobre o assunto, mesmo com um tempo longo de atuação docente na educação pública no Município de Macapá conforme evidenciou o quadro 8. Entendem suas limitações e acreditam na formação continuada e no apoio do serviço especializado como um valioso recurso à inclusão mais eficaz de alunos com cegueira ou deficiência visual na sala regular.

Outro ponto a destacar, reside na percepção de algumas participantes, dos três cenários de pesquisa (EZO, EZC, EZN), quanto aos recursos específicos que favoreçam a inclusão do aluno com PV na sala regular, entre eles: pouco ou nenhum suporte pedagógico da escola, falta ou pouco material pedagógico (recursos para alunos com PV) e desconhecimento dos materiais (recursos) que a sala de recursos multifuncional possui para auxiliar no processo de inclusão do aluno com perda visual (PZO2; PZO1; PZC2; PZC1; PZN3. 2022).

Nesse contexto e considerando que os serviços da educação especial são àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares, buscou-se averiguar junto as participantes se: a escola onde trabalham tem o serviço do AEE com profissionais com formação adequada para o atendimento de alunos e suporte aos professores do ensino regular? Com esse questionamento, buscou-se investigar juntas as participantes, a existência ou não do AEE e como eles contribuem com o seu fazer pedagógico no que concernem as especificidades dos alunos com PV matriculados na sua turma regular de ensino. Vide quadro 15

**Quadro 15:** Oferta do serviço da Educação Especial ao aluno com PV.

Resposta	Participante
Possui AEE	9
Não possui o AEE	0
Não soube ou não respondeu	1

**Fonte:** da autora 2023.



Com base no quadro 15, infere-se que, os três cenários de pesquisa (EZO, EZN, EZC) possuem um espaço físico para funcionamento do Atendimento Educacional Especializado que, segundo Borges (2016) chama-se Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF). Trata-se de uma sala que oferece materiais didáticos, mobiliários, equipamentos específicos e recursos de acessibilidade aos alunos públicos alvo da educação especial. Cabe mencionar que, as atividades oferecidas nestes espaços são diferenciadas do ensino tradicional e não devem ser caracterizadas como reforço. Logo para atuar nestes espaços os profissionais segundo a LDB/1996 devem possuir especialização e formação continuada específica, o que foi percebida nos discursos das participantes conforme relatos abaixo:

*Sim, temos a sala do AEE! Nós temos professores capacitados! Nós temos a professora do AEE! a nossa aluna é atendida duas vezes na semana no contraturno com essa professora, inclusive quando nós estávamos remoto as aulas com ela, o atendimento dela era através do Meet. A professora conseguiu fazer um bom trabalho, ajudando a nós - professores do regular (PZC1);*

*Sim, tem. Eles trabalham bem, todos os professores do AEE (PZC2);*

*Sim, nós temos professores do AEE, eu acho que é um professor para cada dois alunos, nós temos sala do AEE com materiais (PZO1);*

*Sim, a escola oferece o serviço do AEE. Os profissionais possuem formação na área e, além disso, são bastante engajados para possibilitar o melhor fazer pedagógico para os alunos que necessitam desse atendimento (PZO3);*

*Os professores do AEE tem formação, muitos trabalhos e projetos inclusive. A professora que assiste o nosso aluno, ela criou todo um projeto. A escola própria tem um projeto de todo ano mostrar, os jogos que as crianças com deficiências participam, tem os internos e os que eles participam também com outras instituições, então, tem sim, eles têm formação e conhecimento (PZN1);*

*Olha, pessoas especializadas nós temos, nós temos também acessibilidade (PZN2);*

*Não respondeu (PZN4);*

As percepções das participantes indicam que, os profissionais que atuam no AEE das escolas cenários de pesquisa possuem formação adequada segundo a legislação e atuam de forma dinâmica junto ao atendimento do aluno com PV. Os registros evidenciam um atendimento que identifica, elabora e produzi estratégias a partir de projetos inclusivos além de indícios de parcerias com os diferentes setores para elaborar estratégias de acessibilidade.

Outro ponto a destacar nas falas é quanto ao atendimento do aluno com PV por parte do AEE. Segundo as participantes os/as profissionais do AEE organizam a quantidade de atendimentos por aluno na sala de recursos multifuncional e o mesmo ocorre em contra turno não excedendo em

sua maioria dois alunos por profissional. Os registros evidenciam que as escolas através da equipe pedagógica e administrativa, vêm comprimindo seu papel no processo de inclusão através da disponibilização das salas de recursos multifuncionais para funcionamento do AEE e profissionais com formação adequada. No Brasil a legislação que regulamenta é o Decreto 7611 de novembro de 2011. No seu Art. 3º, onde são definidos os 4 (quatro) objetivos do Atendimento Educacional Especializado a saber:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Entre esses objetivos, foi possível perceber nas falas das participantes um contentamento quanto à oferta do AEE e todo trabalho realizado com os alunos. Todavia, constata-se insatisfação por parte de algumas participantes do estudo, alegando falta de apoio aos professores do regular. Segue alguns registros que pontuam essas percepções:

*Na verdade nós temos professores do AEE, são vários professores, esse feedback entre professores do ensino regular e do AEE é um pouco restrito, em geral, eles fazem o planejamento deles e o professor faz o seu (PZN3);*

*Tem AEE, eu penso que eles devem ter, não sei se dispor se tem, qual é o curso, a formação, mas eu acho que eles tem, mas agora pro pessoal do regular não. Eles trabalham o trabalho deles lá e a gente trabalha o nosso aqui, não tem essa conexão (PZO2);*

*Tem professora do AEE para apoio aos alunos, mas suporte para gente que é do regular, não (PZN5).*

As falas mostram certa ruptura ou separação do trabalho pedagógico realizado pelo professor regente e o professor do AEE desenvolvido junto aos alunos com PV. Vale ressaltar que, o êxito na inclusão escolar do aluno com perda visual dependerá das ações integradas de ambas (regular e AEE), à medida que as mesmas definem e ressignificam a sua função social no desenvolvimento de ações conjuntas favorecedoras das práticas inclusivas. Borges (2016) complementa enfatizando que, para que o AEE responda a suas expectativas no âmbito escolar se faz necessária a implantação de uma cultura colaborativa no qual os profissionais envolvidos desenvolvam em conjunto suas atividades e visualizem a educação especial como transversal em

seu cotidiano. Portanto, ha necessidade de eliminar os limites entre escola especial e escola regular ressaltada por Vygotsky (1997) é fator primordial para o alcance da efetiva inclusão, que se configura com a implantação de uma proposta curricular com as adaptações curriculares necessárias ao desenvolvimento do aluno.

Nesse processo Cunha (2019) aponta que, o papel do professor do ensino regular é preponderante tanto no processo de inclusão quanto na aprendizagem. O professor deve ser visto como mediador e estimulador, tornando a sala de aula um ambiente onde seus limites seja estimulador de sua autonomia. Enquanto que, o papel do professor do AEE, além de atender às especificidades decorrentes da deficiência, deve priorizar o trabalho conjunto com a família, escola e comunidade, acompanhar e apoiar o projeto pedagógico e colaborando para a adequação da prática pedagógica da sala de aula regular.

Nesse contexto, é importante que os professores do ensino regular e do AEE tenham bem claro seus papéis no processo de inclusão e ao mesmo tempo compreendam a importância do trabalho conjunto em prol do aluno e seu processo de aprendizagem. Nesse processo cabe destacar que o processo de inclusão do aluno com PV não se encerra em sala de aula apenas com os professores já mencionados. A aprendizagem também ocorre em todo espaço educacional, ou seja, para que a educação inclusiva se efetiva, é fundamental que haja também infraestrutura física, oferta de materiais didáticos adequados, formação continuada e acessibilidade (BENAZZI, 2015).

