

A INCLUSÃO DO ALUNO CEGO NO ENSINO REGULAR: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

Fabiana Dalila Becker¹
Jeancarlo Visentainer²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a literatura e as políticas públicas direcionadas à inclusão do aluno cego na educação regular, bem como verificar se a E.E.B. Expedicionário Mário Nardelli cumpre com as leis de inclusão desse aluno. Ressalta também a importância da qualificação dos educadores para a educação especial privilegiando o desenvolvimento da criticidade no ambiente escolar. Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo, com observação e análise dos itens de inclusão e acessibilidade garantidos pelas leis de acessibilidade. Observou-se que quando se trata de educação especial, comunidade escolar e sociedade em geral devem estar igualmente envolvidos no processo de educação. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que para que a educação inclusiva seja relevante, é necessário comprometimento dos mais variados segmentos sociais e que a comunidade conheça os direitos que lhes são garantidos por lei e que exijam sua aplicabilidade na prática.

Palavras-chave: Inclusão, políticas públicas, deficiente visual.

ABSTRACT

The main objective of the present research has been to analyze the literature and public policies regarding inclusion of blind students in regular education, as well as to verify whether E.E.B. Expedicionário Mário Nardelli's school has accomplished the inclusion laws for these students.. It has emphasized the importance of teachers' qualification working in special education, giving priority to development of criticality in school environment. It has been a qualitative case study, which has observed and analyzed the accessibility and inclusion items guaranteed by accessibility laws. . It has been observed that when it regards special students, school community and general society must be equally involved in the education process. Results have shown that to be relevant, inclusive education requires involvement of the most varied social segments and it has been necessary that the community knows their rights guaranteed by law, demanding its practical applicability.

Keywords: inclusion, public policies, blind student, accessibility.

¹ Aluna do curso de Pós graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi). E-mail: fabaianadalila40@unidavi.edu.br

² Professor do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi), Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jv@unidavi.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A institucionalização e normatização do ensino igualitário para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas tem sido discutida por educadores e pesquisadores no mundo todo. A relevância de escrever um artigo sobre inclusão para o deficiente visual no âmbito escolar se dá na medida em que a referida temática faz parte do cotidiano da escola e da família. Por isso, suscita um grande debate não só na escola, mas também na família e na sociedade.

Sendo assim, faz-se necessária a criação de políticas públicas voltadas para qualificação de todos os educadores para que a interação de conhecimentos entre comunidade, escola e funcionários seja desenvolvida. A Declaração de Salamanca (1994), que prorroga a inclusão para diversidade e integra e as deficiências diversas na idade adequada e no ensino regular, é um marco inicial para a Educação Inclusiva, defendendo que as escolas devem ter condições para acolher a todos igualmente, considerando toda a diversidade existente na sociedade. Todavia, historicamente, a educação especial não tem se instituído como parte do conteúdo curricular da formação inicial do docente; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que anseiam trabalhar com alunos com necessidades especiais, dificultando o processo de inclusão daqueles que têm alguma deficiência.

Além do mais, é extremamente importante para a família do discente conhecer e analisar a legislação específica e compreender direitos e deveres sob a responsabilidade dos poderes públicos quanto à normatização das leis de acesso aos alunos com deficiência. É necessário ressaltar a importância da qualificação dos educadores para a educação inclusiva, de forma que o professor seja capaz de dinamizar a interação entre os alunos com e sem deficiência no ambiente escolar. A família e a escola devem interagir, conhecendo as dificuldades e buscando os recursos necessários para o bem estar e desenvolvimento de potencialidades, exigindo do poder público políticas que possam oportunizar e garantir às famílias, assistência social e serviços que favoreçam a saúde física e mental dos indivíduos envolvidos.

É de competência da escola, dos gestores e demais profissionais da educação adequar o ambiente de ensino para atender de forma eficiente aos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo melhores condições para inserção desses no processo de ensino e aprendizagem.

Paulon, Freitas e Pinho (2009) afirmam que, considerando a complexidade do sistema que envolve o alunado, as ações de um educador sozinho não atingiriam com excelência os principais objetivos da educação inclusiva. É necessário que todos os profissionais envolvidos estejam adequadamente treinados para atuar com o aluno deficiente.

