

FABIANA DE FRANÇA MENDANHA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM
PORTUGAL: PERSPETIVAS DE DOCENTES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2021

FABIANA DE FRANÇA MENDANHA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM
PORTUGAL: PERSPETIVAS DE DOCENTES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2021

Educação inclusiva no Brasil e em Portugal: perspectivas de docentes de educação especial

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

Fabiana de França Mendanha

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a meu filho que, em sua pouca idade, se mostrou companheiro, forte e maduro em me acompanhar nesta mudança de país, de cultura e que, em muitos momentos, teve que assistir aula comigo, mostrando-me que eu não poderia desistir.

Agradeço todas as mensagens de carinho e admiração que recebi por assumir este desafio.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por me conceder este período de estudo, reconhecendo que a formação do profissional é de suma importância para sua prática, mantendo sua remuneração durante o período de dedicação aos estudos.

Agradeço a Deus por me capacitar e me manter firme no objetivo de estudar em outro país em meio a uma pandemia, nunca imaginada, antes do meu embarque.

Agradeço ao meu professor orientador, professor doutor António Guerreiro, por todos os ensinamentos e a todos os demais professores que compreendem e respeitam as diferenças culturais e realizam a missão de promover conhecimentos e aprendizagens.

Obrigada aos entrevistados que dedicaram uma hora do seu tempo por desejarem contribuir neste estudo e principalmente por acreditarem na construção de uma escola pública de qualidade para todos.

Enfim, muito obrigada a todos que me apoiaram nesta jornada.

Resumo

Ao longo da história, o processo de inclusão da pessoa com deficiência passou por diversas fases. Antes de atingirmos este conceito de escola inclusiva, há um longo período na história de movimentos e lutas para incluir a pessoa com deficiência na sociedade e na escola. A participação social das pessoas com deficiência perpassa por quatro estágios: Exclusão, segregação, integração e inclusão que deu seu início com a Declaração de Salamanca, nos anos 90 do século XX.

As escolas passaram a seguir o estabelecido neste documento, porém com uma postura ambígua, aceitando as crianças com deficiência, mas mantendo a mesma estrutura, sem qualificação profissional e mudanças na organização escolar. A partir da experiência profissional da autora desta pesquisa na educação de pessoas com deficiência visual, questiona-se: Como acontece o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nos países objeto deste estudo, Brasil e Portugal? Quais as perspectivas dos docentes dos dois países acerca da inclusão? Quais os agentes responsáveis pelo processo inclusivo nas escolas públicas? Como ocorre a flexibilização do currículo e adaptação para o aluno com deficiência visual? Quais as maiores barreiras encontradas pelos professores na prática pedagógica inclusiva?

Para este fim, foram realizadas entrevistas com educadores e professores, docentes na área de deficiência visual, nos dois países com o objetivo de apresentar e comentar alguns dados levantados que são importantes para analisar perspectiva sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil e Portugal. Os dados apontam para a existência de um esforço comum para promoção da inclusão nas escolas, particularmente dos professores dos alunos com deficiência visual. Os dois países promovem políticas públicas no sentido da inclusão, mas existem défices na concretização, particularmente nos recursos didáticos adequados aos alunos, na colaboração entre professores e na formação de professores. De um modo geral, a escola inclusiva, atualmente, ainda apresenta algumas dificuldades a serem vencidas: recursos humanos qualificados, recursos pedagógicos, físicos, a formação e a capacitação docente para a concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente.

Palavras-chave: Deficiência visual, educação inclusiva, flexibilização, currículo, formação docente.

Abstract

Throughout history, the process of inclusion of the person with disabilities has gone through several phases. Before we reach this concept of inclusive school, there is a long period in the history of movements and struggles to include the person with disabilities in society and in school. The social participation of people with disabilities goes through four stages: Exclusion, segregation, integration, and inclusion, which began with the Declaration of Salamanca, in the 1990s.

The schools started to follow what was established in this document, but with an ambiguous posture, accepting children with disabilities, but keeping the same structure, without professional qualification and changes in the school organization. From the professional experience of the author of this research in the education of people with visual impairment, the question arises: How does the process of inclusion of students with visual impairment happen in the countries object of this study, Brazil, and Portugal? What are the perspectives of teachers in both countries about inclusion? Who are the agents responsible for the inclusive process in public schools? How does the flexibility of the curriculum and adaptation for the visually impaired student occur? What are the major barriers encountered by teachers in inclusive pedagogical practice?

To this end, interviews were conducted with educators and teachers, teachers in the area of visual impairment in both countries in order to present and comment on some data collected that are important to analyse the perspective on Special and Inclusive Education in Brazil and Portugal. The data points to the existence of a common effort to promote inclusion in schools, particularly of teachers of students with visual impairment. Both countries promote public policies towards inclusion, but there are deficits in the implementation, particularly in teaching resources suitable for students, collaboration between teachers and teacher training. In general, the inclusive school, currently, still presents some difficulties to be overcome: qualified human resources, pedagogical and physical resources, training and teacher training for the realization of the educational system that truly includes everyone.