Partindo dessas reflexões, ainda na subcategoria “Recursos e Serviços” buscou-se analisar a temática “**A imagem construída em torno da acessibilidade para atendimento às necessidades do aluno com PV na escola inclusiva**” a partir do seguinte questionamento: Quais adaptações arquitetônicas você observa na sua escola que facilite o acesso e locomoção do aluno com PV? A partir das respostas chegou-se aos seguintes dados:

**Quadro 16:** acessibilidade para o aluno com PV na escola inclusiva.

<b>Resposta</b>	<b>Quantidade</b>
Rampa	5
Corrimão	2
Linha guia	2
Não soube dizer e/ou nenhuma	3

**Fonte:** da autora 2023.

Os dados das entrevistas revelam em termos de acessibilidade arquitetônica nos cenários de pesquisa apenas: rampa, corrimão e linha guia (piso tátil). Essas percepções docentes não são uniformes e nem estão disponíveis nos três locais investigados conforme destaca os registros abaixo:

*Não tem linha guia; tem as rampas; no banheiro tem alguns corrimões, mas só alguns banheiros. (...) Falta de acessibilidade para os alunos (PZN1);*

*Na nossa escola o que a gente pode observar são as rampas de acessibilidades. O aluno tem um cuidador que fica na sala (PZN2);*

*Eu acho que a nossa escola perante outras escolas ela é uma escola excelente, porque tem prédios que são caóticos aqui no estado em geral, o que eu critiquei na nossa escola, que o arquiteto que fez essa escola, (...) como se fosse um porão. (...) muito embora alguns trechos tenham aquele nome técnico que é dado, linha guia (PZN3);*

*Não soube responder (PZN4; PZN5);*

*Infelizmente não tem na escola, não tem essa sinalização, ainda não existe! Nossa aluna quer ir ao banheiro a gente faz um acompanhamento no corredor com ela, na saída ela fica em sala de aula e o responsável vai até a porta para ir buscá-la, então são esses cuidados que a gente tem com ela (PZC1);*

*Não tem. Nenhuma que eu observei, não tem, todas aquelas adaptações no chão, rampa, todas essas coisas assim, não tem (PZC2);*

*Eu acho que pra deficiência visual, só os corrimãos, não tem aquelas plaquinhas no chão, só as rampas mesmo e corrimãos (PZO1)*

*Tem uma rampa, e na calçada tem o piso, linha guia, eu acho que só (PZO2);*

*Somente rampa de acesso (PZO3).*

Os registros evidenciam a percepção das participantes quanto à acessibilidade existente nos seus locais de trabalho para atendimento as necessidades dos alunos com PV. Acessibilidade aqui entendida como a possibilidade de promover a adequação de espaços e a extinção de barreiras físicas e ambientais dentro do espaço público (BRASIL, 2004). Dentro dessa concepção, é consenso entre as participantes à falta de acessibilidade arquitetônica nos três cenários de pesquisa com maior ausência no cenário EZC mencionada pelas participantes PZC1 e PZC2 de forma unanime. Essa percepção vai de encontro com o cenário brasileiro onde de acordo com os dados do Censo Escolar 2018 do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somente 31% das escolas (55.899) brasileiras têm dependências acessíveis a pessoas com deficiência (BRASIL, 2018).

Nota-se que a percepção de acessibilidade arquitetônica por parte das participantes do estudo está ligada a independência e autonomia do aluno com PV no ambiente escolar. Entre os discursos observa-se a preocupação com o nivelamento do piso que permite que o aluno se locomova em todos os ambientes sem dificuldades, a disposição de rampas de acesso e pisos táteis para facilitar por parte do educando o uso de bengala e a locomoção independente.

Cabe mencionar que além de rampa e corrimão outros pontos devem ser considerados quanto à acessibilidade arquitetônica necessárias à inclusão de alunos com PV que não foram percebidas ou inexistem nos cenários de pesquisa. Sobre esses pontos não citados ou não existentes, tomamos por base a acessibilidade regida pela lei Federal n. 5296/04 e a norma regulamentadora NBR 9050, como a principal norma voltada para a acessibilidade de pessoas com PV. Segundo essa regulamentação a acessibilidade na área da PV em geral perpassam por adequações em portas mais largas; maçanetas com alavanca ao invés de redondas; móveis adaptados e com fácil acesso e isso se estende a refeitório e lanchonete, para permitir que o aluno possa se alimentar confortavelmente; placas e mapa em braile; estacionamento com reserva de 2% das vagas a pessoas com mobilidade reduzida; banheiros adaptados; pisos táteis que são placas com relevo fixadas no chão que se dividem em piso tátil: o direcional, com relevos lineares, e o de alerta, com relevos redondos dispostos uniformemente (BRASIL, NBR 9050/2020).

Trazendo essas variáveis da acessibilidade para área da PV apresentada na NBR 9050 e a acessibilidade apontada pelas participantes nas entrevistas, observa-se certa fragilidade quanto ao conhecimento sobre o assunto, haja vista, a existência de outras adaptações observadas nas escolas cenários de pesquisa além de rampas, corrimão e linhas guia citadas pelas participantes. Concernente a essas fragilidades, pode-se inferir a falta de formação e informação sobre a PV. Neste ponto Borges (2016) e Dorneles (2014), reiterando os achados da presente pesquisa, salientando que a percepção docente sobre a falta ou não de acessibilidades nas escolas perpassam dentre outros aspectos pelo modo como os professores compreendem a PV na escola comum e toda sua bagagem curricular sobre o assunto. Logo, se o profissional não conhece, tem pouca ou nenhuma formação sobre acessibilidade na área da PV, escasso será sua percepção da ausência ou presença no ambiente educacional.

Em termos de acessibilidade a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Cap. IV Artigo 28 descreve, entre outros, a acessibilidade como um direito de todos os estudantes com deficiência e “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”. A partir desse conceito, Mantoan (2003) reforça que acessibilidade e inclusão são dois conceitos intimamente ligados: sem um, o outro não acontece. Ambos são essenciais para garantir que os alunos possam usufruir plenamente o espaço educacional, que não se resume apenas sala de aula.

Porem, considerando que inclusão e acessibilidade são direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social

(BRASIL, 2015), que a formação continuada e inicial é obrigação do estado (BRASIL, 1996); que o aluno com deficiência tem o direito de estudar na escola regular (BRASIL, 1996 e 2015), que a escola tem que está preparada e adaptada para receber as diferenças (BRASIL, 2015, 2001), averiguou-se dentro temática “**Ações que possibilitem melhorar o fazer pedagógico**” a seguinte pergunta: Na sua percepção, quais ações podem ser implementadas seja pelo professor, escola ou SEED para melhorar o fazer pedagógico dos professores do ensino regular que atuam com alunos com PV? Segue os principais resultados no quadro 17:

**Quadro 17:** Ações que podem ser implementadas pelo professor, escola ou SEED.

Respostas	Implementação
Curso de formação	SEED
Formação em calendário anual,	Escola
Semanalmente encontros de socialização	Professor
Planejamento da escola (PPP) e cursos aos sábados ao invés de aulas	Escola
Cursos adequados	SEED
Professores do AEE mais tempo com os alunos na sala de aula regular	Professor
Mais suporte do professor do AEE para elaboração de material	Escola ou SEED
Ter curso na escola para quem tem aluno com deficiência	Escola ou SEED
Escola precisa passar por revitalização	SEED
Um calendário para organizar formações	Escola
Não só teórica, mas questão metodológica, da prática (curso)	Escola ou SEED
Tornar a sala do AEE multifuncional e assistida com ferramentas	Escola ou SEED

**Fonte:** da autora 2023.

Os dados evidenciam como as professores se sentem em relação à escola inclusiva e as ações necessárias para constituição de práticas pedagógicas, mas assertivas no cotidiano da sala de aula. Cabe destacar que palavras como formação ou curso de caráter adequado ou prático, suporte do e ao AEE, recursos ou materiais adaptados, surgiram com muita frequência nos discursos das participantes, todas relacionada ao fazer pedagógico dos professores do ensino regular que atuam com alunos com PV. Essas aparições lexicais (BARDIM, 2011), ensejam certas inferências importantes na percepção das participantes quanto as suas necessidades, uma vez que manifestam posicionamento de quem estar dentro do processo educativo. Vejamos algumas falas que complementam o quadro 18 e onde essas palavras foram grifadas para melhor compreensão:

*Eu acredito que seria de solicitar à instituição mantenedora - que seria a secretaria de educação, curso de formação mesmo, para que nós, professores que estamos na sala de aula tenhamos esse conhecimento (PZN1);  
A gente precisa de mais formação, de mais treinamento que façam parte do nosso calendário anual, algo que seja permanente, todo mês. (...)se tivesse semanalmente encontros para falar sobre esse aluno cognitivo, o que ele*

conseguiu desenvolver, porque ele não é aluno só daquela professora, ele é aluno da escola (PZN2);