Assim, o presente estudo faz uma análise crítica da literatura no que diz respeito à inclusão do aluno cego no ensino regular. A pesquisa fundamenta-se nos seguintes questionamentos: Que leis e políticas públicas amparam a inclusão dos deficientes nas escolas do século XXI? Que aparatos tecnológicos são necessários para inclusão do aluno cego? Que conhecimentos os profissionais que trabalham com esses alunos devem deter?

Além do mais, considerando que em 2020 a referida escola receberá no ensino regular uma aluna cega, sem direito ao segundo professor, pois não apresenta deficiência intelectual, a pesquisa procura levantar quais conhecimentos os profissionais da escola devem ter e quais equipamentos são necessários para que essa possa ser totalmente inserida no processo de ensino e aprendizagem, no intuito de ajudar a instituição a se preparar para recebê-la.

Considerando tais questionamentos, o objetivo geral do estudo é verificar se a referida escola está adequada à inclusão do aluno cego no que diz respeito à inclusão e acessibilidade, de acordo com a lei de diretrizes e bases da Educação especial, nº 9394/96, de 7 de novembro de 2003. Conseqüentemente, as observações aqui relatadas ajudarão a instituição a se adequar às necessidades do aluno cego, promovendo a real inclusão dos mesmos na escola e na sociedade.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A educação inclusiva tem sido uma das discussões mais importantes do século XVI. Portanto, faz-se necessário entender as diferentes deficiências bem como as diferentes formas de inclusão das pessoas deficientes. Assim, a pesquisa em questão aborda as políticas públicas relacionadas à inclusão do aluno cego no ensino regular. Também sugere materiais e condições a serem oferecidos para que esse aluno seja totalmente incluído no processo de ensino e aprendizagem, com acesso ao conhecimento científico pertinente às instituições de ensino no Brasil.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS ESPECIAIS

O desenvolvimento de práticas e políticas de inclusão tem sido importante no Brasil e no mundo. Historicamente, o movimento pela inclusão tem como objetivo a garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação. Então, inclusão na educação pode ser definida como:

“[...]o processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com ou sem necessidades educativas especiais, durante parte ou totalidade do tempo de permanência na escola. Por conseguinte, a inclusão escolar deve ser compreendida como educação de qualidade para todos.” (RAMOS, 2009, p.23).

No Brasil, o debate sobre direitos humanos ganhou notoriedade a partir dos anos 80 e 90 e tem como marco inicial a constituição de 1988, que assegurou o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino, bem como a disponibilização de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde a todos os alunos em idade escolar.

Sendo que a educação em direitos humanos compreende a construção de uma cultura democrática, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (Plano Nacional de Direitos Humanos), há alguns aspectos a serem considerados pela lei de Diretrizes e bases para a Educação Especial-LDB. São eles: adaptações curriculares, metodologias de ensino, recursos didáticos e avaliação diferenciada aos alunos que apresentam necessidades especiais; serviço de apoio pedagógico especializado nas classes regulares; serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, com professor especializado, através de procedimentos, equipamentos e materiais específicos; criação de classes especiais para atendimento em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas; os alunos que necessitem atenção individualizada nas atividades do dia a dia, bem como adaptações curriculares fora do alcance da escola, poderão requerê-la em outra unidade escolar.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contribuem significativamente para a existência de uma escola inclusiva, pois têm como característica principal a interdisciplinaridade, a implementação de temas transversais, respeito à diversidade e organização em sistema de ciclos, possibilitando que a inclusão ocorra de fato na aprendizagem e não somente na socialização (MINETTO, 2003, p.27).

Nesse contexto, para que se possa construir um ambiente inclusivo na sala de aula é necessário entender as especificidades das diferentes necessidades e a partir delas fazer adaptações curriculares eficientes, buscando alternativas que facilitem a ação pedagógica para obter sucesso na aprendizagem.

