

**Danielle Helena Almeida Machado
Janaina Cazini
(Organizadoras)**



**O Fortalecimento da
Escola Inclusiva, Diversa
e com Qualidade no Ensino**

Danielle Helena Almeida Machado

Janaina Cazini

(Organizadoras)

O Fortalecimento da Escola Inclusiva, Diversa e com Qualidade no Ensino

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: Karine de Lima
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)	
F736	O fortalecimento da escola inclusiva, diversa e com qualidade no ensino [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-604-1 DOI 10.22533/at.ed.041190309 1. Educação e Estado. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão escolar. 5. Prática de ensino. I. Machado, Danielle H. A. II. Cazini, Janaina. CDD 371.9
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A obra “*Educação Inclusiva*”, vem apresentar nos diversos artigos os argumentos e resultados de pesquisas de grandes autores que nobremente norteiam os aspectos condizentes a Educação Inclusiva. Dessa forma, traduz um viés das prerrogativas do ensino e aprendizagem dos docentes na performance das experiências com a educação inclusiva, a presença da psicopedagogia nas dificuldades escolares, as preocupações com a Educação Ambiental no garimpo e no campo, entre outras narrativas condicentes.

Desafios e oportunidades em todos as modalidades educacionais estão pautadas nas entrelinhas das publicações da Atena Editora, os capítulos apresentam estudos sobre a Educação Inclusiva, a Educação Ambiental e as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjeturar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distâncias e toda sua benéfice massiva e transformadora da pratica educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Os aspectos que norteiam a Educação Ambiental estão intimamente ligados aos processos educacionais de gestão que efetuam experiências e práticas educativas no desenvolvimento da prática sustentável no campo, no garimpo e das diversas áreas de difícil acesso do público que necessita atenção especial.

Ao que concerne as Políticas Públicas na esfera Inclusiva na Sociedade, refere-se na atuação da psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagem, a história e memória do sindicato dos trabalhadores, bem como, o papel da educação na sociedade referindo-se à formação dos educandos do ensino médio.

Para tanto, todas as práticas educacionais da Educação Inclusiva são imprescindíveis ao ensino e aprendizagem eficaz e satisfatório do educando. Os saberes estão correlacionados nas leis vigentes e nas práticas didáticas educacionais. Dessa forma, estima-se reportar à Educação Inclusiva como abrangente e competente.

Por fim, espera-se que este livro possa fortalecer e clarificar os leitores sobre as várias modalidades da Educação Inclusiva como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS DE GARIMPO NO NORTE MATO-GROSSENSE	
José Aldair Pinheiro Aumeri Carlos Bampi Edneuzza Alves Trugillo	
DOI 10.22533/at.ed.0411903091	
CAPÍTULO 2	6
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA – CURITIBA/PR	
Janaina Frantz Boschilia	
DOI 10.22533/at.ed.0411903092	
CAPÍTULO 3	10
LIXO MARINHO E A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE CANANÉIA, LITORAL SUL DO SÃO PAULO	
Daiana Proença Bezerra Valéria Ghislotti Iared	
DOI 10.22533/at.ed.0411903093	
CAPÍTULO 4	22
GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES: PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO	
Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho Maria Jucilene Lima Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.0411903094	
CAPÍTULO 5	37
INSERÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NO ENSINO BÁSICO DA ZONA RURAL RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Everton Aparecido Moreira de Souza Cremilson de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0411903095	
CAPÍTULO 6	41
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: PARTILHANDO SABERES DOCENTE SOBRE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO À REALIDADE DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA	
Maria Lúcia Anunciação Martins Juliana Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0411903096	
CAPÍTULO 7	53
A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Matheus Casimiro Soares Ferreira Lucas Casimiro Soares Ferreira Meubles Borges Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.0411903097	

CAPÍTULO 8 64

OS DESAFIOS PARA A OFERTA DO ENSINO NAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE DUTRA-BAHIA

Maiane Alves Machado
Maria Dorath Bento Sodré

DOI 10.22533/at.ed.0411903098

CAPÍTULO 9 76

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EM DUAS ESCOLAS DE FORTALEZA

Daniel de Oliveira Perdigão
Ângela Martins de Castro
Mariana Lima Vecchio

DOI 10.22533/at.ed.0411903099

CAPÍTULO 10 81

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM IMPERATRIZ/MA

Darlan Morais Oliveira
Fernando Brasil Alves
Ana Amélia Coelho Braga
Fyama da Silva Miranda Gomes
Josidalva de Almeida Batista
Josiane Almeida Silva
Alcicleide Pereira de Souza
Maria José Costa Faria
Henrique Silva de Souza
Maria da Conceição Silva Cardoso
Jael Sanches Nunes
Teresinha Guida Miranda

DOI 10.22533/at.ed.04119030910

CAPÍTULO 11 85

EXISTE UNIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL?

Rubia Carla Donda da Silva
Viviani Fernanda Hojas

DOI 10.22533/at.ed.04119030911

CAPÍTULO 12 94

LITERATURA SURDA E O ENSINO DE LIBRAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA OUVINTE

Raylla Samara Pontes dos Santos
Aline de Fátima da Silva Araújo
Jéssica da Silva Ramos
Tamyres Soares Targino Muniz

DOI 10.22533/at.ed.04119030912

CAPÍTULO 13 108

MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Natália dos Santos Almeida

DOI 10.22533/at.ed.04119030913

CAPÍTULO 14 120

NEAI E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Carla Imaraya Meyer de Felipe
Surama Lopes do Amaral
Rosielen Alves de Souza
Sergio Machado Morais Júnior
Ivandro Rafael Heckler

DOI 10.22533/at.ed.04119030914

CAPÍTULO 15 131

ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRICIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Arly de Abreu Paula
Gilberto Dantas Saraiva
Silvana da Silva Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.04119030915

CAPÍTULO 16 143

FOTOGRAFIA E CEGUEIRA: PARA ALÉM AS FRONTEIRAS DA COMUNICAÇÃO VISUAL

Ana Cláudia Dias Ribeiro
Aloir Pedruzzi Junior
Emi Silva de Oliveira
Caroline Alves Dias