*Eu acho que isso tem que vir, em princípio, do próprio PPP - o planejamento da escola, ele precisa já estar inserido nesse trabalho conjunto. (...) o planejamento é importante, cursos importante (...) às vezes a gente vem no sábado para escola e não tem aproveitamento nenhum para professor e nem para os alunos. (...) seria alguns sábados desses que fossem tirados para que a gente pudesse fazer uns cursos, melhorar (PZN3, 2023);  
Cursos adequados promovidos pela SEED (PZN4);*

*Para os professores do ensino regular que ainda não tiveram experiência ou formação, que os professores do AEE ficassem mais tempo com os alunos na sala de aula para gente poder trabalhar certinho com eles, eu acho que isso é essencial. Mais suporte do professor do AEE para elaboração de material; ter curso na escola para quem tem aluno com deficiência seria ótimo (PZN5);*

*Há muito debate, muita conversa, e a gente percebe que muita coisa acaba ficando no papel, só na teoria e não na prática. (...) já tivemos cursos com os próprios professores do AEE passando para gente essas informações, nós orientando, mas nós precisamos de mais, precisamos saber mais, precisamos ser assistidos mais e essas crianças também, precisam ser assistidas mais, têm que sair do papel, tem que vir para prática mesmo, as escola precisam passar por essa revitalização porque a gente tem esses alunos e eles precisam desse cuidado (PZC1);*

*Eu acredito que a gente precisa ter mais cursos, mais entendimento do assunto na prática, ir para cursos mesmo, aprender mesmo como fazer na prática, como construir materiais para trabalhar com essas crianças, ter todo esse suporte de TV, de vídeo, de computador, coisas assim para trabalhar, cartazes, banners na sala (PZC2);*

*Primeiro, é que os professores precisam da formação. (...) a questão das crianças e da formação dos professores para atender as crianças com deficiência, poderiam ter um calendário e que poderiam organizar formações. Começar com o geral: a questão da inclusão, deficiência visual, deficiência auditiva, ter um foco, que a gente pudesse fazer essas formações, não só teórica, mas questão metodológica, da prática, como a gente pode atuar, isso seria assim: meu Deus do Céu, seria a diferença no trabalho do professor (PZO1);*

*Eu poderia te dizer que fazer curso, mas só que o pessoal já “tá” tão cansado desse negócio de curso, não é pelo curso em si, mas pela forma que acontece. Os cursos que têm na secretaria, vários cursos, todo ano tem os cursos de formação, mas é assim: vai um monte de gente e leva um monte de coisa já feita e mostra, isso aqui já tá feito e o que vocês fazem na sala de vocês? A gente é que tem que ir lá e ensinar como é que a gente faz, a gente não vai para aprender, a gente vai para ensinar. É uma coisa totalmente sem nexos, a gente fica desestimulado mesmo e todo ano é a mesma coisa. (...) muda de escola, muda de nome, muda de formador mas é tudo a mesma receita. Não atende a nossa necessidade (PZO2);*

*Implementar ações no sentido de realmente tornar a sala do AEE multifuncional e assistida com ferramentas que possam possibilitar um melhor atendimento, visto que, na maioria das vezes, o aluno não recebe outro tipo de atendimento especializado fora da escola (PZO3).*

Vislumbramos algumas informações relevantes nessas falas no que se refere à percepção docente expressa com angústia e ao mesmo tempo com entusiasmo ensejando dias melhores que transcende em palavras e revelam-se em sentimentos de esperança materializados em sugestões e preposições de melhorias para as instituições de ensino onde atuam. Entre as falas, a aparição lexical de maior destaque, foi à palavra “formação” ou “cursos” com ênfase na palavra “prática”. Na percepção das professoras é o maior entrave ocasionado pela ausência e ao mesmo tempo, o fator primordial para a promoção da inclusão do aluno com PV, por parte dos professores do ensino regular que possui alunos de inclusão. Para Dorneles (2014, p. 113), “um ensino de qualidade é definido a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que percorrem caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento”. Manga (2017) reitera alegando que sem formação, os professores até podem ter uma escola acessível, muitos materiais adaptados e recursos pedagógicos como regletes, impressora Braille, soroban, punção, dosvox, etc, mais de nada valerá, se, não souberem sua utilidade e compreenderem seus objetivos, finalidades e para que servem. Para Sartoretto (2009, p. 82), a ausência de formação “dificulta e, por vezes, frustra a implantação de práticas inclusivas nas escolas, mas, em nenhum momento, deve servir de pretexto ou desculpa para impedir a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas”.

Cabe mencionar que essa formação indicada e sonhada pelas participantes tem um desejo muito particular e são fruto de experiências profissionais anteriores. Para elas, a formação que contribua com seu fazer pedagógico, seria uma formação em serviço, de caráter mais prático e menos teórico, focado na realidade da escola, do aluno que possui, onde a formação vai ocorrer para fazer sentido e ser eficaz, eficiente e inclusivo, ou seja, a formação “sobre a prática na sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras” (FERREIRA, 2005, p. 46). Nesse interim, a sala de aula trocará o *status* de exposição de conteúdo e se transformará em “objeto de estudo da prática docente, onde novos métodos de ensino serão criados e os alunos se beneficiarão de currículos compatíveis com suas necessidades e realidades” (SANTOS, 2007, P. 52).

Nessa percepção, a formação com caráter mais prático não se limitar em apontar problemas ou limitações impostas pela deficiência, mais de refletir sobre as diversas estratégias possíveis a serem adotadas no coletivo para superação das dificuldades do aluno com cegueira ou deficiência visual, até por que segundo Mantoan (2003, p. 28), “sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, que estratégia utiliza”, com vistas a reformular o planejamento educacional.”.

O outro destaque nas falas refere-se à relação “AEE” atrelado a “recursos e materiais adaptados” e “suporte ao professor do ensino regular”. Entre os discursos, tem-se o indicativo e



necessidade de mais suporte em termos de recursos ao professor do AEE para elaboração de material adaptado e disponibilização ao professor do ensino regular. Esses indicativos advêm do reconhecimento por parte das participantes da fragilidade na formação e insegurança no agir pedagogicamente diante da inclusão de alunos PV na sala regular. Tais sentimentos predominam entre as participantes, devido à falta e alguns casos, dificuldades no uso desses recursos adaptados, que por sua vez, estão relacionados à ausência de formação sobre a temática, além da falta de acessibilidade nos espaços da escola campo. Apesar das dificuldades, observa-se na fala das participantes, segurança no serviço do AEE indicando inclusive, a possibilidade de um acompanhamento mais próximo do professor do AEE no cotidiano da sala de aula regular. Para elas, essa ação traria segurança e melhor suporte no processo de inclusão por parte dos professores.

Sobre o AEE, convém conceituar que, trata-se de um serviço que:

Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.22-23).

Ciente do papel deste serviço considera-se que o mesmo, representa um extraordinário instrumento para operacionalização da educação inclusiva, uma vez que oportuniza o reconhecimento das diferenças e uma análise das possíveis barreiras que podem atrapalhar ou impedir a participação em condições de equidade por este público (MAGALHÃES E KAWAKAMI, 2020). Entre suas funções, reside a disponibilização de serviços e recursos para orientar os alunos e professores do ensino regular. Contudo pouco adiantará se não houver um trabalho colaborativo entre todos os profissionais da educação.

Em resumo, as ações que podem ser implementadas seja pelo professor, escola ou mantenedora com vista a melhorar o fazer pedagógico dos professores do ensino regular que atuam com alunos com PV na percepção das participantes, perpassam pela oferta de formação continuada na área da inclusão a todos os professores seja do ensino regular ou AEE; cursos com caráter mais prático com ênfase no saber fazer; disponibilização de recursos e matérias adaptados para uso no ensino regular; maior aproximação do professor do AEE com o professor do ensino regular; planejamento colaborativo entre os profissionais da escola; aproveitamento dos sábados letivos para encontros formativos e formações com mais periodicidade incluídas no planejamento anula da escola.

Entende-se que os desafios gerados pela inclusão abrangem diversas áreas e se relacionam a muitos aspectos como: valores defendidos pela sociedade, pela política, aos fatores relativa acessibilidade, a formação docente e percepções que historicamente sustentaram o processo educacional das pessoas com alguma deficiência. Porém, em todo esse contexto, se reconhece que as percepções dos professores sobre as dificuldades e estratégias no processo de inclusão do aluno deficiência visual, trazem implicações importantíssimas ao processo de ensino e aprendizagem e contribuem para melhor o contexto da educação inclusiva e justa pra todos. Para Freire (2005), a educação, em sua essência, é política. Por isso, professores têm um grande poder sociopolítico e, ao se manifestarem e/ou educarem a próxima geração, são capazes de influenciar a sociedade como um todo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas não tem a pretensão de esgotar o assunto, tão pouco finalizar as conclusões, mais incentivar o debate sobre a percepção do profissional da sala regular que tem alunos com PV, haja vista, considerar a importância deste docente e sua percepção para educação inclusiva no Município de Macapá.