Corroborando, para Minetto (2003), ao construir um ambiente inclusivo, algumas estratégias de manejo de sala de aula devem ser consideradas durante o planejamento. São elas: afetividade, preparação dos colegas para receber o aluno especial, uso de recursos e tecnologias assistidas apropriadas ao aluno em questão, realização de atividades em grupos grandes e pequenos, de forma que todos sejam incluídos, bem como atividades individuais que induzam à autonomia do aluno.

Ademais, Minetto (2003) ressalta que outro aspecto importante é a disponibilização de recursos humanos, sendo necessárias políticas públicas que propiciem a contratação de professores auxiliares, tutores, especialistas de várias áreas com atendimentos individuais (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, reeducador visual, psicólogo, psicopedagogo, na escola ou fora dela).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Machado (2009) lembra que a constituição garante a participação dos alunos com deficiência nas classes comuns, inserindo-os nos processos de escolarização sendo que a responsabilidade do ensino especial é prover meios de acesso, permanência e continuidade da escolaridade através do atendimento educacional especializado.

Ainda sobre inserção do aluno especial, vale lembrar a importância de investimento na formação continuada dos profissionais da educação, Machado (2009) defende que professores especializados devem garantir o atendimento educacional especializado. Para tanto, faz-se necessária a elaboração de cursos de formação continuada, que os torna mais seguros para atuar na salas de recursos, podendo discutir os casos dos alunos que cheguem até eles, apresentando dados necessários para solicitação de recursos, estando familiarizados com os termos das mais variadas doenças. Ademais, Machado reconhece que a experiência de

formação continuada com professores contribui expressivamente para o rompimento dos paradigmas tradicionais e excludentes da educação especial.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS

A problemática da educação inclusiva transcende a existência de alunos com necessidades físicas e intelectuais específicas, atingindo também pobres, negros, filhos de famílias desestruturadas, lentos, doentes, homossexuais, superdotados etc, que considerados sem os requisitos necessários ao sucesso escolar também precisam de políticas públicas que os façam sentir incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, Carvalho (2010) defende a inclusão escolar numa perspectiva pluridimensional, considerando aspectos de exclusão social e a preparação dos educadores para atuar na diversidade encontrada nas salas de aula.

Carvalho (2010) ainda destaca que há alguns equívocos no entendimento da proposta inclusiva a serem considerados: supor que é assunto exclusivo da educação especial; acreditar que a proposta aplica-se apenas aos alunos ditos portadores de alguma deficiência ou síndrome; exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de alunos deficientes no ensino regular; confundir inclusão com inserção; privilegiar o relacionamento interpessoal em detrimento dos aspectos cognitivos bem como limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, quando na verdade trata-se de um processo contínuo e permanente no qual família e sociedade devem estar envolvidas.

Ainda de acordo com Carvalho (2010), a inclusão escolar deve ser analisada dentro de uma proposta pluridimensional, destacando externalidades decorrentes dos mecanismos de exclusão social, sendo necessário um processo permanente e dependente de contínua capacitação dos educadores para que esses possam contribuir na construção de escolas de qualidade, acessíveis à todos, que estimulem e aumentem a participação e reduzam a exclusão.

Nesse sentido, a autora lembra que a Declaração de Cochabamba, realizada em março de 2001 sobre Políticas educativas no início do século XXI considera que: 1) os sistemas educativos devem se transformar de forma a acompanhar as mudanças ocorridas em outros âmbitos sociais; 2) sem educação não há

desenvolvimento humano possível; 3) é necessária a existência de uma escola flexível, com alta capacidade de resposta, com autonomia pedagógica e de gestão; 4) deve-se criar mecanismos adequados e flexíveis que assegurem a participação dos atores e incentivem práticas intersetoriais no campo da educação; 5) o uso das tecnologias da informação e comunicação deve ser considerado como um marco de projetos sociais e educacionais, comprometidos com a equidade, a qualidade no sentido de propiciar a todos o aprendizado efetivo dos conceitos ensinados na escola (CARVALHO, 2010).

