

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	A formação docente nas dimensões ética, estética e política 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-569-3 DOI 10.22533/at.ed.693190209 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores – Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS	
Marilene Santos	
Tereza Simone Santos de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6931902091	
CAPÍTULO 2	12
EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Keyne Ribeiro Gomes	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
Marília Gabriele Melo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902092	
CAPÍTULO 3	28
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	
José Fonseca da Silva	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6931902093	
CAPÍTULO 4	40
INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”	
Taiana do Vale Figueiredo da Conceição	
Kátia Regina Lopes Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6931902094	
CAPÍTULO 5	50
O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Suely Cristina Silva Souza	
Adeilma Oliveira da Silva	
José Valdicélio Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6931902096	
CAPÍTULO 6	64
O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY	
Markus de Lima Silva	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902097	
CAPÍTULO 7	75
O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	
Isabel Cavalcante Ferreira	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902098	

CAPÍTULO 8	103
O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
Nágila Waldvogel Gringo da Silva	
Silvana Oliveira da Silva	
Isaura Francisco de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6931902099	
CAPÍTULO 9	116
O WHATSAPP NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	
Mariana Morais Azevedo	
Adriana Alves Novais de Souza	
Leticia Maciel dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.69319020910	
CAPÍTULO 10	128
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Stella Alves Rocha da Silva	
Jane Rangel Alves Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020911	
CAPÍTULO 11	138
ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
Wylamys Santos de Lima	
Mariana Santos Lima	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020912	
CAPÍTULO 12	147
ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Fábio Brum	
Francisco de Assis Andrade	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.69319020913	
CAPÍTULO 13	163
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS	
José Elyton Batista dos Santos	
Bruno Meneses Rodrigues	
Manoel Messias Santos Alves	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020914	
CAPÍTULO 14	175
PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
Adriana Santos de Jesus Meneses	
DOI 10.22533/at.ed.69319020915	

CAPÍTULO 15	191
RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR	
Alane Martins Mendes Pedro Paulo Souza Rios André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020916	
CAPÍTULO 16	203
RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE	
Márcia Alves de Carvalho Machado Alice Virgínia Brito de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020917	
CAPÍTULO 17	215
SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE	
Elaine Fernanda dos Santos Mayane Santos Vieira Sindiany Suelen Caduda dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.69319020918	
CAPÍTULO 18	227
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA	
Rosiel Camilo Sena Júlio Ferreira Falcão Igor Bartolomeu Alves de Barros Paulo Sérgio Carlos Arruda Sergio Augusto Nunes Monteiro Jose Augusto Figueira da Silva Pablo Marques da Silva Maria Rosângela Marinho Souza Fabiann Matthaus Dantas Barbosa Edmilson Ferreira de Lima Jones Montenegro da Silva Sandrezza Lima Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020919	
CAPÍTULO 19	234
TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX	
Juselice Alves Araujo Alencar Rozevania Valadares de Meneses César Rafaela Virginia Correia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020920	

CAPÍTULO 20	243
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
Judith Mara de Souza Almeida	
Fernanda Ambrósio Testa	
Carolina Beiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020921	
CAPÍTULO 21	254
VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Ítalo Rafael Tavares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69319020922	
CAPÍTULO 22	267
EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ	
Maria Kéllia de Araújo	
Mariluze Riani Diniz dos Santos	
Themis Gomes Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.69319020923	
SOBRE A ORGANIZADORA	277
ÍNDICE REMISSIVO	278

VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM

Maria de Fátima Vilhena da Silva

Universidade Federal do Pará-Instituto de Educação Matemática e Científica- Belém-Pará

Ítalo Rafael Tavares da Silva

Universidade Federal do Pará- Faculdade de Educação em Ciências e Matemática – Belém-Pará