Neste estudo, nosso objetivo foi conhecer e analisar a percepção de professores dos anos iniciais sobre a inclusão de alunos com perda visual (PV) e para isso estabeleceram categorias ligadas às percepções das professoras participantes da pesquisa, que permitiu-nos atuar em quatro frentes de análise: 1) Inclusão; 2) Metodologia inclusiva; 3) Formação inicial e continuada; 4) Serviços e recursos. Essas subcategorias nos permitiu compreender a percepção dos professores sobre a dinâmica da inclusão do aluno com PV; averiguar a percepção do professor sobre o seu trabalho pedagógico voltado para o aluno com PV na sala regular; investigar se os professores possuem formação para atuar numa perspectiva inclusiva; identificar se as escolas estão organizadas em termos de recursos e serviços que favoreçam a inclusão do aluno com PV.

As participantes do estudo eram experientes na arte da docência com atuação que variava de 13 a 31 anos, conferindo as mesmas, uma gama de saberes acumulada profissionalmente. Embora tenha identificado larga experiência docente, em termos de alunos com PV, a experiência reduzia-se de 1 a 2 anos a depender da participante, mais ainda sim dentro dos critérios estabelecidos pelo estudo. Algumas docentes tinham formação em nível superior e outras apenas no magistério, ambas atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Através das falas das participantes foi possível aferir na subcategoria “Inclusão”, vários apontamentos importantes, entre eles, dois merecem destaque. O primeiro refere-se confiança e convicção das participantes na educação inclusiva e equitativa a todos os alunos, incluindo os alunos com PV. O estudo demonstrou a crença na inclusão de alunos com deficiência como um direito que deve ser respeitado, logo, o aluno com deficiência visual ou cegueira deve estar na sala regular juntos com os demais, aprendendo e convivendo juntos. O segundo destaque, refere-se à uma “condição” para que a inclusão deste aluno com PV se efetive de forma equitativa. Para as participantes, a inclusão só é benéfica e/ou se efetivará, se os professores das turmas regulares tiverem formação e recursos pedagógicos que os auxiliem no desenvolvimento dos conteúdos a serem ministrados nas turmas quanto tem alunos com PV. Entre os achados, evidenciaram-se sentimentos de insegurança, desconforto pelo o novo, questionamentos sobre sua própria formação, falta de estrutura das escolas onde estão lotados, trazendo sentimentos de despreparo para receber em turmas regulares alunos com PV.

Na subcategoria “metodologia inclusiva”, os principais achados versaram sobre recursos pedagógicos e planejamento inclusivo. Quanto ao planejamento, o estudo evidenciou duas percepções significativas, sendo uma individualizada e outra colaborativa. Na percepção colaborativa, 60% das participantes realizam um planejamento que envolve os professores regulares e professores do AEE. Para elas, a inserção do profissional do AEE no planejamento das turmas onde tem alunos com PV, materializa-se em ferramentas cruciais na eliminação de possíveis barreiras à aprendizagem e identificação de estratégias mais eficazes para alunos com PV em classe comum. Vygotsky (1989) reforça que, o planejamento colaborativo, torna-se como espaço privilegiado de formação e reflexão que condizem com o movimento social de direitos humanos, característica imperiosa da inclusão. Todavia, o estudo também indicou por 20% das participantes, o planejamento dito “inclusivo”, mas na prática realizado de forma “individualizada”; separada, e só após, enviado ao profissional do AEE, para realizar as adaptações necessárias. Para Manga (2017), o planejamento individualizado ocorre muitas vezes, pela ausência da compreensão da função AEE, o que acaba distanciando profissionais que deveriam trabalhar juntos.

Independente da compreensão do que venha ser um planejamento inclusivo, cinco participantes, reconhecem que suas metodologias necessitam melhorar para poder favorecer ao aluno com PV na sala regular acesso equitativo aos conteúdos escolares e, quatro concebem que suas práticas pedagógicas têm garantido ao aluno com PV acesso igualitário ao currículo. Quanto aos recursos pedagógicos, o estudo evidenciou na área da perda visual um número reduzido, mas em virtude da participação ativa do professor do AEE no planejamento, têm se materializado, em assertivas estratégias e conferindo ao planejamento de algumas participantes a intencionalidade necessária à inclusão do aluno com PV. Em resumo, o estudo apontou o planejamento colaborativo dos atores necessários à inclusão do aluno com PV, como um recurso dialógico e instrumento de organização para uma prática pedagógica mais inclusiva.

A Subcategoria: “Formação inicial e continuada”, trouxe várias percepções importantes, que merecem destaque. Na formação inicial, o estudo indicou em metade das participantes, pouco ou nenhum conteúdo na matriz curricular na área da inclusão; dos poucos, os conteúdos tinham ênfase na teoria sem nenhuma relação com a prática das escolas. Em quatro entrevista, o estudo identificou a existência de disciplinas como Educação Especial e Sistema Braille na grade curricular da licenciatura, evidenciando a existência durante a formação inicial, de conteúdos em uma perspectiva inclusiva. Em uma das entrevistadas, o estudo indicou a oferta de conteúdos inclusivos durante a graduação, mas não o suficiente para uma boa formação. Logo, cinco participantes do estudo, a formação inicial não forneceu as bases teóricas metodológicas para uma prática pedagógica inclusiva, em quatro forneceu e uma concebe que forneceu em parte. Durante o estudo, a maior

crítica perpassa pelo fato de, as disciplinas pedagógicas abordam mais aspectos teóricos da docência do que práticos, trazendo fragilidades e insegurança aos docentes durante o exercício profissional.

Quanto à formação continuada, o estudo indicou números mais alarmantes. Entre eles, somente três entrevistadas percebem pela escola ou sua mantenedora a oferta de cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva e sete não percebem. Das que percebem, admitem não fazê-las por falta de tempo ou por falta de informação da oferta. Cabe mencionar que a falta de informação se deve muita ao período pandêmico, onde as participantes estavam ainda se habituando as TDICs. Ainda na perspectiva da formação continuada na área da PV, o estudo apontou entre as formações ofertadas, algumas críticas das quais quatro merecem destaque: 1) formação sem relação com a realidade e necessidade dos professores; 2) formação com caráter mais teórico e menos prático; 3) formação direcionada somente aos professores do AEE; 4) falta de divulgação dos cursos ofertados pelos setores responsáveis em tempo hábil de acesso aos professores de turmas regulares.

Na Subcategoria: “Serviços e recursos”, os principais achados versaram sobre, os recursos necessários à inclusão do aluno com PV; serviço da educação especial (AEE) e a acessibilidade arquitetônica dos cenários de pesquisa a partir do olhar do professor da turma regular. Quanto aos recursos pedagógicos, constatou-se: lupa, computador, materiais táteis, jogos, soroban, recursos tecnológicos, EVA, TNT, livro em Braille. Quanto aos recursos citados, algumas participantes alegaram não saber seu uso ou funcionalidade configurando raso conhecimento sobre as necessidades pedagógicas do aluno com PV. Logo se percebeu entre as participantes certa insegurança e angústia com reflexões profundas sobre a formação e sua importância para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Sobre os serviços, os dados evidenciaram nos três cenários de estudo, a oferta do serviço da educação especial na figura do AEE com funcionamento em salas de recurso multifuncional na própria escola. Identificou que esses espaços possuem professores com formação em nível de especialização na área da educação especial com a existência de diversos materiais para uso dos vários alunos que dele necessitam, embora pouco acessado pelos professores das turmas regulares.

A imagem construída em torno da acessibilidade para atendimento às necessidades do aluno com PV por parte das participantes, percebida nos três cenários de estudo, foi: rampa; corrimão; linha guia em substituição ao termo piso tátil. Essas percepções docentes variaram entre três locais investigados, mas consenso quanto a falta de acessibilidade arquitetônica com maior ausência no cenário EZC, indo de encontro com a realidade da maioria das escolas brasileiras conforme censo escolar de 2018.