DOI 10.22533/at.ed.04119030916

CAPÍTULO 17 152

O PAPEL DE DOCENTES E GESTORES ESCOLARES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Felipe da Costa Coelho

DOI 10.22533/at.ed.04119030917

CAPÍTULO 18 167

PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS/EXATAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – REVISÃO DE LITERATURA

Darlan Morais Oliveira
Ana Amélia Coelho Braga
Josidalva de Almeida Batista
Josiane Almeida Silva
Alcicleide Pereira de Souza
Maria José Costa Faria
Henrique Silva de Souza
Maria da Conceição Silva Cardoso
Larissa Carvalho de Sousa
Patrício Francisco da Silva
Leide Cintia Vieira Silva
Cremilda Peres Cangussu de Abreu

DOI 10.22533/at.ed.04119030918

CAPÍTULO 19	172
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O PAPEL DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS NO MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE	
Afonso Welliton de Sousa Nascimento	
Francinei Bentes Tavares	
Yvens Ely Martins Cordeiro	
Alexandre Augusto Cals e Souza	
DOI 10.22533/at.ed.04119030919	
CAPÍTULO 20	185
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM NA APROVAÇÃO NO ENEM	
Raelma Medeiros Dantas	
Maria Genilda Marques Cardoso	
Iloneide Carlos de Oliveira Ramos	
Isauro Beltrán Núñez	
DOI 10.22533/at.ed.04119030920	
CAPÍTULO 21	197
A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Tiago Oliveira de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.04119030921	
CAPÍTULO 22	211
HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE MORRO DO CHAPÉU-BA (1979-2015)	
Solon Natalício Araújo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.04119030922	
CAPÍTULO 23	226
POR UMA POÉTICA DA MEMÓRIA: NARRATIVAS VISUAIS ENTRECruzANDO TEMPOS E ESPAÇOS	
Roberto Lima Sales	
Mariane Freiesleben	
DOI 10.22533/at.ed.04119030923	
CAPÍTULO 24	238
FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: TRAÇOS DE UMA RELAÇÃO QUE DESAFIA O PROFISSIONAL PROFESSOR	
José Robério de Sousa Almeida	
Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa	
Lia Hebe Gonçalves de Lima Oliveira	
Maria Josenir da Silva Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.04119030924	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

O PAPEL DE DOCENTES E GESTORES ESCOLARES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pedro Felipe da Costa Coelho

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro
das Humanidades
Barreiras - Bahia

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo analisar o papel de docentes e gestores escolares no processo inclusivo de alunos deficientes visuais do ensino fundamental. Para tanto, procedeu-se um estudo exploratório de caráter qualitativo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com 16 alunos deficientes visuais do ensino fundamental e de entrevistas em profundidade com cinco responsáveis desses alunos e seis gestores e professores de uma ONG que lida com deficientes visuais. Os resultados apontam que gestores de escolas públicas e privadas dificultam a matrícula dos alunos de diferentes formas, afirmando que não há vagas ou que taxas extras serão cobradas, respectivamente. Os professores, por sua vez, são atores que podem promover a inclusão dos alunos ou serem responsáveis por práticas exclusivas. A aproximação com ONGs e o diálogo com direcionado para a compreensão de suas limitações físicas foram ações inclusivas bem avaliadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Deficiência visual. Ensino Fundamental.

Gestores escolares.

THE ROLE OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS IN THE INCLUSION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

ABSTRACT: This research has the objective to analyze the role of teachers and school administrators in the inclusive process of visual impairment students of elementary schools. Therefore, an exploratory qualitative study was made. Data were collected through narrative interviews with 16 visually impaired students and in-depth interviews with five relatives and six teachers and managers from an NGO dealing with the visually impaired. The results indicate that public and private school administrators make it difficult for students to enroll in different ways, stating that there are no vacancies or extra fees are charged, respectively. Teachers, in turn, are able to promote student inclusion or are responsible for excluding practices. The interaction with NGOs and the dialogue aimed to understand their physical limitations were inclusive actions that were well evaluated by the students.

KEYWORDS: School inclusion. Visual impairment. Elementary school. School managers.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente educacional tem por objetivo a garantia de que todos os alunos, independente de suas capacidades, alcancem todo seu potencial em local escolar apropriado (ALVES; DUARTE, 2014). Embora se saiba que a inclusão educacional é um direito garantido pela legislação educacional vigente (BRASIL, 1996; 1998; 2001; 2008; 2015b), estudos recentes evidenciam que as intervenções educativas para os deficientes visuais no Brasil encontram-se comprometidas em função da falta de recursos didáticos adequados, da exclusão tecnológica, da didática baseada exclusivamente no visual e do despreparo docente para o ensino dos deficientes visuais (COSTA; NEVES; BARONE, 2007; FERNANDES, 2011; ZUCHERATO; FREITAS, 2011; RAZUCK; GUIMARÃES, 2014; FIGUEIREDO; KATO, 2015).

Qualquer aluno, em algum momento de sua vida acadêmica, está sujeito a apresentar dificuldades, que podem ser traduzidas por necessidades educacionais. Caso isso aconteça, espera-se que os gestores escolares e os professores conheçam estratégias para contornar a situação, ajudando-o a superá-las (LIPPE; ALVES; CAMARGO, 2012). Contudo, as falhas cometidas por esses dois atores são recorrentes e se manifestam de diferentes maneiras quando as instituições de ensino se deparam com alunos deficientes visuais, devido ao despreparo e ao preconceito perante tais alunos (RAZUCK; GUIMARÃES, 2014).

Dados do mais recente censo escolar indicam que houve um crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns (BRASIL, 2015a). Apesar disso, os dados não retratam empiricamente que os alunos têm tido acesso ao conhecimento e ao aprendizado dos conteúdos escolares, pois o sucesso da implementação de políticas públicas não se representa somente por números. Na verdade, o sucesso dessa implementação é constatado por três condições educacionais: a democratização do acesso e da permanência dos alunos nas escolas; a qualidade do ensino como uma variável da permanência, onde o aluno classifica ou desclassifica a escola; a gestão democrática, que permite conceituar a escola como um espaço de qualidade e com a participação coletiva.