RESUMO: Esta pesquisa fez parte de experiências vivenciadas em um eixo temático do curso de licenciatura integrada em educação em ciências, matemática e linguagens, com foco no tema inclusão. Os principais objetivos são: refletir sobre as dificuldades encontradas pela aluna de baixa visão e identificar aspectos pedagógicos na sala de aula que estejam em concordância com informações na literatura pertinentes sobre essa deficiência visual. A pesquisa é um estudo de caso e a análise é feita por meio de narrativa. A coleta de dados ocorreu por observação sistemática, conversa com a aluna e acompanhamento na sala de aula. Os resultados indicam que a formação docente ocupa um lugar de destaque sobre o assunto, onde há necessidade de adquirir conhecimentos básicos teórico-práticos de questões como, atenção à diversidade e inclusão, utilizar metodologias que favoreçam o desenvolvimento das pessoas com baixa visão e que atendam, minimamente, as necessidades

especiais dentro de uma sala de aula. Consideramos, pois que o trabalho docente deva ser fundamentalmente colaborativo a fim de que as barreiras peculiares da deficiência sejam superadas. Por fim, o trabalho permite refletir sobre o importante papel escolar em garantir condições apropriadas de uma educação baseada no respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Baixa visão. Educação inclusiva. Formação docente.

SEE IN THE WORLD OF BLIND AND BE BLIND IN THE WORLD OF THOSE WHO COME

ABSTRACT: This report presents experiences lived in a thematic axis of the degree course integrated in education in science, mathematics and languages, focusing on the attention in the classroom for a student with low vision, in a state public school in Belém Pará. The objectives are to reflect on the difficulties encountered by the low vision student and to identify pedagogical aspects in the classroom that are in agreement with information in the pertinent literature about this visual deficiency. The research is a case. The data collection took place through systematic observation, conversation with the student and monitoring in the classroom. The results indicate that teacher training occupies

a prominent place on the subject, where it is necessary to acquire basic theoretical and practical knowledge of issues such as attention to diversity and inclusion, use methodologies that favor the development of people with low vision and attend minimally the special needs within a classroom. We consider, therefore, that the teaching work must be fundamentally collaborative so that the peculiarities of disability are overcome. Finally, the work allows to reflect on the important school role in guaranteeing the appropriate conditions of an education based on the respect to the differences.

KEYWORDS: Low vision. Inclusive education. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

O motivo deste trabalho surgiu a partir de experiências vivenciadas durante o Tema “Compreensão e explicação dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem III” no curso Licenciatura Integradas voltados para os anos iniciais. O ápice do tema foi o estudo sobre uma aluna do 5º ano do ensino fundamental de uma escola Estadual a qual conta com serviço de atendimento especial aos alunos que apresentam alguma deficiência seja cognitiva ou física.

A pesquisa destaca experiências vivenciadas no período de observação particular da aluna com baixa visão, levando em conta características tais como o perfil da aluna, seu relacionamento com seus colegas de classe, a relação aluna-professora, o nível de envolvimento nas atividades em sala de aula, as atividades que mais despertaram interesse da aluna em realizá-las. É importante destacar que este trabalho é significativo por abordar uma deficiência com poucos estudos na área da educação uma vez que às vezes ela não é percebida na sala de aula e a literatura é mais vasta quando se trata de cegueira, por se tratar de uma deficiência que é logo identificada fisicamente. Por esses fatos consideramos que o tema em questão merece mais estudos e reflexões para a importância de desenvolvimento das pessoas com baixa visão no ambiente escolar. Diante desses quesitos, a pesquisa foi norteadada pelo seguinte problema: Até que ponto as atividades pedagógicas no ambiente escolar eram favoráveis para a aprendizagem e a inclusão a deficiência da aluna com baixa visão?

Diante da questão problema, os objetivos desta pesquisa são: refletir sobre as dificuldades encontradas na sala de aula por uma aluna de baixa visão e identificar aspectos pedagógicos que estejam em concordância com informações na literatura pertinentes sobre essa deficiência visual.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso particularmente sobre uma estudante do 5º ano do ensino fundamental com baixa visão. “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu

contexto de vida real, mesmo que os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não estejam claramente definidos” (CLEMENTE JUNIOR, 2012, p. 1). Este tipo de estudo, porém, não deve ser confundido com uma pesquisa de caráter apenas qualitativo. Para Robert Yin (2005, p.34) o estudo de caso “traz em seu propósito fundamental apresentar uma reflexão analítica do contexto estudado, esse tipo de investigação tem muito a contribuir no campo da pesquisa avaliativa”, intenção deste relato de experiência vivido e observado em sala de aula.