Diante dos resultados, a resposta que se dá à pergunta inicial: Qual a percepção que o professor dos anos iniciais tem sobre a inclusão de alunos com perda visual em classe comum? É

resumida em percepções positivas e negativas com preposições sugestivas de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas. Como pontos positivos, o estudo evidencia a existência nas escolas do serviço da educação especial (AEE); com espaço apropriado (sala de recursos multifuncionais); com professores com formação adequada para atendimento dos alunos e suporte aos professores da sala regular. Como pontos a melhorar, o estudo mostrou que formação inicial de vários professores é fragilizada quanto às discussões de conteúdos na área da inclusão e PV, professores sem formação ou conhecimento na área da PV; pouca oferta de formação pela escola ou mantenedora de cursos na área da PV; cursos na área da inclusão direcionados apenas aos professores do AEE; oferta de formação ou cursos com caráter mais prático e menos teórico; melhor divulgação dos cursos que a NEEs ou CAP oferta entre aos professores do ensino regular que tem alunos de inclusão; planejamento colaborativo entre professor do regular e AEE; acessibilidade que favoreça a locomoção de forma independente dos alunos cegos ou com baixa visão.

Todos esses pontos não inviabilizam a inclusão do aluno com PV por parte das professoras, mas trazem reflexões e indicativos de possíveis implementação de políticas públicas preocupadas com as qualidades do trabalho docente, reelaboração das estratégias da oferta de formação, criação de espaços para que os professores possam trabalhar fatores afetivos e reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas com vista a melhorar a educação amapaense.

## REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana Rosecler; GUIMARÃES, Sueli édi Rufini. **A instrumentalidade como uma estratégia motivacional**. Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional (ABRAPEE), V 11, N 1, jan/jun, 2007.

ALMEIDA, L. M.; FURTADO, M. A. S.; YAMAGUCHI, K. K. de L. **Educação inclusiva: um panorama sobre o desenvolvimento e efetivação do ensino inclusivo no interior do Amazonas**. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1428-1448, 2020. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/803>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **Aprendendo pelo tato**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2016.

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **A Importância da Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual**. / Maria da Gloria de Souza Almeida. / Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 204.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental (RCA)**. 2015.

AMAPÁ. **Constituição do estado do Amapá**. Texto promulgado em 20 de dezembro de 1991, atualizado até a Emenda Constitucional nº 0062, de 30.04.2020.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação - PEE**, para o decênio 2015 -2025. LEI Nº 1.907, DE 24 DE JUNHO DE 2015.

AMAPÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação (CEE)**. Resolução 11º 035/03. Macapá, AP, 2003. Disponível em: [http://www.seed.ap.gov.br/educacao\\_especial.htm](http://www.seed.ap.gov.br/educacao_especial.htm). Acesso em: 05 janeiro. 2022.

AMAPÁ. **Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal do Amapá**. Conselho de Educação do Território do Amapá (CETA). Resolução n. 02/75. Macapá, AP, 1975.

AMAPÁ. **Lei nº 1840, de 18 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a obrigatoriedade à capacitação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 2014.

AMAPÁ. **Lei nº 2.141, de 14 de março de 2017**. Cria o Programa de Incentivo à Educação Especial (PIEE). 2017.

AMAPA. **Resolução nº 48/2012**. Conselho Estadual de Educação. Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação do Sistema Estadual de Ensino do Amapá, 2012.

AMAPÁ. **Resolução nº 035/03** do CEE/AP. Conselho Estadual de Educação. 2003.

AMAPÁ. **Lei nº 2.141 DE 14 de Março de 2017**. Cria o Programa de Incentivo à Educação Especial (PIEE).2017. Disponível em:

<https://www.mpap.mp.br/promotorias/especializadas/consumidor?view=article&id=6680:lei-ap-2141-2017&catid=16>. Acesso em: 01 de março de 2022.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense para Educação Infantil e Fundamental.**

Secretária de Estado da Educação do Amapá. 2015. Disponível em: Secretária de Estado da Educação do Amapá. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules).** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência.** Brasília: CORDE, 1994.

AMIRALIAM, M. L. T; BECKER, E. **Deficiências congênitas e autismo secundário: um risco psicológico.** Revista CDH – Crescimento e Desenvolvimento Humano. Iglu, São Paulo, ano 2, n.4, 1992, p.49-55.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional.** São Paulo: EPU, 1986.

ARNÁIZ, P. **Educación inclusiva. Una escuela para todos.** Málaga: Aljibe. 1998.

BARASCH, M. **Blindness - The History of a Mental Image in Western Thought.** Routledge. London, 2001.

BARBOSA, Livia. **Exclusão e segregação.** Nova Política Nacional de Educação Especial é apontada como retrocesso por especialistas. Jornal Opção. 2020. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-apontada-como-retrocesso-por-especialistas-288211/>. Acesso em: 17 de março de 2021.

BEYER, O. H. **Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas.** In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas:** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BENAZZI, L. E. B. **A cegueira no contexto histórico.** Portal Educação, 09 dez. 2015.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio.** Dissertação de Mestrado-Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2016. 194f.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.** Brasília: MEC, SEMESP, 2020.



BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC, SEMESP, 2018.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Deficiência visual**. Ministério da Educação. In: Gil, Marta (org.). *Cadernos da TV Escola*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015.

BRASIL. **Nota técnica - SEESP/GAB/n. 11/2010**, de 7 de maio de 2010. Dispõe de orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 20 março. 2021.

BRASIL. Resolução n. 217 A (III). **Declaração Universal dos Direitos Humanos da Assembleia Geral das Nações Unidas**, em 10 de dez de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 17 maio 2011.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** de 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854**, Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 295 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/pesquisa/avancada>>. Acesso em 20 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto Imperial n. 1428**, de 12 de setembro de 1854. Cria na Côrte o Instituto dos Meninos Cegos. In: Regimento Interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 1854 [Mimeo].

BRASIL. **Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional**. Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 14.165, de 3 de Dezembro de 1943**. EMENTA: Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-14165-3-dezembro-1943-469402-norma-pe.html>>. Acesso em 25 Dezembro. 2021.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** – ONU/2006.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 dez. 2022

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06/07/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 de abril de 2022.

BRASIL. **Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT NBR 9050:2020**, 147p.

BRASIL. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Espaço de atendimento educacional especializado, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro1. Brasília: 1994. 66f.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>, Acesso em 15/03/2016.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em: 01 de nov. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 05 mar 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994a.

BRASIL **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRUNO, M. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana:** análise das representações dos pais, alunos e professores. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco, 1999.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, v. 1, 196 p.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNS, M. A. T. **Deficiência visual e educação sexual:** a trajetória dos preconceitos - ontem e hoje. *Revista Benjamin Constant*, ano 3, (7), p. 9-16. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 1997.

CARBONELL, Jaume Sebarroja. **Entrevistas:** escola precisa fomentar a escuta e o respeito pela opinião divergente. Crédito: Rafaela Paludo/Desafios da Educação. Redação Pátio. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/jaume-carbonell-entrevista/>. Acesso em: 19 de março de 2021.

CARDOSO, M. S. **Aspectos históricos da educação especial:** da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: *Educação Especial: em direção à educação inclusiva.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARMO, A. A. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1989.

CARVALHO, Diana. **Por que a nova política de educação especial é vista como retrocesso?** Veja mais em De Ecoa, em São Paulo, 23/10/2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/23/por-que-nova-politica-de-educacao-especial-e-vista-como-retrocesso.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 16 de março de 2021.

CERQUEIRA, J. B. & LEMOS, E. R. **O sistema Braille no Brasil.** *Revista Benjamin Constant*, (2), p. 13-17. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 2000.

CIEZA, A. KEEL, S. KOCUR, I. MCCOY, M. MARIOTTI, S. P. Light for the World. **Relatório mundial sobre a visão. 2021**, 166p. Disponível em: (<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/328717/9789241516570-por.pdf>). Acesso em: 20 jul. 2021.

COSTA, Auristela Afonso da. **Cartografia Tátil: [manuscrito]:** conhecimentos docentes mobilizados na formação de alunos cegos e com baixa visão, Rede Municipal de Goiânia/GO Auristela Afonso da Costa. - 2017. 306 f.

COSTA, Luana Ranielle Ferreira da. **Entre chegar e permanecer:** a importância dos apoiadores de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba, 2020, 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba UFPB/CE. 2020.