Keywords: Visual impairment, inclusive education, flexibility, curriculum, teacher training.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice.....	vii
Índice de Figuras	viii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
Educação Inclusiva, um percurso histórico e social.....	5
Educação Inclusiva no Brasil	13
Educação Inclusiva em Portugal	20
Basta usar óculos pra ser considerado deficiente visual?	25
A pessoa com deficiência visual e a aprendizagem escolar	26
Capítulo II – Estudo Empírico	29
Design de Investigação.....	29
Participantes	30
Recolha de Dados.....	31
Guião da Entrevista Semiestruturada	32
Análise de Dados.....	34
Ética.....	35
Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados	37
Profissão e Formação	37
Práticas de Inclusão Escolar.....	38
Recursos humanos e materiais	41
Dificuldades no processo de inclusão	45
Conclusões	48
Referências Bibliográficas	51
Índice de Apêndices	54

Índice de Figuras

Figura 3.1. Representação do Coronavírus	40
Figura 3.2. Fita métrica adaptada para o aluno cego	41

Introdução

A escola inclusiva é um conceito de escola que se defende nos dias de hoje, uma escola para todos, isto é, uma escola de qualidade para todos e para cada um, em que o sistema educativo tem de dar resposta diferenciada, de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Esta demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todos seus paradigmas e sistemas, também uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e a reestruturação da educação. É necessário entender que o padrão de normalidade, estabelecido historicamente, não cabe mais para a escola contemporânea, é preciso lançar novos olhares a estes alunos e para toda a sociedade.

A ideia de inclusão deve ser algo que perpassa pela escola e pela sociedade, não pode ficar apenas dentro dos muros da escola, pois é responsabilidade de todos e isso só será possível quando cada cidadão assumir sua responsabilidade, que não é algo estanque e que deve fazer parte do nosso cotidiano.

Ao longo da história, o processo de inclusão da pessoa com deficiência passou por diversas fases. Antes de atingirmos este conceito de escola inclusiva ou inclusão, há um longo período na história de movimentos e lutas para incluir a pessoa com deficiência na sociedade e na escola. Há períodos obscuros neste processo desde a antiguidade. Segundo Sasaki (2007), a participação social das pessoas com deficiência perpassa por quatro estágios. O primeiro é a era da exclusão, que vai da antiguidade até o início do século XX. A segunda é a era da segregação entre as décadas de 20 e 40, do século XX. A terceira era foi a da integração entre os anos 50 e 80, do mesmo século, já na fase de fortalecimento dos movimentos políticos e sociais das pessoas com deficiência. E por último, a era atual, a da inclusão.

Esta é um movimento que teve seu início no século XIX, mas que darei enfoque nos últimos 25 anos. Temos alguns documentos internacionais que já demonstram a preocupação de incluir, defender direitos da pessoa com deficiência. Entre eles temos: A declaração de Salamanca (1994) que apresenta

uma preocupação com uma educação mais igualitária, diz que (art.º. 11.º) “o planeamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições económicas, através de escolas públicas e privadas” (p. 13).

As escolas passaram a seguir o estabelecido neste documento, porém com uma postura ambígua, aceitando as crianças com deficiência, mas mantendo a mesma estrutura, sem qualificação profissional e mudanças na organização escolar. Na ótica da integração é a pessoa com deficiência que deve adaptar-se à escola, à sociedade. Nesta visão a sociedade não precisa criar condições para evitar a exclusão.

Por outro lado, no conceito de inclusão: “Existe um esforço bilateral, mas principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra” (Brasil, 2007, p. 37). A escola inclusiva atualmente, ainda apresenta algumas dificuldades a serem vencidas: recursos humanos qualificados, recursos pedagógicos, físicos, a formação e a capacitação docente são a meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente.

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a inclusão depende de três dimensões inter-relacionadas, a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas:

A dimensão da cultura inclusiva é a possibilidade da criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante na qual cada sujeito é valorizado. Esses valores devem ser compartilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho escolar, professores, funcionários e gestores). Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência de respeito e valorização das diferenças, implica no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todas as crianças. A dimensão política assegura que a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, fomentando todas as ações e as políticas para que melhore a aprendizagem e a participação de todo o alunado. Nesta perspectiva, é importante a implementação de todas as formas de apoio, em uma rede de atividades que melhorem e ampliem a capacidade da escola em responder adequadamente à diversidade de seus alunos. Esses apoios devem ser planejados em função de contemplar a perspectiva do desenvolvimento dos alunos e não apenas as exigências administrativo-burocráticas dos sistemas de ensino, de forma a traduzir-

se em mudanças nas condições objetivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola. A dimensão das práticas educativas reflete as duas outras instâncias: a da política e a da cultura inclusiva. Tal dimensão assegura que as atividades de sala de aula e as extraescolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar que o ensino e os apoios se integram para orquestrar a aprendizagem e superar barreiras nestas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas (p.10).

Infelizmente, as maiorias dos sistemas educacionais ainda estão focados na deficiência como uma condição individual, ignorando a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca esta população. A inclusão é um processo histórico que continuará como um processo dinâmico, encadeado e sistêmico, em que todos nós somos sujeitos importantes na construção de um mundo mais justo e democrático.