O método de coleta de dados desta experiência se deu por meio de *Observação Sistemática*. A observação foi delimitada no tempo e no espaço permitindo-nos obter informações necessárias à pesquisa independente da colaboração de grupos ou de pessoas. “Entretanto, embora seja possível utilizar a técnica de observação independentemente de outras técnicas de coleta de dados, de modo geral ela é empregada de forma combinada com outros métodos para a obtenção de informação”. (DENCKER e DA VIÁ, 2008, p.145). Para estes autores Observação Sistemática “levanta e define os aspectos significativos para os objetivos da pesquisa e elabora um plano específico, antes da coleta de dados, para realizar e registrar as informações.” (p.151).

O local do estudo foi numa escola pública estadual na área urbana de Belém, localizada no bairro do Guamá, onde são ofertadas vagas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde. O espaço físico dispõem de treze salas de aula, uma biblioteca bem pequena, uma sala dos professores, uma sala para a secretaria, uma sala para a diretoria, uma sala multifuncional para o atendimento especial (AEE), uma quadra de esportes localizada bem no centro da escola rodeada pelas salas de aula, um refeitório e três banheiros, destes um é direcionado aos funcionários e os restantes aos alunos. Segundo o censo escolar de 2017 a escola possui 45 funcionários, 718 alunos matriculados (turno manhã e tarde), 76 alunos na educação especial. (Censo Escolar/INEP, 2017).

As observações sistemáticas foram realizadas no turno da tarde, no horário de 13:30 às 17:30, inicialmente nos dias de quarta-feira durante a semana no período de um mês entre abril a maio de 2018, depois se estendeu nos dias de terça e quinta feiras durante o estágio de docência devido a pouca assiduidade da aluna a ser observada. Na turma havia 29 alunos, desses um possuía Síndrome de Asperger e a aluna com baixa visão foco da pesquisa a ser analisada no respectivo período. Neste texto utilizaremos o nome fictício de Angélica ou simplesmente de aluna. Angélica tem 12 anos de idade, e cursa o 5º ano do ensino fundamental no período da tarde; possui dificuldade de enxergar para longe e para perto, e não tem óculos apropriado para seu problema visual.

Anteriormente às observações no local da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico sobre baixa visão, que culminou em seminários os quais serviram de base para fundamentar os estudos.

3 | BASE TEÓRICA

Para falar em inclusão escolar, vamos destacar alguns fragmentos que são postulados no documento organizado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (BRASIL, 1994). Desse documento, ressaltamos as seguintes propostas:

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

O movimento pela inclusão de pessoas com necessidades especiais no campo da educação vem se constituindo em uma postura de se ter educação para todos independente das diferenças, além de identificar as barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação inclusiva. Além disso, o movimento reafirma que a busca dos recursos necessários à inclusão é fundamental para ultrapassar as diferenças/deficiências dos alunos nas escolas, consolidando-se assim o pensamento e ações voltados para a construção de uma escola aberta às diferenças.

Nessa perspectiva, a pessoa com baixa visão necessita de atenção especial na escola, é um comprometimento do desempenho visual que tem várias causas, e por mais que haja correção com uso de óculos ou lentes especiais ainda pode apresentar deficiência visual e vir a comprometer a aprendizagem escolar. Todavia, isso não significa que a pessoa não seja capaz de utilizar os resquícios da visão para executar determinadas tarefas, mas é preciso haver ajustes necessários conforme a especificidade ou objetivo da tarefa escolar.

Deste modo, o aluno com essa deficiência deve ser tratado “dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994) respeitando seus direitos e sua dignidade, conforme determina o artigo 18 das Diretrizes curriculares Nacionais (BRASIL, 2013): “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo- -os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (idem, p. 155).

Dentre o grupo de pessoas com baixa visão há uma grande variedade de casos: alguns conseguem ler se o impresso for grande ou se estiver próximo a seus olhos, outros conseguem ler através de lentes de aumento ou lupas e outros conseguem apenas detectar grandes formas, cores ou contrastes, precisando assim de um ajuste na iluminação do ambiente. Para tais casos, Laplane afirma que:

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (LAPLANE, 2008, p 210).