CORRÊA, T. H. B.; SCHNETZLER, R. P. **O Início na Carreira Docente: Dificuldades de Professores de Química no Ensino Médio**. In: VIII Centro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; I Congresso Iberoamericano de Pesquisa em Ensino das Ciências de Campinas, 2011, Campinas. p. 1 - 9. Disponível em: . Acesso em: 28 maio 2022.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: . 8 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 1997.

DAROS, Thuinie. Covid-19 **impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. (2a ed). Thousand Oaks: Sage, 2000.

DIAS; Sheyla Grazielle A.; LARA, Ângela Mara de B. **A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, SEMANA DA PEDAGOGIA, 2020 .Cascavel. Anais. Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: Acesso em: 16/06/2021.

DIAS, F. B. G. ; PINGOELLO, I. **Bullying na educação inclusiva**. Revista de Educação do Vale do Arinos , v. 3, p. 40-54, 2016. Congresso Nacional de Educação, 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA10\\_ID6146\\_26092019171929.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA10_ID6146_26092019171929.pdf). Acesso em: 18 de março de 2021.

DORNELES, Claunice Maria. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. 2014, 228 f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

FARINHA, Allyne Chaveiro; BATISTA. Camilla Alves. **Educação Inclusiva: REALIDADE OU UTOPIA?** III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino-EDIPE, 2009.

FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Políticas públicas e formação docente na área da deficiência visual: narrativas de professoras egressas dos cursos do Instituto Benjamin Constant**. / Elise de Melo Borba Ferreira. - Rio de Janeiro, 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2015.

FERREIRA, Windyz B. **Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** In: Revista Inclusão, Brasília, ano 1, n. 1. out. 2005.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Theo educacion of te Blind in Brazil**. Avesso do Avesso, Araçatuba, v.5, n5, p. 74-82, Ago. 2007.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, São Paulo, n. 100, p.33-46, Dez./Jan./Fev. 2014. Disponível em: . Acesso em: 15 maio 2022.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.

GARCIA, Mário Rui Sanches. **Cegueira Congênita e Adquirida: Implicações na Saúde Mental e Resiliência.** Dissertação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Psicologia e Ciências da Vida. Lisboa. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Flávia Ceccon Moreira. **A criança com deficiência visual na escola regular.** 2019. 178 f. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, SP, 2009.

GIMÉNEZ, Maria Pilar Vergara. **Tanta inteligência, tão pouco rendimento.** Editora: Conceito Editorial. 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Brasiliense, 1982. GOTTI, Alessandra Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 17 de Março de 2021.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

GLAT, R. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

HIGINO, V. P. **De criança padrão a adulto divergente estudos sobre o comportamento do deficiente visual.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1986.

KAMEN, H. **A inquisição na Espanha.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. In: KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. **Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista ; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio dias; MANTOAN, Maria Teresa Eglér . **Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva.** TICS & EAD EM FOCO, v. 8, p. 103-116, 2022.

LEMOS, Ribeiro, et al. **Louis Braille: sua vida e seu sistema.** 2. ed. (revisada e atualizada). São Paul: Fundação Dorina Nowil, 1999.

LEMOS, Édson Ribeiro. **Deficiência visual.** Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

LOWENFELD, B. **The visually handicapped child in school.** London: Constable, 1974.  
In: MANTOAN, M. T. E. *Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos.* Revista Integração, (20), p. 29-32. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

MACHADO, Sídio e MELLO, Humberto. **A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República. 1º Seminário Luso Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e aprendizagem em discussão,** 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-2.pdf>. Acesso em: 02 de Agosto de 2021.

Maxwell, J. A. (1996) **Qualitative Research Design: an interactive approach.** Thousand Oaks: Sage. 1996.

MAGALHÃES, Odilio Góes de. **A educação Inclusiva e o aluno com deficiência nas escolas Estaduais Profa. Joanira Del Castillo e Almirante Barroso, no Município de Santana – Estado do Amapá:** uma experiência. Dissertação do PROFMAT. Universidade Federal do Amapá, 2016.

MAGALHÃES, Alessandra Tanuri. **Orientação e Mobilidade:** estudo sobre equilíbrio e estratégias de locomoção utilizadas pelo professor. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2010.

MAGALHÃES, Priscila Giselli Silva; Kawakami, Layana Mayumi Murakami. **Recursos Didáticos para alunos com Deficiência Visual:** uma análise das Pesquisas no Brasil. Revista Multidisciplinar e de Psicologia. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.14, N. 50 p. 1153-1169, Maio/2020 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 22/04/2022.

MALHEIROS, Ozani Pereira de Oliveira. **Musicografia Braille: estratégias e recursos para a formação musical da pessoa normovisual, cega e/ou com deficiência visual.** Programa de Pós-graduação em Música. Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, 2017.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso.** Universidade Federal do Espírito Santo. 2017, 208 f. Vanessa Pita Barreira Burgos Manga. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** [S.l: s.n.], 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Especial. Entrevista em De Olho nos planos.** Disponível em: <http://www.deolhonoplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/2020>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 277 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas.** São Paulo: Cortez, 2001.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design: an interactive approach.** Thousand Oaks: Sage, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.** São Carlos, SP, Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002a.

MECLOY, E. P. **Psicologia de la ceguera.** Madrid: Editorial Fragua, 1974.

MENDES, E. G. **A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.) **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: Edufes, 2006.

MENEZES, Maria Aparecida. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especial no ensino regular.** 2008. 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MIRANDA, Edinéia Terezinha de Jesus. **O aluno cego no contexto da inclusão escolar: desafios no processo de ensino e de aprendizagem de matemática.** Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência. Universidade Paulista. Bauru 2016.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 19. Petrópolis: Vozes, 1994.

MICELI, M. Z. D. **A importância da Formação Continuada de professores. 2017.** Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/blog-dos-colegios-santa-amalia/a-importancia-da-formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 28 de maio de 2022.

MONTILHA, Rita de Cassia Ietto et al. **Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização.** Paideia set.-dez. 2009, Vol. 19, No. 44, 333-339.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpx, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Silvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.14, n.1, p. 55-6, jan. 2010.

NUNES, Vera Lucia Mendonça. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Eduardo José Manzini. Marília, 2019 91 p.: tabs.

ORMELIZE, Eliana Maria. **Inclusão Escolar da Criança Cega Congênita com problemas nas Constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalista em estudo de caso**. Tese apresentada à Universidade de São Paulo, 2000.

OMOTE, Sadão et al. (2005). **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paideia (Ribeirão Preto), 2005.

OMOTE, Sadão et al. *Atitudes em relação à inclusão no ensino superior*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Nasen, v.16, n.1, p. 211 - 215, 2016.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. **Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual**. In: GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OTTAIANO, José Augusto Alves et al. *As Condições de Saúde Ocular no Brasil*. Conselho Brasileiro de Oftalmologia-CBB. Edição 1 – 2019.

OMS. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Trad. do Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: EDUSP; 2003.

OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão**. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

PADILHA, MICS, et al. **A responsabilidade do pesquisador ou o que dizemos acerca da ética na pesquisa**. Texto contexto Enfermagem. 2005.

PEREIRA, Josefa Lúcia Costa. **Centro de Apoio Pedagógico : avaliação dos serviços CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual**. 2010. 288 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.



- PINHEIRO, Joice Fernanda. **Inclusão de alunos com deficiência visual: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão.** Joice Fernanda Pinheiro. São Luiz. 2020, 245 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2020.
- PICCININI, C. et al. PNE e Trabalho Docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. In: JORNADA DO HISTEDBR E SEMINÁRIO DE DEZEMBRO: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira, 12, 2014, Caxias-Maranhão. Anais... Caxias, CESC, 2014. p. 1585-1600. Disponível em: <<http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/anais.html>>. Acesso em 6 dez. 2022.
- PRIETO, R. G. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial.** In: MENDES, E. G. ; ALMEIDA, M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.* Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PROJETO ESCOLA VIVA - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 21 ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- PORTÁSSIO, Joseph Marcos Santos. Dados Técnico: Sistema de coordenadas Geográficas Datum: SIRGAS 2000. Fonte; IBGE; ANA. 2023.
- RODRIGUES, David. **Apresentação.** In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.
- ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira.** Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.
- ROSA, E.R.; DUTRA, M.C. **Pessoas cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil.** Disponível em: [http://cacphp.unioeste.br/teste/pee/arquivos/trab\\_his\\_edu\\_e\\_org\\_no\\_bras.pdf](http://cacphp.unioeste.br/teste/pee/arquivos/trab_his_edu_e_org_no_bras.pdf).
- RUIZ, Letícia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, jun. 2014.
- SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS Izilda Maria de; SILVA Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC – Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2007.
- SÁNCHEZ, J. G. **La ceguera, su concepto en la historia.** Revista Perfiles, (80), p. 56. Madrid: ONCE, 1994.
- SANTOS, M. P. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro.** Revista Integração, (22), p. 34-40. Brasília: SEESP/MEC, 2000.