Destaco aqui, que sou professora alfabetizadora desde 1996, período que ainda existiam as classes especiais e centros especializados, quando o movimento de inclusão começou a ser realidade. Sempre me indagava se eu estava preparada, se tinha condições de alfabetizar crianças com dificuldades sensoriais, físicas ou cognitivas. Além da insegurança pessoal, as escolas e os gestores ainda não sabiam como seria este processo, estando este processo a cargo de nós professores, os cursos ainda eram escassos e ainda sem muita clareza.

Passei a ter outro olhar quando, em 2006, fiz uma capacitação na área de deficiência visual, no Instituto Benjamin Constant (MEC), no Rio de Janeiro, onde permaneci por um período de 8 meses. Além de estudar, fiquei no alojamento do instituto e pude conviver com pessoas com deficiência visual. Esta experiência foi riquíssima, onde pude quebrar diversas barreiras pessoais e profissionais. Convivi com colegas e professores que eram deficientes visuais e com esta experiência desconstruí conceitos para serem construídos dentro da ótica inclusiva. Entender e acreditar que todos nós somos capazes de aprender, sermos sujeitos ativos na sociedade, independente das diferenças existente, foi o maior ganho que pude ter.

A partir de então, trabalho nesta área, sou professora de Atendimento Educacional Especializado na área de deficiência visual e tenho como objeto da

minha prática pedagógica a inclusão deste público. Apesar de já termos a inclusão como realidade escolar depara-me diariamente com algumas dificuldades ao visitar escolas e ter contato com professores regentes, percebo ainda uma grande resistência, dificuldade de aceitação, desconhecimento e despreparo com situações referentes a estes alunos, entre elas: adaptação curricular, formação continuada, uso de tecnologias assistivas, avaliações e materiais adaptados a estes alunos.

Em vista disso, questiona-se: Como acontece o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nos países objeto deste estudo, Brasil e Portugal? Quais as perspectivas dos docentes dos dois países acerca da inclusão? Quais os agentes responsáveis pelo processo inclusivo nas escolas públicas? Como ocorre a flexibilização do currículo e adaptação para o aluno com deficiência visual? Quais as maiores barreiras encontradas pelos professores na prática pedagógica inclusiva?

Para além desta introdução, este estudo está dividido em três capítulos e umas conclusões. O primeiro refere-se à fundamentação teórica que descreve ao longo do período histórico como a pessoa com deficiência era vista na sociedade e seu processo de escolarização. Descreve também os aspetos legais no Brasil e em Portugal que permeiam e dá sustentação a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Define ainda o conceito de deficiência visual e os serviços existentes para inclusão deste público nas redes públicas de ensino de Portugal e no Brasil, em especial no Distrito Federal onde atuo.

No segundo capítulo é apresentada uma descrição das metodologias adotadas, tendo em conta os objetivos deste trabalho, sujeitos, local, os instrumentos e procedimentos realizados. No terceiro capítulo apresento os resultados da análise dos dados e por fim nas conclusões tem-se uma reflexão sobre os fatos colhidos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência visual no Brasil e Portugal.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresento o enquadramento teórico, o percurso da inclusão ao longo da história, leis e a realidade do processo inclusivo nos países pesquisados: Brasil e Portugal. Também exponho, concepções acerca da aprendizagem escolar da pessoa com deficiência visual na perspectiva da escola inclusiva.

Educação Inclusiva, um percurso histórico e social

A atitude da sociedade face à inclusão das pessoas com deficiência tem melhorado significativamente ao longo dos tempos. Essa contextualização é de suma importância para entendermos o processo inclusivo e as lacunas que ainda existem.

A análise tem início ainda na idade média, onde a sociedade feudal via a criança como um adulto em miniatura. Elas partilhavam da rotina dos adultos sem distinção, inclusive laboral, sendo considerada força de trabalho nas lavouras:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981, p.156).

E neste mesmo período e por séculos, as crianças diferentes foram desprezadas pelas sociedades. O infanticídio de bebês com deficiência era comum desde a idade antiga e estas eram vistas como possuídas por demônios, podendo ser internadas em instituições como: asilos, albergues e hospícios; assim a sociedade era protegida e estas crianças também.

Com a evolução da organização da sociedade, o conceito de infância consolida-se. É no século XVIII que o ‘sentimento de infância’, surge com a Modernidade, caracterizando-se pela particularidade do universo infantil,

distinguindo a criança do adulto, esta passa a ser alvo de cuidados específicos, incluindo a educação.

As crianças já não viviam todas em comunidades entre os adultos, mas no interior de suas casas e com sua própria família. A aprendizagem das crianças foi transferida para as escolas. Assim, Kuhlmann (2007) destaca: “Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola” (pp. 18-19).

No início do século XIX surge os primeiros indícios da educação especial, com a institucionalização especializada de pessoas deficientes. Este tipo de escolas especiais assumia, naquele período, uma postura mais assistencial do que educativa. São exemplos, a primeira escola para surdos em 1755 (Paris) e o Instituto para Cegos (Paris), em 1784, por Valentin Haüy. Louis Braille, foi um dos seus discípulos, que aos três anos de idade perdeu a visão e mais tarde criou o sistema Braille: sistema de leitura tátil, que além de letras tinha também números e notações musicais e é utilizado até os dias atuais.