Como podemos notar, baixa visão é uma deficiência visual que pode precisar de diversos ajustes, principalmente dentro da sala de aula. Mendonça et al (2008) consideram também importante que,

os educadores e os professores conheçam o funcionamento visual, suas dimensões e componentes de análise, uma vez que todos eles podem ter um papel significativo no desempenho das várias atividades que ocorrem na escola. Assim, uma rigorosa avaliação funcional da visão pressupõe a intervenção de uma equipa multidisciplinar (MENDONÇA et al, 2008, p 12).

Tal condição remete-nos ao importante papel dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar tais como família, educadores, especialistas da área e a coordenação pedagógica, para diminuir as barreiras e quem sabe até superá-las. Acreditamos que se houver o acompanhamento e atenção devida ao aluno com baixa visão na escola, será possível vislumbrar possibilidades que possam potencializar o uso da visão e dos demais sentidos para o aluno com essa deficiência. Nesse caso, a escola não estaria apenas exercendo a função integradora, mas tornando o aluno incluído no processo de respeito às diferenças, contribuindo para a aprendizagem de conteúdos escolares dentro de suas especificidades, além de promover a interação social e primar pela qualidade da educação.

Assim, a qualidade da educação não é determinada apenas por Decretos nem por resoluções ou portarias, mas movido por um processo político assumido pela sociedade. Logo, o excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013, p.18) nos leva à fazer uma reflexão:

[...] a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância.

O termo baixa visão, também conhecido por visão subnormal relaciona-se à diminuição visual e não à perda total desse sentido, variando em diversos graus de intensidade. Mas, a sensibilidade do educador e a tecnologia assistiva podem possibilitar melhor atendimento à pessoa que apresenta essa deficiência no ambiente

escolar.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE BAIXA VISÃO

O primeiro contato com a Angélica (aluna com baixa visão em estudo) aconteceu em pleno simulado, o qual é feito de maneira avaliativa pela escola, e de forma bimestral. Ao chegar à sala a professora estava a fazer uma revisão sobre as questões que os alunos iriam encontrar no simulado. Tentamos identificar a aluna com baixa visão na turma, mas o esforço foi em vão no meio de 29 alunos, pois todos pareciam bem atentos. Terminada a revisão, a prova foi distribuída, então pude notar a inquietação da professora regente com uma aluna que sentava na primeira fileira, próximo dela. A aluna usava óculos e estava quase “comendo” o simulado com os olhos, de tão próximo que estava de seu rosto. Era imenso o esforço que ela fazia para tentar ler alguma coisa; percebemos que o esforço dela, porém, foi em vão porque o material distribuído não lhe era favorável para leitura.

Estava justificada a inquietude da professora, pois ela também observou o esforço que era frustrado a cada tentativa que ela esboçava em ler, foi assim que conheci quem seria a aluna a investigar.

A professora exclamou: “Esses óculos são da mãe dela, não são apropriados para ela, não há condições para que ela faça esse simulado”. Dito isso, a professora decidiu chamar a coordenação e avisar que não havia condições de a aluna fazer o tal simulado; talvez tenha sido a decisão mais correta no momento, pois a escola não dava subsídios suficientes para que houvesse outras melhores naquele momento; o texto tinha fonte normal 12, e não havia qualquer tipo de adaptação que deveria acontecer para a Angélica que tem baixa visão.

Depois deste episódio a aluna ficou um certo período sem ir às aulas, o que prejudicou em parte a pesquisa, pois não havia a observação da mesma como estava previsto no projeto. Após uma das aulas, a professora regente comentou que a família não compartilhava com escola no sentido de ajudar a aluna avançar em seus estudos, por isso as faltas constantes. Também comentou que Angélica estava usando os óculos da mãe desde algum tempo, pois o dela havia quebrado e estes seriam completamente inapropriados para a sua limitação. É evidente que os óculos apropriados seriam de fundamental importância para que a aluna acompanhasse as aulas, porém o sistema escolar como previsto em lei (BRASIL, 2013) também é responsável pela qualidade no atendimento, mínimo necessário, que facilite a leitura da pessoa na condição de visão subnormal. Pois,

A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de

Assim sendo, “o processo inclusivo do aluno com baixa visão pode ocorrer a partir de algumas adaptações materiais (leves ampliações de texto) que permitem a sua permanência no ambiente escolar até a adaptação de materiais pedagógicos adaptados à baixa visão, chegando até a cegueira legal, ou deficiência visual severo, nos termos do § 2º do art.1º da portaria 3.128/2008 da CBO (FERREIRA, 2018, p. 7680). Nesses casos, cabe a escola apelar para o uso das tecnologias assistivas como importantes instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. “Há ainda materiais que auxiliam o aluno com visão subnormal, como por exemplo, os recursos ópticos”. (TOLEDO, 2009, p. 5).