Para Carvalho (2012), o tema refere-se ao compromisso público dos governos, que através da elaboração de políticas públicas apropriadas, contribui expressivamente para a garantia dos direitos de atendimento educacional especializado. No entanto faz-se necessário lembrar que para que essas ações sejam efetivas, a referência à pluralidade de políticas públicas na área da educação sugere análises dos movimentos nacionais e internacionais, cuja finalidade é a conquista do direito de todos à educação de boa qualidade, dos processos históricos de evolução de determinada política educacional, das realidades educacionais brasileiras, dos processos a serem adotados na implementação do ideário da política de inclusão educacional e dos procedimentos a serem adotados na implementação do ideário da política de inclusão educacional. Por isso:

Os resultados dessas análises permitem formular uma espécie de diagnóstico de contexto. Em outras palavras, a elaboração de determinada política pública educacional deve resultar de discussões que envolvam a sociedade e da análise crítica de marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos que permitam “iluminar” a compreensão das condições locais, facilitando a identificação de necessidades e o estabelecimento de prioridades. (CARVALHO, 2012, p.42).

Há, também, o Plano Nacional de Educação de 2001, que teve como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. E como prioridades: a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação no atendimento aos demais níveis de

ensino; valorização dos profissionais da educação e desenvolvimento dos sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Todavia, o documento tem sido criticado por pesquisadores e profissionais da educação por retirar a ênfase da provisão de educação preferencial em classe comum e, ampliar a possibilidade de atendimento em classe especial, que no ano de 2001, apresentava tendência à privatização das vagas na educação especial (LAPLANE, 2006). De acordo com a mesma autora, em 2001, as Diretrizes para a Educação Especial mencionaram, pela primeira vez, o termo inclusão. O documento cita a legislação anterior como base para a sua elaboração e destaca a Declaração de Salamanca como fonte de inspiração filosófica. No entanto, persiste no documento a menção ao objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais.

Quanto à disponibilização de recursos financeiros para viabilizar a inclusão de todos na educação básica, Matiskei (2004) atribui ao Estado a tarefa de buscar caminhos para a superação dos obstáculos presentes na sociedade que distanciam os excluídos do acesso aos bens e serviços e, especificamente quanto à inclusão escolar (direito à educação). A autora parte do pressuposto de que, em busca da conquista de direitos dos grupos excluídos, nenhuma ação individual pode atingir metas globais e, o Estado deverá ser o mediador entre diferentes instâncias e segmentos sociais.

Apesar de admitir que os desafios sejam grandes, o Ministério da Educação parece demonstrar-se otimista quanto à transformação dos sistemas educacionais para a inclusão de alunos com deficiência.

2.3 INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE VISUAL

A linguagem possibilita estabelecer e manter interações com o ambiente físico e humano, reforçando os vínculos afetivos e propiciando o acesso aos bens culturais e viabilizando o desenvolvimento das funções mentais superiores, conforme destaca Vigotsky (1991), no final do século XIX.

Em crianças sem comprometimento nos órgãos dos sentidos, a habilidade comunicativa surge naturalmente através da exposição da criança às circunstâncias

e recursos de linguagem veiculados ao ambiente, tendo acesso gradual aos mesmos.

Todavia, para o aluno deficiente visual essa interação precisa ser estimulada a partir de outros recursos e é obrigação da escola estar preparada para recebê-lo.

Para tanto, faz-se necessário entender que dificuldades visuais são alterações sensoriais que comprometem os canais que fornecem informação visual. De acordo com o IBC (Instituto Benjamim Constante), alguns deficientes visuais já nascem cegos ou com baixa visão. Outros adquirem por meio de doenças, acidentes entre outras causas. Há uma carência ou a diminuição da captação de informações ou imagens levadas ao córtex visual, onde são processadas por meio da percepção sensorial que codifica os resultados que ocorrem de forma desconexa e ineficiente para percepção real e, podendo variar de acordo com o nível de baixa visão.

Com base na fundamentação legal, analisaremos o direito dos deficientes visuais na perspectiva inclusiva prevista em lei com garantia de acesso em todos os níveis, não mais de forma segregada. Em dezembro de 1996, a Lei n°. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantiu escolaridade gratuita a todos em seu Capítulo V, nos artigos 58, 59 e 60. Essa lei garantiu o acesso dos deficientes a todos os níveis de ensino e o currículo deveria ser adaptado para o atendimento às pessoas com deficiência. A Resolução CNE n°. 02, de 11 de setembro de 2001, aborda as Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica, assegurando acessibilidade aos alunos em todos os níveis de escolaridade. A Portaria n° 3.284, de 7 de novembro de 2003, esquematizou as diretrizes de acessibilidade ao ensino superior para portadores de deficiências. Esta portaria instituiu requisitos de acessibilidade como vagas em estacionamentos, rampas, adaptações em estabelecimentos, mudanças estruturais permitindo melhorias de acesso aos deficientes.