Entretanto, tanto nas universidades (REGIANI; MOL, 2013) quanto nas escolas (VILARONGA; CAIADO, 2013) práticas exclusivas são manifestadas, sendo responsáveis, inclusive, pelo abandono dos alunos da escola. Quando tais práticas ocorrem no ensino fundamental, os alunos cegos ou com baixa visão perdem a oportunidade de se alfabetizarem, além de serem estimulados ao isolamento da sociedade (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013).

Estudos voltados para a inclusão de deficientes visuais no ensino fundamental, em sua maioria, são oriundos da Educação e abordaram o processo de enfocam

na sala de aula, retratando as dificuldades dos alunos nas aulas de matemática (ROSA; BARALDI, 2015), física (BARBOSA-LIMA; GONÇALVES, 2015) e química (REGIANI; MOL, 2013). O papel dos gestores escolares na inclusão, por sua vez, vem sendo pouco explorado na literatura (OLIVEIRA; DRAGO, 2012). Além disso, há uma carência de publicações que tratam dos dois atores - professores e gestores escolares - simultaneamente.

Diante dessa carência de publicações sobre a temática e da contradição entre o elevado número de alunos com deficiência matriculados em escolas e os frequentes equívocos cometidos por professores e gestores escolares do ensino fundamental, esta pesquisa teve por objetivo analisar o papel de docentes e gestores escolares no processo inclusivo de alunos deficientes visuais do ensino fundamental. Para esta pesquisa, considerou-se que a inclusão escolar é um processo que não se limita à sala de aula, mas envolve todo o ambiente escolar onde a criança está inserida, sendo dada ênfase ao papel dos educadores e gestores escolares. Desse modo,

2 | REVISÃO DE LITERATURA

A inclusão se relaciona à igualdade de oportunidades para todas as pessoas da sociedade. Tais práticas são fomentadas, geralmente, por políticas públicas nas diversas áreas de atuação do Estado - como a saúde e educação - e direcionadas para grupos de cidadãos diversos. Especificamente sobre as práticas inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência, costuma-se dividi-las em três fases distintas, que não são complementares e que coexistem atualmente: 1) a fase tradicional (caritativa), em que a pessoa com deficiência é objeto de caridade, de assistência, sendo considerada não produtiva e incapaz; 2) a fase reabilitatória, na qual a deficiência é entendida como problema individual, caracterizada pelo estereótipo da “anormalidade”, onde se busca a cura com a intervenção de especialistas clínicos; 3) e a fase da autonomia pessoal, onde se busca a vida independente através da luta pelos direitos civis de grupos minoritários (VIRALONGA; CAIADO, 2013).

A divisão de tais fases, entretanto, não condiz com a realidade nacional relativa à inclusão de pessoas com deficiência. Em diferentes ambientes, o deficiente precisa lidar com o excesso de piedade de uma sociedade que, de fato, ainda se encontra despreparada para atendê-los. Esse despreparo se reflete na educação, espaço em que os alunos deveriam ser estimulados ao diálogo com os demais e à independência, mas que, em muitos casos, depara-se com o oposto (FRANCO, 2007).

A inclusão escolar é uma inovação educacional que traz consigo uma proposta de abertura das escolas às diferenças (BUENO, 1999). Uma sala de aula inclusiva deve ser embasada nos princípios segundo os quais todas as crianças são capazes de aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Nessa concepção, a diversidade não somente é valorizada, mas também deve ser considerada como um potencializador da união entre os membros de um grupo que favoreça a aprendizagem conjunta de

todos os alunos (LIPPE; ALVES; CAMARGO, 2012). O ensino oferecido pela maioria delas, porém, não favorece tal revisão pedagógica, uma vez que velhos modelos de ensino corroboram para a manutenção de medidas excludentes (BRASIL, 2008).

Oliveira (2006) destaca que a inclusão nas escolas exige uma reflexão crítica da comunidade escolar e o repensar em oportunidades educacionais que propiciem a aprendizagem dos componentes curriculares por todos os alunos. Para a autora, essa tarefa não é fácil e não se dá em curto período de tempo, pois é preciso que a escola sofra transformações de grandes proporções e em todas as direções (pedagógicas, administrativas, de formação em serviço, entre outras), buscando vencer antigos e atuais preconceitos existentes dentro dela.

Segundo Castaman (2006), o contexto escolar deve propiciar a inserção de todos os alunos, seja em ambiente público, seja privado, de modo acolhedor, com respeito, além de ofertar qualidade de ensino, independente da necessidade educacional especial que apresentem. De fato, as próprias diretrizes da educação básica do Brasil destacam isso, salientando que a inclusão educacional se assenta em uma proposta que reúne importantes valores simbólicos, compatíveis com a igualdade de oportunidades e direitos, oferecidos para todos os alunos, em um ambiente educacional adequado (BRASIL, 1996). Porém, mesmo com as mudanças políticas e com os novos e muitos documentos produzidos na área, a crença na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência, impede mudanças nos processos de escolarização na direção do direito pleno à escolarização (FERREIRA, 2006).

Especificamente sobre os deficientes visuais, as instituições de educação cada vez mais recebem alunos com essa condição, sendo responsáveis por incluí-los neste novo espaço social e adaptando-os ao convívio dos ditos normais e vice-versa. Este convívio irá proporcionar, por meio da interação deficiente visual/dito normal, a formação de um autoconceito sobre si (positivo ou negativo) (MANTOAN, 2002). E o autoconceito positivo de si está inteiramente relacionado à realização contínua de um trabalho de sensibilização da comunidade escolar, assim como a realização de cursos de atualização para profissionais de ensino, adaptações nas estruturas físicas e curriculares das escolas, de maneira a quebrar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, além de impulsionar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas empreendidas (DALL'ACQUA, 2002).