Nossa inquietação era que Angélica necessitava de óculos adaptados, mas como ela não o possuía ficava desanimada e faltava muito às aulas. Essa inquietação é correspondida no seguinte excerto: “O escolar com baixa visão pode encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não existirem recursos materiais e humanos apropriados. Como consequência dessa situação, não recebe estímulo para a utilização do potencial visual e poderá estar fadado ao fracasso escolar” (ROMAGNOLLI, s/d)

A escola havia pedido à família que providenciasse os óculos como nada acontecia o caso foi levado ao conselho tutelar. Depois de um mês, a aluna voltou a frequentar a escola com os novos óculos, mas depois esses óculos quebraram e a sua ausência na escola se repetia. Sentimos falta da família no processo de escolarização da aluna, pois suas atividades de casa voltavam sem ser resolvidas.

Percebemos que a aluna quando vinha para a aula, mostrava-se fechada, fato que dificultava sua relação com os colegas de classe e nossa aproximação melhor com ela. Notamos que os colegas de classe a excluía de atividades em grupo, a nosso ver, seus colegas pensavam que ela n” pateta”.

O cenário depois da compra dos óculos de Angélica, foi diferente, ela passou a ter maior frequência na escola, e nas atividades em grupo proposta pela professora, contribuía bastante superando os preconceitos formados por muito dos alunos. Apesar do aumento na frequência, ainda assim faltava em muitas atividades fora da escola, como as aulas passeios, pois dificilmente trazia o termo de autorização assinado por seus pais, e quando trazia, não vinha para escola o dia que eram marcados os passeios. Evidenciava-se, assim a falta de comunicação da família da aluna com a escola.

Cabe observar que no texto da Constituição Federal de 1988 o dever da família é sem dúvida importante no desenvolvimento afetivo e educacional da aluna com baixa visão. Vejamos o que diz a art. 227 desta carta constitucional:

Art 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, 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 opressão.

É consenso na escola que a família ainda está longe de aceitar que seus filhos tenham deficiência e ignoram que a deficiência visual não os impede de aprender ou de se socializar. No entanto, para que os alunos cegos ou com baixa visão possam acessar aos conteúdos do currículo escolar, já que a visão possui um importante papel para a aprendizagem dentro da sala de aula, o Ministério da Educação define, por meio da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a necessidade também de o professor ficar atento e aderir algumas adaptações com relação ao ambiente (sala de aula), para minimizar as barreiras que possam existir referentes à deficiência (BRASIL, 2008). Entretanto, alguns elementos ainda não estão sendo atendidos conforme definem os documentos oficiais.

Exemplo disso, foi observar que na escola faltava material pedagógico adaptado para quem tem baixa visão o que também implica nas faltas às aulas, fator que prejudicava bastante o processo de ensino e a aprendizagem de Angélica. Embora as atividades propostas pela professora, fossem bem planejadas em sequências didáticas, algumas deixavam a desejar em termos de inclusão, por faltar o material didático adequado para Angélica. Quando ausente, a professora dizia: “ela nunca participa de nada”, no entanto, Angélica participava dentro de suas limitações quando a aula era diferente daquelas do cotidiano (copiar do quadro, ouvir as explicações, fazer relatórios entre outros), ela respondia às perguntas voltadas para a turma, apesar de falar timidamente.

Ouvindo esse discurso era possível notar um tom de frustração da professora para com a aprendizagem daquela aluna, oferecendo possibilidades de aulas diferentes, porém os seus esforços ainda assim eram insuficientes para alcançá-la. Nas poucas vezes que esteve presente nas atividades como visitas, aulas-passeio e experimento em sala Angélica indicava melhor participação e dois colegas de sala lhe auxiliavam dizendo o que estava acontecendo, diferente daqueles que lhe ponham apelidos e lhe excluía em sala de aula.