Os deficientes, de modo geral, sempre foram segregados socialmente e, também, considerados como um dos fatores de atraso econômico. Então, sabe-se que a superação desse fator dá-se por meio da inclusão no mercado de trabalho.

Assim, de acordo com a teoria, o investimento no fator humano é determinante básico para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico (LAPLANE, 2006). Nesse aspecto, a educação condiz com a imersão social do deficiente, através do trabalho inclusivo que é regulado pelo capitalismo, atendendo ao processo de globalização.

Ainda segundo Laplane (2006), outro fator que caracteriza o processo de globalização diz respeito aos processos de trabalhos decorrentes do paradigma tecnológico, os quais determinam mudanças nas competências requeridas da força de trabalho, nos conhecimentos necessários para operar os sistemas produtivos e nas formas de aquisição dessas competências e conhecimentos. Hoje se exige dos trabalhadores capacidade de aprendizado e de resolução de problemas, flexibilidade e versatilidade para realizar tarefas em constante processo de modificação.

Além do mais, há que se considerar que o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano é resultado de experiências contínuas da interação e ação da pessoa em seu ambiente sociocultural. Desse modo, uma das complexidades da deficiência visual está relacionada à falta de oportunidades educacionais que ofereçam condições adequadas de aprendizagem das habilidades sociais e acadêmicas.

Nesse contexto, a educação passa a ser a condição básica para o desenvolvimento humano, atuando diretamente na reprodução da força de trabalho, associada ao nível de educação formal. A declaração de Salamanca explicita que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender às diversidades e peculiaridades da população. No caso da deficiência visual é importante conhecer suas particularidades e formas de aprendizado.

As tecnologias assistivas contribuem para a educação e vivência dos deficientes visuais e, à medida que a tecnologia avança, criam-se novas perspectivas a respeito da autonomia dos cegos e pessoas com baixa visão. Para desenvolver um aprendizado mais eficaz pode-se utilizar de técnicas e recursos para obtenção de resultados. É preciso primeiramente identificar o nível de baixa visão, por meio de sinais ou condutas periódicas dentro ou fora da sala de aula. Nessa perspectiva, o trabalho docente necessita de um conhecimento voltado para o ensino do Braille pois, os deficientes visuais aguçam os demais sentidos devido à perda da visão e, podem aprender normalmente igual as demais pessoas, no entanto, são um pouco mais lentos na realização de tarefas.

Nesse sentido, Ramos (2007) afirma que o uso adequado de técnicas e recursos, bem como a existência de profissionais capacitados para atuar junto do aluno deficiente visual que, por intermédio da compensação de estímulos variados e integrados, amenizará os efeitos negativos da privação sensorial.

Considerando os aspectos acima citados, no ensino para crianças deficientes visuais, o processo de aprendizagem exige atendimento especializado pois, há uma preocupação com os conhecimentos a serem ensinados às crianças, em como acontecerá a sua interação com os colegas e professores no seu deslocamento em sala de aula e pela escola.

Então, deve haver uma proposta pedagógica e formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem estruturada, que para poder atender ao aluno deficiente visual deve conter recursos tais como: ampliadores de tela, linhas Braille, impressoras Braille, navegador com voz, entre outros. Vale destacar que o acesso à escrita em Braille torna-se indispensável na alfabetização e no processo de inclusão do aluno deficiente visual ao mundo da leitura.