Na segunda metade do século XIX, há uma preocupação pelos aspetos clínicos, terapêuticos e educativos na intervenção junto das crianças com deficiência (Madureira & Leite, 2003), ainda sob o efeito da revolução francesa (1789-1799), com seus ideais humanistas “Liberté, Egalité, Fraternité” (Liberdade, Igualdade, Fraternidade). Os estudos, sobre o direito das pessoas com deficiência, ganham força e adeptos ao longo da história.

Finalmente se percebia que elas não só precisavam de hospitais e abrigos, mas, também, de atenção especializada. É nesse período que se inicia a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos da América e na Alemanha.

Neste período há uma evolução no atendimento educacional voltado as pessoas com deficiência. Muitas com o intuito de manter estas pessoas afastadas

da sociedade, mas outras numa vertente mais humanitária, são exemplos os trabalhos desenvolvidos por Phillippe Pinel (1745-1826), pioneiro nos métodos de tratamento sobre o atraso mental e Jean Gaspar Itard (1775-1838), considerado o pai da educação especial. A médica Maria Montessori, com a nova pedagogia que questionou a primazia do apoio de cunho assistencial, defendendo uma intervenção numa perspetiva mais pedagógica.

No século XX, após a 1.^a e 2.^a Guerras Mundiais, sobretudo na Europa, surgiram instituições para preparem pessoas com deficiência. Sabe-se que com a Segunda Guerra Mundial, Hitler dizimou milhares de pessoas em nome da raça pura, entre eles estavam as pessoas com deficiência. Após este período o mundo estava fragilizado e em crise. Ocorreram grandes avanços no uso de tecnologias assistivas e aperfeiçoamento dos que já existiam, entre eles Braille, cadeiras de rodas, bengalas, entre outros. Já havia a preocupação em integrar estas pessoas na sociedade. As cidades exigiam reconstrução, as crianças órfãs precisavam de abrigo, comida, roupas, educação e saúde. Os adultos sobreviventes das batalhas têm sequelas e precisam de tratamento médico e reabilitação.

A Organização das Nações Unidas – ONU, foi criada no ano de 1945 em Londres, visando encaminhar com todos os países membros as soluções dos problemas que assolavam o mundo. Os temas centrais foram divididos entre as agências:

ENABLE – Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância;

OMS - Organização Mundial da Saúde

O mundo vivia tempos de mudanças, ainda com sequelas das guerras mundiais, a comunidade internacional se reúne na nova sede da ONU (1948), em Nova York, jurando solenemente nunca mais produzir as atrocidades como aquelas cometidas durante a Segunda Guerra Mundial. Assistiu-se a uma fase de renascimento humanista, os dirigentes mundiais decidem então reforçar a Carta das Nações Unidas (1945), declarando em um só documento todos os direitos de

cada pessoa, em todo lugar e tempo. Nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem no seu artigo 1.º: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. No tocante à educação, afirma que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (ONU, 1948, art.º. 26.º, 1.º §).

Analisando estes artigos, pode-se inferir que a educação inclusiva é também uma questão de direitos humanos, acrescentado mais tarde pela Declaração dos Direitos da Criança:

A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos e a atividades recreativas que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se para favorecer o exercício desse direito (art.º 7.º Declaração dos Direitos da Criança).

Com toda essa movimentação histórica, social e cultural, os valores éticos e morais também foram afetados, havendo uma mudança de paradigma acerca da pessoa com deficiência na sociedade e sua escolarização. Saímos da total exclusão, passamos pela segregação e chegamos à integração com sua escolarização obrigatória, contudo começaram a surgir as primeiras dificuldades, pois estes alunos não acompanhavam o ritmo de aprendizagem da turma. Emergia uma nova forma de organização, apesar de estarem no contexto escolar, eram reunidos em classes especiais, o que levou a um agravamento do estigma, aumento de escolas especiais de acordo com o tipo de deficiência, resultando mais uma vez num *Apartheid* de atendimento especializado e de caráter físico.

Neste sentido o conceito de integração passou por várias fases evolutivas para melhor atender este público. Tendo como propulsores os princípios de normalização e *mainstreaming*:

Normalização significa viver o ritmo normal do dia. Sair da cama à hora a que o faz a média das pessoas, mesmo quando se é um deficiente mental profundo ou incapacitado físico: vestirmo-nos como a maioria das

peças (...), sair para a escola ou para o trabalho (...). Normalização significa viver o ritmo normal da semana. Viver num lugar, trabalhar ou ir à escola noutra... (Nirje, citado por Bautista, 1997, p. 28).

Em 1972, Wolfensberger publicou no Canadá, um estudo de referência para a clarificação do significado de integração, que de modo geral defendia a unificação da educação regular e educação especial: “A integração é o oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns (mainstream) da sua cultura” (Niza, 1996, p. 142).

O movimento da integração repercutiu por décadas, mas os resultados não foram o esperado. Em muitos casos se geravam rótulos que impediam o progresso de muitas crianças, outro aspeto negativo é que não exigiu mudanças por parte da sociedade, pois, aceitavam os “portadores de deficiência” desde que estes se adaptassem ao modelo social existente, comprovando que o facto de estar junto não ocorria, necessariamente, a aceitação à diversidade e a coletividade.