Importante destacar que a inclusão de um aluno cego ou com baixa visão nas escolas e demais instituições de ensino não está relacionada apenas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, sobretudo, com a capacitação dos profissionais que lidam com os alunos, mudança de postura dos gestores educacionais perante as práticas inclusivas, além de depender de ajustes na estrutura física das escolas (DALL'ACQUA, 2002). Contudo, grande parte das escolas não se encontra preparada para receber alunos com deficiência visual pelo simples fato de não estarem dando conta de alcançar qualitativamente seus objetivos educacionais nem mesmo junto aos alunos considerados “normais”. Além disso, o desconhecimento por parte dos sujeitos

que compõem a escola explica a sensação de desconforto e reforça a resistência à inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Alguns atores são considerados essenciais para a efetividade das práticas inclusivas. A família, por exemplo, exerce influência direta no aprendizado e ambientação dos alunos na escola, portanto é essencial verificar a questão familiar em relação à expectativa que os pais têm quanto ao nascimento do filho com deficiência e a colaboração que eles oferecem, no que se refere ao auxílio na aprendizagem do filho com deficiência visual (FRANCO, 2007).

Outro ator relevante e amplamente discutido na literatura sobre a inclusão é o professor. A postura do professor na sala de aula contribui (ou não) para a aprendizagem dos alunos, por meio de mediações e trocas simbólicas, favorecendo o seu desenvolvimento. Diante disso, faz-se necessário que as escolas e principalmente os professores da sala regular se preparem para o atendimento aos alunos que possuem deficiência (VYGOTSKY, 1997).

O professor poderá adaptar as atividades para os alunos com cegueira, utilizando sementes de diversas texturas para que o aluno possa identificar cada elemento da atividade. No caso dos alunos com baixa visão, o material deverá ter cores fortes ou contraste para que melhor se adapte à limitação de cada aluno, ou que as fontes sejam ampliadas, podendo estas ser alternativas essenciais no seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Porém, diversas dificuldades são enfrentadas por esse grupo de alunos. O acesso ao livro, que é relativamente fácil para as pessoas videntes, torna-se difícil para os deficientes visuais, que ficam dependentes de instituições que disponibilizam livros em braile para leitura ou da boa vontade de pessoas que leiam para eles.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo da pesquisa, realizou-se uma pesquisa exploratória de caráter qualitativa. Os dados foram coletados em uma ONG (aqui denominada de ONG Vida) que atua na educação de crianças com deficiência visual através de entrevistas narrativas e entrevistas em profundidade. Enquanto a entrevista narrativa foi adotada com 16 alunos do ensino fundamental por ser uma técnica capaz de evidenciar aspectos nebulosos da realidade de um grupo de pessoas a partir de discursos individuais coletados em uma situação rotineira do entrevistado (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), as entrevistas em profundidade foram conduzidas com seis gestores e professores da ONG e cinco responsáveis desses alunos.

A coleta de dados foi iniciada com a realização das entrevistas narrativas. Os diálogos foram realizados em diferentes momentos com os mesmos sujeitos de pesquisa, devido à dificuldade de ter a atenção das crianças por muitos minutos – até mesmo em conversas informais. O acesso aos sujeitos de pesquisa foi facilitado pela atuação do autor como professor voluntário na instituição durante o período da coleta

de dados. Foram feitas 93 entrevistas narrativas que tiveram 14 minutos de duração em média. O tamanho do roteiro de entrevista foi outro fator que justificou a condução das pequenas entrevistas em mais de um momento. Todas as entrevistas ocorreram dentro da instituição e foram realizadas antes, durante, no intervalo ou depois das aulas de crianças que frequentavam, no mínimo, semanalmente a ONG .

As crianças entrevistadas residem na região metropolitana de João Pessoa, possuem entre 7 e 16 anos e, em sua maioria, não iniciaram os estudos na idade ideal ou repetiram alguma série, o que justifica a disparidade entre as idades dos alunos e suas séries. Para as entrevistas em profundidade, foram selecionados profissionais com experiência mínima de 5 anos no atendimento ao deficiente visual, que possuem formações distintas e diferentes lentes sobre a inclusão escolar. Por fim, foram realizadas cinco entrevistas em profundidade com responsáveis de alunos da instituição. Os entrevistados são pessoas que frequentemente levam as crianças para a ONG Lar e ficam nas dependências da instituição até que as atividades sejam encerradas.

Os dados foram analisados segundo a “Espiral de análise de dados” desenvolvida por Creswell (2007). Foram analisadas 121 laudas de entrevistas narrativas e 95 laudas de entrevistas em profundidade. Após a leitura das transcrições, foram criados códigos que permitiram a identificação de temas em comum nos materiais coletados. Depois de comparados, os principais temas foram identificados e o material foi lido novamente com o objetivo de fazer interpretações à luz da teoria utilizada e agrupá-los em subtópicos. O processo de análise dos dados foi encerrado com a validação dos resultados pelos gestores e professores da ONG entrevistados - *member checks*.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este tópico traz a análise dos principais achados deste estudo. Os tópicos abaixo não foram previamente estabelecidos e derivam do processo de codificação, classificação, agrupamento e análise do material coletado.

4.1 Antes da matrícula: reação inicial da escola

A seleção da escola a ser frequentada no ensino fundamental é uma árdua decisão tomada pelos responsáveis de crianças com deficiência visual. Depois de selecionarem creches e pré-escolas para a formação inicial de seus filhos, os responsáveis dos alunos iniciam o processo de escolha da escola do ensino fundamental. Tal decisão faz parte do processo inclusivo (ou exclusivo) no ambiente escolar, pois constituem as impressões iniciais dos responsáveis sobre os serviços da escola.

Os resultados da pesquisa apontam que práticas exclusivas são iniciadas a partir desse momento, em função do receio dos gestores escolares em aceitar a matrícula de crianças cegas ou com visão subnormal. Embora se saiba que a legislação nacional garanta ao aluno deficiente visual o direito à igualdade de condições para o acesso

e a permanência na escola, além do direito de educação especializada quando essa se faz necessária (BRASIL, 2015), os relatos dos entrevistados evidenciam que a matrícula desses alunos é dificultada pelos gestores escolares quando a deficiência é constatada.