SANTOS, Miralva Jesus dos. A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional / Miralva Jesus dos Santos. – 2007. 113 f.

SANTOS, M. P. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa.** Revista Brasileira de Educação Especial, (3), p. 21-29. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SASSAKI, R. K. **Entrevista.** Revista Integração, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

SILVA, O. M. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SASSAKI, R. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. Revista Reação, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-dodecreto-10-502-2020/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SILVA, M.O.E. **Da exclusão à inclusão:** concepções e práticas. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, v.13, n.13, p. 135-153, 2009.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física.** Natal: WP Editora, 2010.

SILVA, Andressa Hennig Silva. **FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan Fossá. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.** Disponível em: Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015). Acesso em: Set. de 2022.

SILVA, Lidiane Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB.** 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Daniele Sentevil da. Suportes para **Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior.** Daniele Sentevil da Silva. 2018. 93 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. 2018.

SHIMITE. Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e Educação Tecnológica em Foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. 2017.

SOMBRA, L. A. **Instituto Benjamin Constant:** a educação de cegos é uma realidade. E. M. L. S. ALENCAR (Org.). Tendências e desafios da educação especial. (Série Atualidades Pedagógicas 1) Brasília: SEESP, p. 224-228, 1994.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér.(Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Escolas de educação**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolas.html>. Acesso em 21 de Março. de 2023

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Incheon, do Fórum Mundial de Educação ocorrida em Incheon na Coreia do Sul e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável – ODS**, 2015

VENTORINO, Silvia Elena. **Deficiência visual, práticas pedagógicas e material didático**. / Organizadoras Sílvia Elena Ventorini; Patrícia Assis da Silva; Gisa Fernanda Siega Rocha -- São João del-Rei, MG: Agência Carcará, 2016. 127p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: abr. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 99-113. Tradução de Julio Guilherme Blank.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: UFSC, 2013.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie duas vias ao final deste documento. Uma delas é sua e a outra é do (a) pesquisador (a) responsável.

**Título da Pesquisa:** Percepção de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Fundamental anos iniciais.

**Pesquisadora responsável:** Leslie Jovana Silva Santos

**Contato:** (96) 99113-3612 E-mail: lesliejovana2@gmail.com

**Orientador:** Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza.

A presente pesquisa ancora-se no campo de discussão que trata da relação entre docência e seu papel na inclusão de aluno com deficiência visual. Trata-se de analisar a percepção que os professores do ensino comum têm de si, enquanto sujeitos que podem contribuir com o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no contexto da sala de aula e nas relações que elas estabelecem em seu cotidiano educacional.

Dito isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção de professores dos anos iniciais sobre a inclusão de alunos com DV e como objetivos específicos averiguar a percepção de professor sobre o trabalho pedagógico; investigar se os profissionais da educação possuem formação para atuar numa perspectiva inclusiva e identificar se as escolas estão organizadas em termos de recursos e serviços para atendimento das especificidades de alunos com DV.

Para o alcance desses objetivos, serão realizadas como estratégias para coleta de dados entrevistas individuais através de questionários semiestruturados, observações com anotações em diário de campo; gravações em áudio e fotografias dos espaços físicos.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos pesquisados. Entretanto, durante a entrevista e/ou observações, é possível que o entrevistado se sinta de algum modo cansado, emocionalmente constrangido ao relembrar casos do cotidiano que lhe tragam algum desconforto ou mesmo cause-lhe incômodo o fato de suas falas estarem sendo gravadas. Os benefícios da pesquisa estão associados a possibilidades de promover reflexões em torno da temática, contribuindo para a inclusão do aluno com DV no ensino regular, revelando aspectos da prática pedagógica inclusiva no contexto da Amazônia Amapaense. Além disso, contribui para salientar a importância de práticas pedagógicas que envolvem processos inclusivos, participação e da escuta dos professores nos ambientes escolares. Os benefícios estão relacionados também ao sentimento de pertencimento social e ao reconhecimento dos professores enquanto sujeitos participantes, o que desencadeia oportunidades de vivências, experiências e aprendizagem dialogada e solidária a partir de suas vozes e interesses.

Esta pesquisa possui finalidade científica, as informações obtidas serão utilizadas unicamente para fins científicos e divulgadas seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, sua

privacidade. O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa ou retirar seu consentimento quando quiser, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo ou penalidade com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone (96) 99113-3612 e do e-mail: lesliejovana2@gmail.com. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa **“PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS”**. Declaro que fui informada sobre os objetivos da pesquisa, obtive todas as informações que julguei necessárias, sendo assim esclareci todas as minhas dúvidas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Tenho ciência que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Macapá-AP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE B– ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



### QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR (B)

Este questionário tem por objetivo levantar dados para a dissertação de Mestrado, intitulado “**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**”.

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Identificação:	
Escola que atua	
Sexo	( ) Feminino ( ) Masculino
Idade	
Quantos alunos tem em sua turma	
Experiência profissional	
Tempo de docência	
Tempo de docência com alunos com DV	
DV que atende atualmente	( ) cegueira ( ) baixa visão
Formação acadêmica:	
Graduação	( ) pedagogia ( ) magistério ( ) outros
Pós Graduação Lato Sensu	( ) Educação Especial ( ) psicopedagogia ( ) LIBRAS ( ) Docência no Ensino Superior ( ) outros
Pós Graduação stricto	Mestrado: ( ) sim ( ) não ( ) cursando    Doutorado ( ) sim ( ) não ( ) cursando
Formação Continuada:	
Cursos na área da inclusão	( ) sim ( ) não
Cursos na área da DV	Quais: ( ) Sorobã ( ) Braille ( ) Baixa visão ( ) Orientação e mobilidade ( ) Braille fácil ( ) Dosvox ( ) Tecnologia Assistiva ( ) Outros: _____

#### 2 QUESTIONÁRIO

**QUESTIONÁRIO A:** *Averiguar a percepção dos professores sobre o trabalho pedagógico voltado para os alunos com DV.*

1) Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com DV (cego e baixa visão) no ensino regular?

- 2) Na sua opinião, as práticas pedagógicas utilizadas por você professor(a) em sala de aula tem garantido aos alunos com DV acesso equitativo aos conteúdos escolares e consequentemente à aprendizagem significativa?
- 3) Como acontece seu planejamento e as propostas de atividade considerando que tem aluno com DV na sua turma?

## APÊNDICE C– ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



### QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR (C)

Este questionário tem por objetivo levantar dados para a dissertação de Mestrado, intitulado “**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**”.

#### 2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Identificação:	
Escola que atua	
Sexo	( ) Feminino ( ) Masculino
Idade	
Quantos alunos tem em sua turma	
Experiência profissional	
Tempo de docência	
Tempo de docência com alunos com DV	
DV que atende atualmente	( ) cegueira ( ) baixa visão
Formação acadêmica:	
Graduação	( ) pedagogia ( ) magistério ( ) outros
Pós Graduação Lato Sensu	( ) Educação Especial ( ) psicopedagogia ( ) LIBRAS ( ) Docência no Ensino Superior ( ) outros
Pós Graduação stricto	Mestrado: ( ) sim ( ) não ( ) cursando    Doutorado ( ) sim ( ) não ( ) cursando
Formação Continuada:	
Cursos na área da inclusão	( ) sim ( ) não
Cursos na área da DV	Quais: ( ) Sorobã ( ) Braille ( ) Baixa visão ( ) Orientação e mobilidade ( ) Braille fácil ( ) Dosvox ( ) Tecnologia Assistiva ( ) Outros: _____

**QUESTIONÁRIO B:** Investigar se os profissionais da educação recebem formação para atuar numa perspectiva inclusiva;

4) Na sua percepção, formação inicial fornece as bases teóricas metodológicas para atuar numa perspectiva inclusiva? Justifique sua resposta.