De acordo com as orientações curriculares para aluno cego ou com baixa visão a sala de aula tem o dever de incluir, o que significa mais do integrar na escola. Sendo assim é recomendado o seguinte na publicação de Mendonça et al (2008, p. 18-19):

- Ler em voz alta enquanto escreve no quadro;
- Proporcionar informações verbais que permitam ao aluno aperceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula;
- A avaliação deve ser desenvolvida nos contextos de vida do aluno e incidir nas suas rotinas diárias;
- Alertar o aluno sempre que ocorram mudanças na disposição da sala de aula;
- Usar giz ou marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro (e.g.

branco/preto);

- Evitar os reflexos da luz no quadro e na superfície de trabalho;
- Evitar posicionar-se em frente da janela;
- Não posicionar o aluno de frente para uma fonte de luz (natural ou artificial);
- Colocar o aluno no lugar na sala de aula que lhe proporciona um melhor campo de visão e permitir que mude de lugar, consoante as tarefas em causa e ou as ajudas ópticas que utiliza;
- Estar atento a sinais de fadiga, tais como olhos lacrimejantes, vermelhos ou dores de cabeça, permitindo ao aluno que faça uma pausa;
- Alternar as tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas não visuais;
- Dar algum tempo para que o aluno se adapte às mudanças de intensidade de luz, por exemplo quando vem do exterior;
- Reduzir os brilhos e reflexos na sala de aula, fechando as cortinas ou usando posters que tapem as janelas;
- Assegurar-se se o aluno necessita de iluminação adicional (candeeiro de tarefas) e se as condições de iluminação são as adequadas (intensidade, tipo e direcionalidade da fonte de luz);
- Conferir ao aluno o tempo necessário para que possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual, nomeadamente a leitura;
- Dar maior visibilidade a áreas da escola particularmente perigosas, por exemplo colocando faixas amarelas no início das escadas ou nas portas.

Algumas dessas adaptações eram praticadas em sala de aula; havia uma preocupação com o lugar em que a aluna sentava, o tom de voz da professora sempre bem alto, trabalhos em equipe, entre outras medidas didáticas, a fim de melhorar a participação da aluna. Mas, como na baixa visão cada caso é um caso, nem todos essas sugestões seriam necessárias, pois depende da especificidade da pessoa com a deficiência. Por outro lado, durante nossa permanência com a turma, não vimos material adaptado que pudesse ser usado pela aluna, embora atendessemos a outros itens básicos para quem tem aluno com baixa visão em classe.

Pode-se dizer que o acompanhamento desse caso específico ficava a cargo somente da professora regente. A única vez que presenciamos a participação do serviço do AEE foi em outro simulado feito no último bimestre. Desta vez, a prova da Angélica possuía o tamanho de letras e número com aumento de 24, ou seja, o texto tinha letras bem maiores do que dos demais alunos, provavelmente essa mudança foi para evitar o ocorrido no primeiro simulado.

Quando a professora do AEE chegou com a prova específica para a aluna, os outros alunos riram, mas a professora argumentou aos alunos que todos somos diferentes e que as diferenças devem ser respeitadas, ou seja, teve que acontecer um constrangimento com relação à deficiência da aluna para que isso fosse abordado em sala de aula. Diante desses episódios os discursos sobre o respeito às

diferenças, o exercício de alteridade, são discursos que devem estar presentes no currículo ativamente e não cristalizados em documentos.

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial defende em seu Artigo 2 que:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2013, p.163)

Corroborando com o artigo 2 temos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a competência geral que fala de princípios éticos e inclusivos: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL, 2018, p 8). Isso significa que essas competências devem ser presentes continuamente para que se torne cultura da inclusão escolar, pois se isso não acontecer como incluir uma aluna com baixa visão, sem falar de “diferença” com os alunos?