Acho que ela [diretora da escola] nunca quis que eu estudasse lá. E lá onde eu moro tem poucas [escolas]... Não tenho escolha (LAURO).

Olhe, comigo foi difícil e pra todas foram assim. Eles têm medo de cego, só pode. Parecia que meu filho estava doente (DIANA).

Os representantes das escolas apresentaram diversas justificativas para dificultar a matrícula dos alunos com deficiência. Nas escolas públicas, o argumento mais comum foi a falta de vagas. Os pais também foram desmotivados pelos gestores educacionais através de relatos negativos sobre a estrutura física das escolas e ao reduzido corpo docente das instituições. Segundo esses profissionais, turmas reduzidas, uma escola adaptada fisicamente e a contratação de profissionais voltados para a educação inclusiva são elementos que influenciam no desenvolvimento dos alunos com deficiência e não estão disponíveis em suas escolas públicas, como os relatos de Alana e Eleno ilustram.

Na escola onde eu trabalho eles não matriculavam... Arranjavam desculpa de todo jeito. Diziam que era pro bem da criança, que as outras [escolas] eram melhores. Botavam a culpa na calçada “esbucarada”, na falta de livros... em tudo (...) E no final das contas, se nada resolvesse, diziam que não tinha vaga (ALANA).

Ela demorou pra começar porque não tinha vaga. Mas foi o que eles disseram, não é? Minha vizinha conseguiu vaga num instante, pra Fernanda foi mais difícil (ELENO).

Como relatado por Eleno, em algumas escolas públicas existiam vagas disponíveis, porém os seus gestores deram informações falsas para os responsáveis dos alunos. Outras informações erradas foram repassadas aos pais dos alunos, tais como: há um limite de alunos com deficiência que podem ser matriculados em cada escola; os responsáveis pelos alunos devem arcar pelos custos extras das ferramentas pedagógicas inclusivas (livros em Braille, por exemplo); e os alunos deficientes visuais não precisam do material didático, assim como as transcrições abaixo demonstram:

É uma realidade... Infelizmente. Muitos pais vêm aqui e dizem que não estão aceitando matrícula na XXX (nome de escola pública), que não tem vaga na YYY (nome de outra escolar pública). A falta de respeito às leis é visível por aqui (EDISON)

Graças a Deus que deu certo agora, ela está estudando. Na [escola] passada, disseram que tinha um limite de vagas pra aluno cego. Achei um absurdo... E nem cega minha neta é (ELENO).

De maneira similar aos responsáveis dos alunos de escolas públicas, os pais e familiares de alunos do ensino privado enfrentaram entraves já na decisão de matrícula na escola. Apesar das escolas privadas também serem obrigadas por lei a aceitarem a matrícula de crianças com deficiência, a postura dos diretores e coordenadores pedagógicos mudou quando a deficiência das crianças foi constatada, como o relato de Ágata ilustrou. Além disso, uma nova prática exclusiva foi constatada: a cobrança de taxas extras para os alunos deficientes visuais.

(...) já foram logo dizendo que eu tinha isso e aquilo. Começou a aparecer tanta taxa (...). Sim, na matrícula. Falaram que ia aumentar os gastos da escola com o material didático, que precisariam contratar mais gente, ajeitar as salas. Como se não já fosse obrigação deles (DIANA).

Cobramos sim. E eu paguei, não é? Era a única [escola] perto da minha casa que eu confiava. Conhecia a professora, então valia a pena pagar mais. A gente conhece a lei, sabe que eles não podem cobrar. Mas também pensa no futuro do nosso filho, quer o melhor pra ele (...). E essas coisas demoram (CÉLIA).

Tais cobranças abusivas não são realizadas apenas durante a matrícula, mas as escolas também pressionam os responsáveis pelos alunos a pagarem taxas mensais relativas aos “custos extras” da permanência de um aluno com deficiência visual. De acordo com os responsáveis pelas escolas, o pagamento é necessário para que a escola contrate profissionais especializados e compre materiais pedagógicos voltados para tais alunos. No entanto, tal prática é ilegal e passível de multa e reclusão de dois a cinco anos (BRASIL, 2015).

Em outro diálogo, inclusive, foi relatado que uma renomada escola impediu a matrícula de Denise, até então aluna do 2º ano, em virtude de sua deficiência visual. Segundo o diretor da instituição, os custos de um professor apoiador e da contratação de um funcionário para acompanhar o aluno deficiente nos espaços da escola tornariam a matrícula inviável.

Nosso trabalho é ingrato, às vezes. Escutar os pais dizendo que querem ver seus filhos estudando e não consegue é difícil. A mãe da Denise é um exemplo. Tentou matricular ela na XXX [mesma escola particular], mas não conseguiu. Primeiro disseram que estava lotado, depois inventaram umas taxas extras. Tentamos dar um suporte para os familiares, mas não temos advogado (...). Ainda disseram que a Denise não ia conseguir andar sozinha na escola e que seria um “constrangimento” para a escola (BEATRIZ).

A última justificativa apresentada pelo diretor dessa escola evidencia o seu despreparo para prestar serviços educacionais às pessoas com deficiência. Pressupor que uma PcD é incapaz de se locomover numa escola desacompanhado é uma percepção distorcida que ilustra o estigma sofrido por deficientes visuais nesse espaço de aprendizado - que deveria promover práticas inclusivas, e não o contrário.