Do ponto de vista inclusivo, esta forma de organização não foi eficiente, apesar de ter um conceito inclusivo, sua execução tem características segregadoras e não atingiu o objetivo de mudanças estruturais na sociedade, ainda persistia o preconceito. E do ponto de vista educacional e de aprendizagem, estes alunos também não obtinham êxito, pois segundo Vygotsky, o homem é um ser histórico-social, ou seja, através das relações sociais é que o indivíduo é determinado, “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (Vygotsky, 2001, p. 63).

E seguindo esta lógica, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo que faz parte de um grupo social, ao participar e conviver com este grupo realiza troca de informações e com isto constrói o conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico, biológico e social acontecem:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções

superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1998, p.75).

Um marco importante no alcançar da Inclusão Educativa foi a Declaração de Salamanca (1994), que foi constituída na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, com representatividade de noventa e dois países. Este documento é um compromisso público a favor da “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade de garantir educação para todas as pessoas com Necessidades Educativas Especiais sem distinção. Termos como “inclusão” e “educação para todos” foram bastante explorados neste documento com o objetivo de as instituições educacionais aceitarem a diversidade e diferenças, respondendo as necessidades individuais. Outro termo que foi acrescentado “necessidade educativas especiais” substituindo terminologias pejorativas usadas até então.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

O princípio da escola inclusiva dá oportunidade de igualdade a todas as pessoas independente das diferenças raciais, de credos, étnicos, culturais, sociais e da existência ou não de deficiência. Porém o termo “sempre que possível” ainda dá a possibilidade da existência de turmas especiais nos casos em que se comprove que a educação em classes regulares não atenda a necessidade individual do aluno.

A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou sessões especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p. 12).

Com este documento audacioso o movimento da escola inclusiva ganha força nos anos 90, do século XX, promovendo o debate a nível mundial. Os governos, escolas e representatividades se esforçam na construção desse modelo de escola gerando debates e reestruturações na dinâmica escolar em todo o mundo.

Pode-se fazer um comparativo entre a abordagem tradicional (integração) e a nova abordagem (inclusão). De acordo com Porter (1997, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p. 14) afirma que as principais diferenças são:

Integração – Educação Especial:	Inclusão – Educação Inclusiva:
• está centrada no aluno;	• está centrada na sala de aula;
• a avaliação é feita por especialistas;	• a resolução dos problemas surge através da colaboração;
• os resultados surgem através de diagnóstico/prescrição;	• criam-se estratégias conjuntas para os professores;
• existe um programa específico para o aluno (adequado às suas necessidades).	• a sala de aula é vista como um todo (favorecendo a adaptação e o apoio).

Colocar a Escola Inclusiva em prática tem sido o desafio nesses últimos vinte e cinco anos, pois mexe com questões amplas e estruturais, desde questões arquitetônicas, práxis pedagógicas, processos avaliativos, formação continuada. A escola mudou muito pouco se compararmos com a escola do século passado, apesar de muitas concepções teóricas inovadoras, o fazer pedagógico ainda está preso a cartilhas, datas e resultados. Voltada ainda para homogeneidade e uniformidade indo na contramão das concepções da escola inclusiva.

Segundo Beyer (2005), existem princípios fundamentais para a realização da educação inclusiva eficiente. A partir de princípios da convivência, preservação da aprendizagem comum e específicas de cada aluno, ele propõe duas condições para a educação inclusiva, a primeira diz respeito a individualização do ensino, da didática e da avaliação, e a segunda diz respeito ao sistema de bidocência que requer atenção na formação continuada e contratação de professores titulares especializados. Além destes dois princípios, o autor destaca outros princípios: redução numérica de alunos em sala de aula

inclusiva, centros de apoio, como salas de recurso e o conceito da educação especial subsidiária.

Este autor trabalha o conceito de educação subsidiária, que aponta para uma educação especial móvel, conceito apresentado por Wocken (2003), que tem quatro princípios fundamentais: da comunalidade, consiste na convivência e o ensino de crianças com e sem deficiência; da necessidade, que se refere à reivindicação de que todos os alunos recebam uma educação apropriada as suas necessidades; da proximidade, que é a descentralização da ajuda pedagógica, sendo que a mesma deve ocorrer o mais próximo possível do “espaço de vida” do aluno com eficiência; e finalmente o princípio da adaptação que referenda a importância de um professor de educação especial no processo inclusivo. Todos esses princípios têm em comum a aplicação prática da lei da inclusão, com ações e estratégias que proporcionem um atendimento educacional adequado ao aluno com deficiência na escola regular.

Avançar nos princípios da escola inclusiva tem sido o desafio para a escola do futuro e da construção uma sociedade mais igualitária e principalmente um salto no desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner, em sua abordagem Bioecológica do desenvolvimento humano, argumenta que o desenvolvimento humano e sua compreensão resulta de um olhar sistêmico e integrado da criança, isto é um olhar global, pois seu desenvolvimento ocorre de sua interação com os mais variados contextos em que está inserido.