Quanto à configuração do espaço físico, Sá, Campos e Silva (2007) ressaltam que essa não é percebida de forma imediata por alunos cegos. Por isso, é necessário possibilitar o conhecimento e o reconhecimento do espaço físico e da disposição do mobiliário: entrada da escola, pátio, cantina, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da diretoria, escadas, obstáculos. As portas devem ficar completamente abertas ou fechadas para evitar imprevistos desagradáveis ou acidentes. O mobiliário deve ser estável e qualquer alteração deve ser avisada. Convém reservar um espaço na sala de aula com mobiliário adequado para a disposição dos instrumentos utilizados por esses alunos. Também, atividades de educação física devem ser adaptadas com o uso de barras, cordas, e bolas com guizo. O aluno deve ficar próximo do professor.

É importante não perder de vista que qualquer deficiência influencia as relações interpessoais e exige reorganização de novos padrões de interação social e cabe aos profissionais da educação criar situações favoráveis à aprendizagem e à construção de modos de relacionamento aos seus alunos.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, caracterizado por uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, com observação e análise detalhada dos meios de inclusão e

acessibilidade para o aluno cego na Escola de Educação Básica Expedicionário Mário Nardelli, localizada no município de Rio do Oeste, Santa Catarina.

Para Stake (2011), a pesquisa qualitativa tem o objetivo de gerar conhecimento ou auxiliar no desenvolvimento da prática e da política; mostrar múltiplas realidades, maximizar a compreensão da realidade e promover melhorias. É, portanto, interpretativa, experiencial, situacional e personalística e se bem conduzida trará grandes evidências, assertivas e interpretações claras e objetivas.

Quanto à técnica empregada, utilizou-se a observação com o uso de formulário. Stake (2011) afirma que os dados da observação referem-se às informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador observador.

Para melhor ilustrar o objetivo do artigo e verificar se a Escola de Educação Básica Expedicionário Mário Nardelli atende aos requisitos de inclusão do aluno cego ou com deficiência visual severa no ensino regular, elaborou-se um formulário (*check-list*) contendo itens necessários ao aprendizado do aluno.

Tais itens estão baseados nos direitos de acessibilidade e inclusão garantidos pela Constituição Federal de 1988, lei de diretrizes e bases n° 9.394, dezembro de 1996 e resolução CNE n°02 de 11 de setembro de 2001, que compreendem: a) Professor auxiliar com conhecimento em Braille; b) Atendimento especializado no AEE; c) Ampliador de tela(para deficiente visual severo); d) Reeducador visual; e) Impressora em Braille; f) Navegador com voz; g) Material para aula de educação física; h) Livros didáticos adaptados; i) Curso preparatório para todos os profissionais que atuam na instituição; j) Calçadas sem obstáculos que dificultem ou impeçam a circulação do deficiente.

O formulário proposto foi utilizado durante as observações *in loco* na escola em estudo, e sempre primando pelo que especifica a legislação brasileira.

4. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a E.E.B. Expedicionário Mário Nardelli não atende à maioria dos itens observados, sendo necessárias atitudes e intervenções no ano de 2019 para que em 2020 a instituição esteja acessível e possa atender as leis de inclusão previamente citadas.

Por exemplo, no que diz respeito ao livro didático em Braille, é possível atender essa necessidade desde que a coordenação da escola se antecipe e solicite o material junto ao Instituto Estadual de Educação de Florianópolis pois, essa é a forma como as escolas públicas têm de conseguir o material. Tal situação acaba tornando-se insustentável porque, dadas as circunstâncias, o material não chega à escola em tempo hábil.

Quanto à existência do reeducador visual, não há disponibilidade desse profissional nem na escola nem nos serviços de saúde do município, sendo que a única maneira de ter acesso ao mesmo é deslocando-se ao município de Blumenau, à cerca de 120 km de distância.

No que diz respeito aos materiais tais como: bola com guizo, impressora em Braille e placas com inscrições em Braille, cabe à escola providenciá-los para que estejam devidamente disponíveis em 2020.

É necessário enfatizar que a escola em questão passou por reforma completa em 2015/2016, tendo um investimento de quatro milhões de reais e, por consequência deveria preencher os requisitos referentes à acessibilidade arquitetônica, tais como: piso tátil em toda a escola e elevador com aviso sonoro de andar. Todavia, o piso tátil existe somente no ambiente externo, sendo que nenhum dos corredores internos apresenta tal meio de acessibilidade. Ademais, o elevador jamais foi instalado, existindo somente o espaço para o mesmo, que possui uma entrada devidamente trancada para evitar que alguém caia no vão.