4.2 A rotina em sala de aula e o papel do docente

Os resultados da pesquisa indicam que a adaptação das ferramentas de ensino, por exemplo, é uma tarefa árdua para os docentes, principalmente àqueles sem experiência em ensinar PcD. Apesar de alguns professores possuírem interesse em ajudar o aluno cego a aprender, em muitos casos ele não sabe como. De fato, o aluno com deficiência visual precisa, necessariamente, de materiais especiais que permitam o seu aprendizado, como livros e exercícios em Braille, máquina de escrita em Braille (ou textos em fonte Arial 24 e cadernos com pautas largas, caso a criança apresente baixa visão). Nesse sentido, os professores adotaram estratégias alternativas para suprir a necessidade dessas ferramentas:

Dou aula em Mangabeira, na escola que eu ensino não tinha DOSVOX. Era difícil explicar pra um aluno cego o que é um computador e pra quê ele serve, se ele não podia utilizá-lo. Então, pesquisei algumas na Internet algumas ferramentas de ensino que me ajudaram. Meus alunos utilizavam o computador convencional e eu pedia para um aluno vidente dizer o que tinha na tela. Ou então, na maioria das vezes, eu levava meu *notebook* para a sala e dava a aula pra eles (...). Mas tinham coisas que realmente não davam, sem utilizar os outros sentidos o processo de aprendizagem fica bem difícil (FÁBIO).

A lentidão da impressão dos textos adaptados foi outra falha mencionada nos relatos dos sujeitos de pesquisas. Desse modo, parte dos docentes acaba reservando um horário livre para ler os textos aos seus alunos com deficiência visual ou direcionando os familiares dos alunos a fazer isso em casa, por meio de anotações nas agendas. Diana e Eleno, pais de alunos, descreveram esses eventos e apresentaram suas impressões sobre o comportamento do professor:

Ela [Alana, professora de inglês] faz o que pode, ajuda a Fernanda na XXX [ela da escola] e aqui. Cansou de ler os livros que ela pede e fazer os exercícios com ele. Mas chega uma hora que não dá, ela tem as coisas dela pra resolver. E pede nossa ajuda. Eu leio muito devagar, meu filho... Minha visão não está lá essas coisas também. Mas tem primo e tio pra ler pra ela, quando a professora não pode (ELENO).

Ela [professora de matemática da escola] sempre manda um recadinho na agenda, dizendo o que ela precisa ler de novo, quais exercícios vão ser cobrados. É bom, ajuda a gente a participar... Saber o que está acontecendo (DIANA).

No que diz respeito às ferramentas pedagógicas adotadas, professores e gestores da ONG Vida entrevistados relataram que os próprios materiais e brinquedos encontrados nas salas de recursos ou nos ambientes das escolas voltados para alunos com deficiência possuem problemas em seu formato. Na perspectiva desses, a significação tátil (o material didático deve possuir relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes) e a fidelidade (o material deve possuir representação tão exata quanto

possível do modelo original) são geralmente desconsideradas na confecção e utilização dos brinquedos, o que gera prejuízo às crianças:

(...) pior é a mania de aumentar o tamanho dos brinquedos, isso atrapalha bastante. O [deficiente] visual precisa ter a noção do tamanho das coisas, e vai imaginar isso pegando nos objetos. Se você faz uma boneca com um rosto enorme ou com as pernas curtas, isso vai influenciar na maneira como ele percebe as bonecas (CARLA).

Assim como foi constatado em outras investigações desenvolvidas sobre a deficiência visual no ensino fundamental e superior (MANTOAN, 2002; LEITE, 2013), os equívocos cometidos pelos professores também ocorrem dentro da sala de aula, no momento da exposição do conteúdo. A utilização da lousa sem que seja dito o que está sendo escrito, os diálogos em voz baixa ou com a utilização de mímicas são exemplos de situações comuns no dia-a-dia dos sujeitos de pesquisa entrevistados que interferem em seu aprendizado.

Além desses equívocos, alguns docentes também demonstraram que não acreditam na capacidade dos entrevistados de assimilar o conteúdo abordado em sala de aula. O estereótipo negativo de tais professores provocou uma série de eventos prejudiciais à formação da identidade de seus alunos deficientes visuais. A crença de que o aluno cego ou com visão subnormal é incapaz de aprender, associado ao excesso de piedade, levaram os docentes a tratar seus alunos de maneira diferenciada, os avaliando de maneira mais branda e comprometendo o seu desenvolvimento.

4.3 A interferência dos gestores escolares

A gestão de uma escola pública ou privada é complexa e exige dos profissionais habilidades diversas para lidar com as pressões internas e externas da rotina de um gestor escolar. Enquanto o diretor de escola pública é avaliado em função de indicadores municipais ou estaduais e precisa oferecer resultados positivos para barganhar maior repasse de recursos, o gestor de uma instituição privada é pressionado pelos proprietários da escola, que exigem um constante aumento do lucro de suas organizações.

O primeiro aspecto a ser destacado é a influência que diretores e proprietários das escolas possuem no direcionamento de recursos para a acessibilidade. A intensa concorrência das escolas particulares levou muitos proprietários e diretores de escola a desconsiderarem os seus alunos que possuem deficiência visual. Em alguns casos, professores e coordenadores pedagógicos apresentaram demandas relacionadas à inclusão, mas tais demandas não foram atendidas. O argumento de que os recursos financeiros são limitados foi geralmente utilizado, como os relatos abaixo evidenciam:

Ele [diretor da escola] praticamente riu da minha cara. Mostrou o valor da conta de luz e perguntou se eu tinha dinheiro pra pagar por isso tudo, porque ele não tinha (FÁBIO).

Infelizmente, não há uma cultura de inclusão das escolas e João Pessoa. Nossa batalha é grande e antiga, mas é difícil você colocar na cabeça de dono de escola que não tem a ver com bondade, caridade... Nada disso. É a lei. É a obrigação dele e dos outros donos de escola. Mas o argumento da falta de recursos é sempre utilizado... Dizem que o governo devia enviar dinheiro pra eles (DAIANE).

De maneira contrária às demandas dos professores e responsáveis pelos alunos, parte dos gestores escolares não direcionou recursos para a compra de materiais pedagógicos adequados, investimentos em acessibilidade e capacitação dos professores, pois argumentou que o número de alunos com deficiência dispostos a estudarem em seus estabelecimentos não justifica os gastos envolvidos com a inclusão. Na perspectiva desses gestores, os investimentos em acessibilidade devem ser custeados pelo Estado e os professores devem por si próprios buscarem capacitação pedagógica para ensinar alunos com deficiência.