Assim, o indivíduo é um agente ativo, apresentando uma dialética sistêmica entre a pessoa e o ambiente nos mais variados níveis de contexto. Sua teoria ressalta basicamente que o desenvolvimento humano em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo (Bronfenbrenner, 1996, citado por Alves, 1997).

Com os avanços da escola inclusiva, o aluno tem ganho experiências, em que todos têm oportunidades de interagir e participar no mundo que o rodeia, é um projeto centrado na cooperação de professores, pais e toda comunidade multidisciplinar, no desejo de implementar uma escola que preconize uma educação para a diversidade.

Educação Inclusiva no Brasil

O movimento inclusivo no Brasil começou a ter maior evidência a partir da década de 70, quando em 1972, foi criada pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, criando um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.

Antes disso, praticamente não se falava em educação especial, o que existia eram instituições privadas, onde se enfatizou o atendimento clínico especializado, que incluía a educação escolar e também tinha caráter assistencialistas. Neste período foram fundadas instituições de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais.

O pioneiro foi o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, Rio de Janeiro, inaugurado pelo imperador Dom Pedro II (1840-1889), seguindo o movimento europeu, por meio do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854. Atualmente tem o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC) e é referência no atendimento de pessoas com deficiência visual e na formação de professor especializado no atendimento dessas pessoas. Foi no Instituto Benjamin Constant que fiz minha formação nesta área.

Da fundação deste instituto aos dias atuais, o movimento de inclusão no Brasil passou por modelos assistencialistas, segregadores, seguindo quase sempre modelos que primavam pelo assistencialismo, pela visão segregadora e por uma divisão das deficiências, contribuindo para a formação de um mundo a margem da sociedade.

O Governo Federal assumiu a educação especial em 1957, ainda sem muita clareza, criou campanhas específicas para atender cada uma das deficiências. Deste período até início dos anos 90, com a declaração de Salamanca, vivia-se uma educação especial, voltada ainda para os princípios da integração. Os atendimentos e turmas eram realizados em centros de educação especial ou classes especiais.

Já com uma visão inclusiva, a Constituição Brasileira de 1988 apresenta,

em seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.º 3.º, inc. IV). Garante ainda direito á igualdade (art.º 5.º) e o direito à educação e no seu art.º. 206.º, Inc. I, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

A Convenção da Guatemala, de 1999, internalizada à Constituição Brasileira, pelo Decreto n.º 3.956/2001, no seu artigo 1.º, define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. E discute a “eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade”.

Ainda em 1999, em 9 de novembro, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, temos a Carta para o terceiro milênio, que diz:

Busca-se um mundo onde oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem consequência natural de políticas e leis que apoiem o acesso e a plena inclusão em todos os aspectos da sociedade. O progresso científico e social no século XX aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência (Carta para o Terceiro Milênio, 1999).

Neste encontro, ficou determinado entre os estados-membros que os direitos humanos de qualquer pessoa, em qualquer sociedade, deveriam ser reconhecidos e protegidos. Estes são alguns dos movimentos mundiais mais recentes que influenciaram e influenciam até os dias atuais no processo de inclusão em várias esferas sociais, políticas e educacionais.

A partir desses marcos mundiais, houve uma movimentação interna brasileira, no que diz respeito às leis e documentos existentes. Com o processo de inclusão, as Diretrizes Nacionais educacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no artigo 2.º, determinaram

que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

As escolas passaram a seguir o estabelecido nesse documento, contudo com uma postura ambígua: por um lado, aceitando as crianças com deficiência; por outro, mantendo a estrutura, sem qualquer modificação organizacional e sem preparar professores e funcionários para lidarem com esses alunos inseridos no ensino regular. A ausência das providências necessárias à efetivação da inclusão fez surgir indagações sobre o saber requerido para que a inclusão escolar passe de uma proposta de documentos oficiais para ações efetivas na instituição escolar.

De acordo com a Constituição Federal, tem como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.º. 3.º, inc. IV). Garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art.º. 5.º) e trata, nos artigos 205.º e seguintes, que o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis.

Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.º. 206.º, inc. I). Toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Em 1999, o Decreto n.º 3.298/99 que regulamenta a lei n.º 7.853/89 reflete certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal e da Convenção da Guatemala. Os termos constantes dessas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade e não

necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão.

A partir dos anos seguintes, a proposta educacional inclusiva passou a privilegiar a escola comum/regular, como opção principal para os alunos da educação especial, e educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns, acompanhado de um Atendimento Educacional Especializado, ofertado exclusivamente pela sala de recursos multifuncionais de cada escola. A partir daí surge uma problemática, pois nem toda escola possuía esta sala e os profissionais que ali estavam, nem sempre tinham as capacitações para tal atendimento. Para efetivação desta política, foi elaborado o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, em 2007 (decreto n.º 6.253).

Desde então, as salas de recursos passam a ser local privilegiado para dar suporte e desenvolver todas as questões voltadas a inclusão. Pelo menos deveria ser, pois em muitos casos somente ela, isoladamente dos demais espaços da escola, trata e defende o Atendimento Educacional Especializado. Segundo este programa, os alunos frequentam a sala de aula comum num turno e no outro deveriam receber o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais ou específica (por exemplo, deficiência visual e deficiência auditiva) de forma complementar ao atendimento da sala de aula.