A escola onde fizemos a pesquisa trabalha por meio de projetos, com o objetivo de envolver, ao máximo, os alunos no processo de aquisição de conhecimento, além de tentar desenvolver uma aprendizagem contextualizada e que respeite as diferenças. A exemplo dessa organização pedagógica da escola, citamos o episódio em que foi solicitado dos alunos a pesquisas sobre a lenda açai.

Eles produziram cartazes, experimentaram a fruta de diversas maneiras e fizeram apresentações de peças teatrais. O resultado envolveu a aluna, principalmente na peça teatral, atividade em que ela entrou em contato ativamente com o objeto de estudo e permitiu maior interação com outros alunos.

Neste sentido, o planejamento didático citado vai ao encontro das Orientações Curriculares que segundo Mendonça et al (2008, p 17-18).

No que diz respeito à educação das crianças cegas, a criação de situações que estimulem a curiosidade, a possibilidade de exploração do ambiente e a interação com os outros, proporcionando o maior número possível de experiências diversificadas, constitui pois o princípio básico a ter presente.

A educação inclusiva é, portanto, uma questão de direitos humanos e implica além da definição de políticas públicas, as ações planejadas, implementadas e avaliadas no âmbito da sala de aula e no âmbito institucional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades em sala de aula devem atender tanto as necessidades de quem tem baixa visão, como de todos os alunos, haja vista que criar possibilidade de interação com o objeto de estudo pode despertar interesse nos alunos para aprender. Porém, é preciso contextualizar sempre que possível a situação do aluno com deficiência a fim de que as propostas pedagógicas, possam desencadear o sentimento de respeito às diferenças. Vale destacar que não são apenas as metodologias, as facilitadoras da interação de alunos com pessoas com deficiência. É preciso que o profissional tenha um bom repertório cultural da profissão para que na sala de aula todos possam usufruir desses conhecimentos e de uma convivência respeitosa.

O desenvolvimento da pesquisa com a aluna de baixa visão permitiu-nos refletir sobre o que representa o processo de inclusão, além de visualizar algumas dificuldades que são encontradas na sala de aula exigem do professor bastante leituras e postura bem esclarecidas para encontrar soluções junto a comunidade escolar.

Refletir mais sobre as reais dificuldades do aluno de baixa visão, só vivenciando na sala de aula com a deficiência, e estudando e refletindo no coletivo da escola para obter meios de encontrar soluções ou minimizar a possibilidade de frustrar a quem de direito deve-se educar e incluir no processo de educação. Observamos que muitos dos aspectos pedagógicos exercidos na sala de aula estiveram de acordo com as orientações curriculares e a BNCC, porém é importante debruçar-se sobre a literatura pertinente sobre essa deficiência visual, ainda que escassa, para que a proposta pedagógica e o professor consigam o sucesso e os objetivos almejados na educação inclusiva, entre eles, desenvolver a educação do afeto para a pessoa com deficiência.

Ficou evidente na pesquisa que a presença da família de um aluno com deficiência é fator crucial no desenvolvimento afetivo e educacional. Consideramos que a comunicação da comunidade escolar também se faça presente quando as necessidades especiais estão em evidências. A inclusão escolar da pessoa com baixa visão depende do projeto pedagógico da escola, e da política de inclusão estar presente para melhorar a adaptação desses alunos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Concluimos que as atividades pedagógicas no ambiente escolar mostraram-se, em parte, desfavoráveis para a aprendizagem de aluno ou aluna de baixa visão, quando há falta de materiais pedagógicos adaptados que impedem, até certo ponto, a participação do aluno ou aluna nas aulas. Um dos fatores desfavoráveis observados foi a falta de óculos para a aluna ler e resolver as atividades na sala que, na maioria das vezes exigiam soluções por escrito ao invés de soluções orais já que não conseguia ler; outro fator foi a falta de sensibilização dos alunos-colegas em muitas atividades que não cooperavam e nem permitiam a aluna integrar-se aos

grupos ou equipes por ser deficiente visualmente.

O resultado de nosso trabalho permite-nos dizer que foi muito significativa a experiência da pesquisa, pela riqueza de conhecimentos adquiridos durante o período vivenciado na escola, em que foi possível expandir o repertório de conhecimentos e práticas diante de um tema tão importante e atual para a vida de um profissional da área da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: abril/2018.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

BRASIL. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial Sobre Educação para Necessidades Especiais**. 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: *CEDES*, Campinas, n 71, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. [*on line*] Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de julho de 2018.