Outro aspecto a ser destacado é que o diretor escolar exerce grande influência na cultura da escola em relação à inclusão. Os relatos dos estudantes apontam que, em muitas vezes, os próprios alunos sabiam quais alterações deveriam ser feitas na instituição para melhorar o seu aprendizado. A altura da voz, os ruídos na sala de aula e a repetição das frases são exemplos de aspectos que influenciam em seu aprendizado na sala de aula. Quando os gestores das escolas decidem por alterar a estrutura física da escola, por exemplo, atrapalham os alunos e a noção espacial que possuem do espaço físico. O relato de Hortência evidencia que o cuidado dos gestores escolares em escutar as demandas dos alunos pode ser um diferencial para as escolas:

Ele [diretor da escola] foi até minha sala e veio conversar comigo. Pediu pra eu levar minha mãe um dia pra lá, porque queria conversar com ela. Então, disse pra gente que estava disposto a ajudar, que as coisas são difíceis na escola, mas ele ia fazer o que podia. Aí, eu cheguei pra ele e disse... Disse que as mesas do refeitório eram pontudas e eu já tinha me machucado. Que ficava doidinha quando eles mudavam as cadeiras de lá do lugar, porque eles mudavam tudo, visse? E disse também que a moça do refeitório me chamava de coitadinha, ceguinha... Eu detesto! E ele foi atrás de resolver (...). Foi ótimo (HORTÊNCIA).

O final da transcrição acima ilustra outro importante aspecto: a interação dos sujeitos de pesquisa nas escolas não é restrita aos colegas da escola e aos docentes, mas também acontece com os demais colaboradores da instituição. Diante disso, é fundamental que os debates sobre deficiência não sejam realizados apenas com os pais dos alunos e com o corpo docente, mas também os funcionários do refeitório, auxiliares de limpeza, seguranças etc.

Ademais, há outras formas de melhorar a prestação de serviços para o aluno deficiente visual. Como foi relatado por Hortência, o respeito da comunidade escolar interfere diretamente no bem-estar subjetivo dos alunos. Sabendo disso, a realização de debates na escola sobre o tema e o desenvolvimento de treinamentos são ações

importantes para esse grupo de cidadãos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões relativas à inclusão no ambiente escolar são recorrentes no Brasil e abordam, dentre outros aspectos, políticas públicas, práticas e projetos que visam promover a melhoria do ensino para diversos grupos de cidadãos, como os deficientes visuais. Esta pesquisa apresenta uma discussão alinhada a essa temática, onde foi enfatizado o papel de dois atores no processo inclusivo de crianças com deficiência visual: os gestores escolares e os professores. A partir dos resultados encontrados, alguns pontos merecem ser destacados.

As práticas exclusivas que os deficientes visuais e seus familiares enfrentam para usufruir serviços educacionais se iniciam nos meses que antecedem o período letivo. A partir dos relatos, o direito de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola não é respeitado, uma vez que a matrícula desses alunos é dificultada por gestores escolares quando a deficiência é constatada. Nas escolas públicas, os pais foram desmotivados pelos gestores escolares a matricularem os alunos em função dos relatos de falta de vagas, da inacessibilidade da estrutura física das escolas e do repasse de informações erradas aos responsáveis (por exemplo, os alunos devem arcar pelos custos extras das ferramentas pedagógicas inclusivas).

Já os responsáveis por alunos de escolas particulares relataram que outras práticas exclusivas foram manifestadas, como a cobrança de taxas extras ilegais. Tais cobranças abusivas não são realizadas apenas durante a matrícula, mas as escolas também pressionam os responsáveis pelos alunos a pagarem taxas mensais relativas aos “custos extras” da permanência de um aluno com deficiência visual.

Foram encontrados indícios de que a integração entre os alunos bem conduzida pelos professores no início do período letivo e a realização de pequenas adaptações na estrutura física das salas são práticas inclusivas bem avaliadas pelos alunos. Contudo, outros professores demonstraram que não acreditam na capacidade dos entrevistados de assimilar o conteúdo abordado em sala de aula. Esse estereótipo negativo provocou uma série de eventos prejudiciais à formação da identidade de seus alunos deficientes visuais.

Por fim, ressalta-se que a intensa concorrência das escolas particulares levou muitos proprietários e diretores de escola a desconsiderarem os alunos que possuem deficiência visual. Em alguns casos, professores e coordenadores pedagógicos apresentaram demandas relacionadas à inclusão, mas tais demandas não foram atendidas. Já nas escolas públicas, a dificuldade em obter dinheiro e operacionalizar projetos são alguns dos argumentos evidenciados. A inclusão desse grupo de alunos não foi vista como prioritária, uma vez que, assim como os gestores de colégios particulares, os responsáveis pelas instituições educacionais públicas entendem que o contingente de alunos deficientes não justifica os investimentos.

No que diz respeito às contribuições da pesquisa para gestores escolares e professores, destaca-se que os beneficiados pelas ações inclusivas, em muitos casos, têm a noção exata de quais práticas são exclusivas e devem ser evitadas em sala de aula. Portanto, escutar os alunos é uma prática simples que deve ser estimulada. Para os professores, a altura da voz, os ruídos na sala de aula e a repetição das frases são exemplos de alguns aspectos que influenciam no aprendizado na sala de aula. Em relação aos gestores, a mudança da estrutura física da escola deve ser informada para os alunos.

Esta investigação ampliou o debate sobre a inclusão de deficientes visuais, por considerar a escola um espaço social complexo que não se restringe à sala de aula. Desse modo, as iniciativas e pesquisas voltadas para a inclusão desse grupo de cidadãos não devem se limitar à relação aluno-professor, mas podem considerar a influência dos demais atores inseridos no ambiente escolar, como os demais alunos (videntes ou não), os gestores escolares e os demais funcionários das instituições.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.