Na inclusão existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra (Brasil, 2007, p.37). Numa interpretação progressiva, adequada aos princípios e objetivos constitucionais atuais de promoção do bem de todos, sem qualquer discriminação, estão se referindo a pessoas com severos comprometimentos de saúde. Após estes eventos, houve uma retomada de discussões objetivando desenvolver um sistema que entenda que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos, utilizando políticas diferenciadas para que eles sejam garantidos; incluir a educação especial na estrutura da educação para todos. Ao se tratar de direito fundamental que, por sua própria natureza, possui como uma de suas características a irrenunciabilidade. Silva (2007) diz:

No qualitativo fundamental, acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no

sentido de que a todos por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados. Do homem, não como o macho da espécie, mas no sentido de pessoa humana (p.178).

O decreto n.º 6.571/2008 (Brasil, 2008) regulamenta o parágrafo único do art.º. 60.º da LDB (lei n.º 9394/1996) e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253/2007 dispõe sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) modificando as regras do FUNDEB, garantindo recursos àqueles alunos que realmente recebiam o AEE. Dispõe sobre o atendimento educacional:

Artigo 1.º - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Com isso existiu uma corrida das escolas em capacitar profissionais e formar estas salas de recursos, pois isso significa mais recursos financeiros a cada unidade educacional. Foi neste período que fiz especialização em Atendimento ao aluno com deficiência visual e passei a atuar em sala de recursos de atendimento educacional especializado em deficiência visual.

Nos anos subsequentes, principalmente em 2009, com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a antiga concepção de educação especial, substitutiva à escola comum, deu lugar, a política de educação para todos. Desta forma a educação inclusiva passou a ser modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, então surgiram muitos programas de formação continuada aos profissionais de educação, para garantir recursos, serviços e estratégias de acessibilidade dentre eles:

Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância;

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade;

O Programa Escola Acessível;

Programa incluir, voltado às universidades.

Em 2011, o decreto n.º 7.611, revoga o decreto n.º 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei n.º 12.796/2013, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 1996, estabelece que a educação infantil, contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. As alterações também englobam educação especial. De acordo com a Lei n.º 12.796/2013, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O texto também garante que o Poder Público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública.

O Plano Nacional de Educação (2014) que estabelece 20 metas para serem alcançadas no período de 10 anos, traz ampla discussão ao colocar em seu texto (meta n.º 4), o termo “preferencialmente”, pois segundo especialistas entende-se que pode voltar a segregação de matrículas apenas em escolas especiais. Sua redação é:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Caracterizando um retrocesso no processo de escola para todos, escola inclusiva. Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere

tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (n.º 13.146) foi aprovada em 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem um caráter de emenda constitucional, garantindo diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. São 18 capítulos, abordando pontos relevantes para implantação e eficácia deste processo:

Toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha como propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (capítulo II).

O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias e ampla discussão.

Apesar deste ponto controverso, esta lei é de extrema importância para a sociedade brasileira, incluindo o sistema educacional, porque antes dela a Constituição Brasileira não era clara quanto aos direitos das pessoas que possuem limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais.

Não existia clareza quanto às barreiras que as pessoas com deficiência, seus acompanhantes e familiares enfrentavam para o proveito dos próprios direitos. Pode-se dizer que as barreiras invisíveis são as mais difíceis de serem transpostas. E são estas barreiras que o artigo 3.º trata algo inovador nas leis até então existentes: “e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”.

O capítulo IV é todo voltado a educação inclusiva, são quatro artigos e diversos incisos discorrendo sobre o acesso a escola em todos os níveis de ensino:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível

de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art.º 27.º).

No artigo 28.º, nos incisos X e IX, fala da formação continuada para professores e de formação do Atendimento Educacional Especializado de professores para sala de recursos.

A formação continuada é de suma importância para diminuir o discurso de “não estou preparada para isto”, agora os professores devem ser especialistas em aprendizagem, capazes de criar e inovar nos métodos e estratégias recebendo grupos, cada vez mais heterogêneo de alunos. Segundo Freire (1996): “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (p. 110).

A lei traz avanços, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade (capítulo IV, art.º. 28.º, § 1º). Isso obriga as escolas privadas a acolher os estudantes com deficiência no ensino regular e a adotar as medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado às mensalidades nem às matrículas, pois era comum, estas escolas negarem a matrícula por não estarem preparadas ou cobrar adicionais da família em questão. Ficando a inclusão a cargo em sua grande maioria das escolas públicas.

O Estatuto da pessoa com deficiência trouxe mudanças significativas para o Código Civil, Código Eleitoral, para a Consolidação das Leis do Trabalho, para o Código de Defesa do Consumidor e para o Código de Trânsito Brasileiro. Com ela o processo de inclusão saiu das vertentes educacionais para ser uma preocupação em todas as esferas de direitos da sociedade brasileira, um marco nas conquistas e avanços para a sociedade como um todo.