5) A escola onde você trabalha ou sua mantenedora (SEED/NEE's/CAP) oferece cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva ou na área da DV para atuar na rede de ensino? Quais?



6) Na sua percepção, os cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva contribuem para melhor sua prática pedagógica e conseqüentemente a inclusão dos alunos com DV? Como? De Exemplo.

## APÊNDICE D– ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



### QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR (D)

Este questionário tem por objetivo levantar dados para a dissertação de Mestrado, intitulado “**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**”.

### 3. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Identificação:	
Escola que atua	
Sexo	( ) Feminino ( ) Masculino
Idade	
Quantos alunos tem em sua turma	
Experiência profissional	
Tempo de docência	
Tempo de docência com alunos com DV	
DV que atende atualmente	( ) cegueira ( ) baixa visão
Formação acadêmica:	
Graduação	( ) pedagogia ( ) magistério ( ) outros
Pós Graduação Lato Sensu	( ) Educação Especial ( ) psicopedagogia ( ) LIBRAS ( ) Docência no Ensino Superior ( ) outros
Pós Graduação stricto	Mestrado: ( ) sim ( ) não ( ) cursando    Doutorado ( ) sim ( ) não ( ) cursando
Formação Continuada:	
Cursos na área da inclusão	( ) sim ( ) não
Cursos na área da DV	Quais: ( ) Sorobã ( ) Braille ( ) Baixa visão ( ) Orientação e mobilidade ( ) Braille fácil ( ) Dosvox ( ) Tecnologia Assistiva ( ) Outros: _____

**QUESTIONÁRIO C:** Identificar se as escolas estão organizadas em termos de recursos e serviços para o atendimento das especificidades dos alunos com DV.

- 7) A escola onde você atua oferece o serviço do AEE e profissionais com formação adequada para o atendimento de alunos com DV e apoio aos professores do ensino comum?

- 8) Quais recursos (materiais pedagógicos) a escola disponibiliza para o atendimento às necessidades do aluno com DV e apoio aos professores do ensino regular?
- 9) Quais adaptações arquitetônicas você observa na sua escola que facilite o acesso e locomoção do aluno com DV? **Esclarecimento da pergunta:** na área da DV as adaptações podem ser: contrastes nas paredes, corrimãos de escadas e rampas sinalizados com textura, sinalização em braile, linhas guias, piso tátil, degrau ou escada com sinalização visual na borda do piso em cor contrastante e textura, etc.
- 10) Na sua percepção, quais ações podem ser implementadas seja pelo professor, escola ou SEED para melhorar o fazer pedagógico dos professores do ensino regular que atuam com alunos com DV?

## APÊNDICE E – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

#### 1. TRABALHO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA ALUNO COM PV;

Observar as aulas (estratégias metodológicas inclusivas)

Observar os recursos utilizados (adaptação de material)

Observar se o aluno com PV está conseguindo acompanhar as aulas como os demais.

#### 2. RECURSOS E SERVIÇOS PARA ATENDIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS COM DV.

Observar se a escola possui sala de recurso e quais matérias disponíveis a área da DV

Observar se a escola possui profissional do AEE e quais suportes eles oferecem aos professores do ensino regular

Observar a acessibilidade arquitetônica (rampas, corrimão, identificação em braille ou relevo, contrastes, etc)

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

**Pesquisador:** LESLIE JOVANA SILVA SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51210821.7.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.141.515

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa apresenta como tema "Percepção de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Fundamental Anos Iniciais". Dentro deste contexto, a pesquisa ancora-se no campo de discussão que trata da relação entre docência e seu papel na inclusão de aluno com deficiência visual. Trata-se de analisar a percepção que os professores do ensino comum têm de si, enquanto sujeitos que podem contribuir com o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no contexto da sala de aula e nas relações que elas estabelecem em seu cotidiano educacional. Nesse contexto questiona-se: qual a percepção que o professor dos Anos Iniciais tem sobre a inclusão de aluno com deficiência visual?

A metodologia fundamenta-se no estudo de caso com abordagem qualitativa. O lócus estabelecido para desenvolvimento da pesquisa serão três escolas públicas estaduais localizadas na capital Macapá, área urbana, no Estado do Amapá, conforme os termos de anuência apresentados. Os sujeitos da pesquisa serão 11 professores de 9 turmas dos Anos Iniciais das referidas instituições constantes no Termo de Anuência. As principais técnicas e instrumentos de coleta de dados serão a entrevista semiestruturada e a observação. Os dados resultantes desta investigação serão interpretados por meio da Análise de Conteúdo e respeitando-se os princípios éticos da pesquisa com base na resolução 466/2012-CNS/CONEP. Espera-se com esta pesquisa promover reflexões sobre o fazer pedagógico a partir da percepção docente sobre a inclusão de alunos com baixa visão ou cegos no ensino regular. Almeja-se ainda, que os resultados deste estudo colaborem

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPÁ  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: S. 141.515

visual.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

No protocolo da pesquisa, constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12.

O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, além da possibilidade do acesso aos dados registrados e da desistência em qualquer momento da pesquisa. O projeto possui termo de assentimento, termo de anuência das Instituições participantes e folha de rosto.

Para fins de investigação e em função da Pandemia de COVID 19 e a necessidade do distanciamento social no Município de Macapá-AP lócus da pesquisa, serão utilizados como instrumento de coleta de dados roteiro com perguntas para realização de entrevistas de forma presencial ou em formato síncrona através de plataformas digitais (google meet) com captação de áudio

**Recomendações:**

Nada a declarar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado sem pendências por atender as recomendações estabelecidos pela Resolução n. 466/12. O Projeto em análise contempla os elementos exigidos pela NBR n. 15287: 2011

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DÓ_P RQJETO_1808669.pdf	23/10/2021 00:59:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_escola_3.pdf	23/10/2021 00:49:05	LESLIE JOVANA SILVA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_escola_2.pdf	23/10/2021 00:48:54	LESLIE JOVANA SILVA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_escola_1.pdf	23/10/2021 00:48:39	LESLIE JOVANA SILVA SANTOS	Aceito

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-260  
**UF:** AP **Município:** MACAPÁ  
**Telefone:** (95)4009-2805 **Fax:** (95)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: S.141.515

para a renovação das formas de pensar a prática pedagógica, contribuindo para tornar o ambiente escolar mais inclusivo aos alunos com DV.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a percepção de professores dos Anos Iniciais sobre a inclusão de alunos com DV.

Objetivo Secundário:

Averiguar a percepção de professor sobre o trabalho pedagógico voltado para aluno com DV; Investigar se os profissionais da educação possui formação para atuar numa perspectiva inclusiva;

Identificar se as escolas estão organizadas em termos de recursos e serviços para atendimento das especificidades de alunos com DV.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos pesquisados. Entretanto, durante a entrevista e/ou observações é possível que se sinta de algum modo cansado, emocionalmente constrangido ao lembrar casos do cotidiano que lhe tragam algum desconforto ou mesmo cause-lhe incômodo o fato de suas falas estarem sendo gravadas.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa estão associados às possibilidades de promover reflexões em torno da temática, contribuindo para a inclusão do aluno com DV no ensino regular, revelando aspectos da prática pedagógica inclusiva no contexto da Amazônia Amapaense. Além disso, contribui para salientar a importância de práticas pedagógicas que envolvem processos inclusivos, participação e da escuta dos professores nos ambientes

escolares. Os benefícios estão relacionados também ao sentimento de pertencimento social e ao reconhecimento dos professores enquanto sujeitos participantes o que desencadeia oportunidades de vivências, experiências e aprendizagem a partir de suas vozes e interesses, além de do texto final (Dissertação), que servirá como aporte teórico para estudos posteriores e publicação de artigo científico.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre a relação entre docência e seu papel na inclusão de aluno com deficiência

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPÁ  
**Telefone:** (95)4009-2805 **Fax:** (95)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.141.515

Ausência	Termo_escola_1.pdf	23/10/2021 00:48:39	LESLIE JOVANA SILVA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.pdf	23/10/2021 00:46:06	LESLIE JOVANA SILVA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/08/2021 14:22:37	LESLIE JOVANA SILVA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	20/08/2021 14:21:07	LESLIE JOVANA SILVA SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 02 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Francisco Fábio Oliveira de Sousa**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Rua:** Rua 10 de Novembro  
**UF:** AP **Município:** MACAPA **CEP:** 68.022-282  
**Telefone:** (95)4009-2805 **Fax:** (95)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br