BARBOSA-LIMA, M. C.; GONÇALVES, C. O. O ensino não formal e a formação de um professor de física para deficientes visuais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 2, 2014.

BRASIL. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar, 2015, INEP, Brasília, INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CASTAMAN, A. S. Percursos e Discursos de Normalização na Educação Especial. *Revista Divisa*, Itapiranga, v. 4, p. 23-30, 2006.

COSTA, L.G.; NEVES, M.C.D.; BARONE, D.A.C. O ensino de Física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica. **Ciência e Educação**, v.12, n.2, p.143-153, 2007.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALL'ACQUA, M. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERNANDES, S.H.A.A. Relações entre o “visto” e o “sabido”: as representações de formas tridimensionais feitas por alunos cegos. **Revista Iberoamericana de Educação Matemática**, n. 26, p. 137-151, 2011.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1. ed. São Paulo: Summus, v. 1, p. 85-113, 2006.

FIGUEIREDO, R. M.; KATO, O. M. Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 477-488, 2015.

FIORINI, M. L.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Motriz: **Revista de Educação Física**, v. 19, n. 1, p. 62-73, 2013.

FRANCO, J. R. et al. Orientação educacional às famílias com deficiência visual. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão de alunos com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.64-89.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER M. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

LIPPE, E.; ALVES, F.; CAMARGO, E. Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual. **Revista Ensaio**, v.14, n. 2, p. 81-94, 2012.

MANTOAN, M. Ensinando a turma toda. **Pátio: Revista Pedagógica**, n.20, p. 18-23, 2002.

OLIVEIRA, A. A. Flexibilizações e Adequações Curriculares para Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais. SINOP-MT: CEACD/UNEMAT; Editora UNEMAT, 2006.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma Análise Histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 661- 690, Out. 2007.

OLIVEIRA, A. A.; DRAGO, S. L. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

PINHEIRO, M.; PENA DA SILVA, E.; RODRIGUES, L. O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. **Inclusão Social**, v. 3, n. 1, p. 48-65, 2008.

RAZUCK, R.C.S.R.; GUIMARÃES, L.B. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista de Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 141-154, 2014.

REGIANI, A. M.; MOL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciências & Educação (Bauru)**, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.

ROSA, F. M.; BARALDI, I. M. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Bolema**, v. 29, n. 53, p. 936-954, 2015.

VIRALONGA, C. A.; CAIADO, K. R. M. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n.1, p. 61-78, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Gráfica Rogar, 1997.

ZUCHERATO, B.; FREITAS, M. I. A construção de gráficos táteis para alunos deficientes visuais. **Ciência em Extensão**, v. 7, n. 1, p. 24-41, 2011.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Danielle Helena Almeida Machado - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialetoologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 88, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 161, 162
Aprendizagem 6, 24, 31, 34, 41, 44, 46, 47, 49, 58, 63, 65, 66, 68, 72, 83, 88, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 142, 144, 154, 155, 156, 160, 168, 187, 188, 189, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 228, 236, 238, 240, 253

D

Deficiência visual 122, 124, 127, 128, 131, 132, 134, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 171

Desenvolvimento humano 69, 238, 252

Dificuldade de aprendizagem 201, 204, 207, 209

Docente 23, 24, 31, 32, 37, 41, 43, 49, 50, 62, 68, 70, 75, 76, 80, 105, 108, 110, 112, 113, 115, 129, 133, 134, 153, 158, 160, 162, 183, 199, 204, 238, 239, 244, 246, 249, 251, 252

E

Educação ambiental 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 20, 21, 72

Educação básica 33, 38, 46, 51, 52, 67, 71, 72, 75, 84, 86, 87, 93, 133, 141, 153, 155, 164, 167, 168, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 197, 198, 199, 201, 208, 238, 239, 244, 251, 252

Educação inclusiva 76, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 88, 92, 103, 105, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 135, 136, 142, 158, 164, 165, 205

Educação no campo 37, 65, 66, 74

ENEM 9, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Ensino-aprendizagem 31, 58, 66, 83, 104, 105, 106, 112, 123, 191, 197, 201, 202, 204, 205, 208, 228, 236

Ensino fundamental 6, 12, 13, 23, 24, 25, 33, 66, 70, 71, 72, 74, 76, 86, 118, 142, 152, 153, 154, 156, 157, 161, 165, 169, 172, 209

Escolas do campo 25, 27, 30, 31, 33, 34, 42, 46, 48, 49, 51, 64, 65, 66, 67, 72, 74

Estudante 49, 58, 90, 123, 124, 125, 126, 185, 190, 191, 194, 228, 235

F

Formação docente 24, 41, 43, 110, 238, 239, 244, 246

Formação humana 24, 26, 41, 42, 47, 59, 115, 238, 239, 240, 244, 245, 246, 248, 251

G

Gestor escolar 161, 201

M

Memória 45, 47, 50, 113, 143, 147, 148, 212, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237

Multiletramento 110

P

Pessoas com deficiência 80, 87, 92, 120, 121, 125, 135, 146, 154, 155, 159, 166

Políticas Públicas 35, 48, 52, 56, 67, 68, 69, 70, 74, 80, 85, 93, 121, 123, 125, 149, 153, 154, 163, 165, 173, 179, 180, 184, 240, 241

Professor 13, 37, 38, 39, 46, 50, 65, 76, 79, 80, 82, 83, 100, 104, 105, 113, 115, 133, 134, 135, 136, 140, 148, 156, 159, 160, 164, 189, 200, 201, 203, 205, 227, 228, 238, 239, 240, 246, 247, 248, 249, 250

Psicopedagogia 197, 204, 209, 210

S

Surdo 82, 83, 85, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 147

Sustentabilidade 2, 6, 10, 11, 20, 47, 51

T

Tecnologia assistiva 120, 124, 127

Trabalhadores rurais 25, 35, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224

V

Violência nas escolas 9, 238, 244, 245, 246, 247, 248, 251

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-604-1