Censo Escolar. INEP. 2017. Disponível em: www.edudatabrasil.inep.gov.br.

BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

CLEMENTE JÚNIOR, Sergio dos Santos. **Estudo de Caso x Casos para Estudo**: Esclarecimentos a cerca de suas características e utilização. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Turismo e paisagem: relação complexa. Universidade Caxias do Sul, 16 e 17 de nov. 2012.

DENCKER, Ada de Freitas Manetti. DA VIÁ, Sarah Chucid. **Pesquisa Empírica em Ciências Humanas** (Com ênfase em comunicação). São Paulo: Editora Futura: 2008, 190p.

FERREIRA, Camilla Rigoni. **A inclusão de alunos com deficiência visual: uma investigação acerca dos educandos matriculados na rede de ensino do município de Irati**. XIII EDUCERE. IV SIRSSE. Curitiba, 2017.

LAPLANE A. L. F; BATISTA C. G. **Ver, não ver e aprender: A Participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008 209 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

YIN, Robert K. **Estudo de Casos**: Planejamento e Métodos. São Paulo: Editora Bookman, 2005, 212p.

MENDONÇA, Alberto et al. **Alunos Cegos e com Baixa Visão** – Orientações Curriculares. Ministério da Educação Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. 2008.

ROMAGNOLLI, Gloria Suely Eastwood. **Inclusão do aluno com baixa visão na rede pública de ensino**: procedimentos dos professores. Disponível no site: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-4.pdf>. Acesso: em junho de 2018.

TOLEDO, Caroline Emilia. **Deficiência visual no Ensino Fundamental**. Lins- <<http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC36940888810.pdf>>. Acesso em: 10 agosto. 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 40

Análise 127, 139, 148, 201

Aprendizagem 61, 128, 133, 138, 139, 240, 243, 244, 255, 277

C

Carreira 88, 113

Cultura 26, 159, 203, 214, 254, 279, 280, 288

D

Desafios 201, 235

Diversidade 150, 158, 277

Docência 201

E

EAD 220, 221, 222, 225

Educação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 76, 86, 113, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 199, 201, 202, 203, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258, 266, 270, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289

Educação Sexual 289

Ensino 2, 12, 31, 35, 36, 37, 45, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 116, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 138, 150, 167, 169, 175, 176, 178, 216, 227, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 278, 284, 286

Escola 4, 10, 12, 18, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 70, 114, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 185, 198, 235, 249, 251, 254, 280, 284, 286

Estética 2, 5

Ética 2, 281

Experiência 133, 138, 264

F

Formação 2, 28, 31, 32, 39, 115, 127, 139, 141, 147, 148, 149, 158, 175, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 194, 201, 203, 215, 216, 219, 226, 229, 230, 237, 246, 266, 288, 289

G

Gênero 150, 151, 154, 158, 203, 213

Gestão 203

I

Inclusão 49, 150, 158, 277, 278

Indivíduos 166

Informação 28, 29, 32, 129, 139, 188, 219

Intuir 50

L

Ler 58, 65, 273

M

Magistério 39, 119, 141, 148

P

Pedagogia 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 201, 215, 237, 256, 257, 269, 287, 289

Perspectivas 139, 171, 201, 213

Pesquisa 1, 4, 7, 9, 11, 12, 113, 115, 116, 118, 122, 123, 126, 139, 148, 149, 172, 201, 203, 213, 246, 264, 277, 279, 284, 285, 286

Políticas 1, 148, 149, 172

Práticas 12, 75, 122, 148, 246, 257

Processo 50, 51, 85

Profissionais 219

Q

Qualidade 173, 217, 218, 269

R

Relações 11, 203

Respeito 150, 284

S

Saberes 10, 149, 186, 201, 227, 230, 238

Sexualidade 289

Subjetividade 279

T

Tecnologias 28, 29, 31, 32, 35, 117, 129, 138, 175, 178, 179, 183, 194, 219, 226, 243, 244, 289

TIC 30, 31, 35, 179, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 219, 222

Trabalho 8, 87, 112, 113, 150, 151, 155

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-569-3