Quanto à existência de atendimento especializado no AEE, a escola conta com espaço e profissional para que esse possa ser realizado. Todavia, nem a professora que atua no AEE tampouco os outros profissionais da educação da escola possuem conhecimento em Braille.

No que tange recursos tecnológicos e computacionais, é possível atender desde que a escola adquira computadores adequados (modernos) e instale os recursos computacionais citados na pesquisa.

Destaca-se que é obrigação das instituições atender aos requisitos de acessibilidade de acordo com as leis que amparam os direitos do deficiente à educação de qualidade. Então, é necessário refletir sobre o assunto e trabalhar os valores que induzem todos a terem respeito pelo indivíduo com deficiência. Trata-se, portanto de propiciar o acesso ao ensino e aprendizagem a todos os sujeitos que compõe o espaço escolar no sentido de educá-los e politizá-los para a construção

de uma sociedade mais igualitária, tendo o respeito à diversidade como princípio básico de sua formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diferentes tempos e diferentes locais, a trajetória das pessoas com deficiência ocorreu de forma diferenciada, sendo que esse público tem sido visto e aceito de maneira assimétrica. É importante mencionar que o percurso das pessoas com deficiência visual não tem sido muito diferente daquelas com deficiências em geral. Portanto, o docente que atua com esse público, necessita de uma formação inicial e continuada sobre os conhecimentos específicos da Educação Especial para o deficiente visual, para que sua atuação na sala de aula se dê de forma adequada, dentro das características pertinentes à deficiência, objetivando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de todas as partes envolvidas na educação inclusiva.

Além do educador que ministra aula na Educação Especial, o corpo técnico da instituição de ensino, a saber, pedagogo; orientador; supervisor; diretor e demais funcionários da escola, precisam estar habilitados para atender o deficiente visual que cada vez mais está incorporando-se nas escolas de ensino fundamental, médio, profissionalizante e também nas instituições de ensino superior. O corpo técnico também deve estar preparado para auxiliar o professor a lidar com esse alunado, caso surjam problemas, e também ajudar o aluno a superar suas dificuldades. O aluno deficiente visual precisa sentir-se integrado à turma como um aluno considerado dotado de inteligência e apto a superar suas limitações, prosseguindo nos seus estudos, não se sentindo inferior aos demais colegas de classe. Contudo para que isso se torne possível o ambiente escolar deve mostrar-se benévolo, acolhedor e isento de preconceitos. Esse educando, em razão dessa deficiência, precisa ter um professor que o auxilie em sua aprendizagem; bem como materiais específicos para que seu desenvolvimento ocorra integralmente e satisfatoriamente, privilegiando todos os aspectos da sua formação, desde o cognitivo até o social.

Espera-se, portanto, uma participação social mais ativa, envolvendo a sociedade em estudos e propostas concretas de caráter pedagógico. É obrigação do Estado criar políticas inclusivas para escolas e universidades, com intuito de ampliar

o atendimento aos deficientes na perspectiva de uma educação inclusiva; adquirir os equipamentos necessários para a intensificação do trabalho com os professores e alunos com deficiência visual bem como oportunizar encontros com os setores administrativos escolares, para que possam refletir seus fazeres diante desta nova realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “Is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA. **Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos**. Cochabamba: Bolívia, 6 de março de 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000005.pdf>> Acesso em: 02 de jun. 2019.

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANTE - IBC. **Deficiência Visual**. Rio de Janeiro – RJ. (1944). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202->

264937351/67251-instituto-benjamim-constant-voltara-a-oferecer-consulta-e-cirurgia-em-parceria-com-ebserh> Acesso em: 05 de mai. 2019.

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

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

MACHADO, Rosangela. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, nº 23, Editora UFPR, 2004, p.185-202.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

RAMOS, Paulo. **Educação inclusiva: histórias que (Des)encantam a educação**. Blumenau: Odorizzi, 2009.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Curitiba: Cromos, 2007.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VIGOTSKY.L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.