Educação Inclusiva em Portugal

A escola inclusiva é um conceito de escola que se defende nos dias de hoje, uma escola para todos, isto é, uma escola de qualidade para todos e para cada um, em que o sistema educativo tem de dar resposta diferenciada, de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos. Os alunos com

necessidades específicas são uns dos que beneficiam destas respostas. Através da flexibilidade dos currículos e da permeabilidade dos processos educativos, procurando sensibilizar e interagir com todos os agentes educativos que possam facilitar a construção do projeto de vida de cada aluno.

A inclusão é um movimento mundial e em Portugal não é diferente, mas é algo recente, pois o conceito de escola para todos e escolaridade obrigatória é recente em Portugal. As leis portuguesas passaram a contemplar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades a partir da Constituição da República, publicada em 1976, estando expresso no seu artigo 71.º:

1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.

2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.

3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.

Seguidos dos artigos 73.º e 74.º que tratam de educação, cultura, ciência e ensino.

Com a defasagem no atendimento a este público nas escolas regulares surge no país uma rede paralela de instituições de educação especial. Organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS) procuraram dar respostas pedagógicas e sociais, suprimindo uma demanda que o ensino regular tardava a consolidar. Inicialmente tinha carácter assistencialista, com o tempo passou a ter um leque mais abrangente de atendimentos e de faixa etária.

A Educação Especial passa a ser modalidade integrada no sistema geral

da educação em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei N.º 46/86, de 14 de outubro). O documento estabelece as bases da Educação Especial, apoiando a regulação nas estruturas de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno: “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Artigo 3.º, alínea d).

Esta lei deu impulso na perspectiva de “escola para todos” e definindo “Necessidades Educativas Especiais” sob a ótica pedagógica. Pode-se observar este caráter:

Artigo 2.º:

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar.

Os artigos 17.º e 18.º são dedicados a educação especial. O primeiro dedicado aos objetivos e âmbito e o segundo trata da organização da educação especial.

Em 1991, os alunos com NEE, com deficiências significativas (moderadas a graves), foram incluídos nas escolas regulares, através do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que “estabelecia o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revogava o Decreto-Lei n.º 174/77, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio”. Assim, o sistema educacional passou a fornecer respostas às necessidades do aluno com deficiência, adequando o processo de ensino-aprendizagem, adaptação curricular, programas educativos individuais (PEI) e flexibilização processos avaliativos.

Este decreto deu um salto no processo de inclusão, pois trouxe termos novos, além de deixar cair por terra conceitos ultrapassados. Portugal seguiu tendência de diversos países que mantinha relações, substituiu classificação em diferentes categorias, o conceito de aluno com necessidades educativas especiais, passou a ser utilizado também baseado em conceitos pedagógicos deixando de ser exclusividade do meio médico. A escola assumiu os problemas e soluções dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, deixando de ter o caráter médico, para ser de caráter multidisciplinar, assumindo uma perspetiva de “escolas para todos”. Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

Neste período baseada nas recomendações da Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, surge a necessidade emergente da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem.

Em 1 de Julho de 1997, o Despacho Conjunto n.º 105/97, dando continuidade ao processo de educação mais inclusiva, cria as Equipas de Coordenação Local para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. Designadas como Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), atendem a determinada área geográfica, coordenando também o trabalho dos professores de Educação Especial.

Ainda este documento, cria a figura do Professor de Apoio Educativo para a globalidade dos alunos com NEE. Também reforça a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial aos alunos com NEE. Ainda aponta um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a "especial", numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na classe que apresentassem dificuldades.

Em 2008, o Decreto-lei n.º 3/2008, revoga o anterior supracitado (Decreto-Lei n.º 319/91), este novo decreto define os apoios especializados para

educação pré-escolar, ensino básico e secundário dos setores públicos e privados, além das cooperativas.

Com o discurso de promover a igualdade de oportunidades a todos os alunos, promovendo a melhoria da qualidade de ensino, este decreto preocupou-se com os alunos com necessidades específicas, orientando as escolas para a promoção de um sistema educativo de sucesso, promovendo uma escola democrática e inclusiva. Assim, a escola inclusiva pressupõe que a prática educativa seja individualizada e personalizada com estratégias adequadas, com o objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à conduta de cidadania por parte de todos.

Os apoios especializados promoveram uma política global integrada que consiga responder às diversas características e necessidades dos alunos, como seres individuais, incluindo as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, numa escola orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Referente a este apoio especializado, o decreto-lei nº 3/2008 prevê que:

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. (p. 155)

Este decreto promoveu mudanças significativas no processo inclusivo, mas em muitas escolas ainda não foi cumprido plenamente.

Após uma década, em 2018, houve a publicação de novo Decreto-Lei, o n.º 54/2018, de 6 de julho (republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, com a declaração de retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro), onde se fala de escola inclusiva, centrada nas necessidades específicas, no acesso ao currículo, às aprendizagens escolares.

Com este novo decreto, mudanças significativas ocorreram, se durante a vigência do Decreto-lei n.º 3/2008 para referenciar um aluno era necessário

relatório médico e as necessidades educativas especiais eram de caráter permanente, com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 54/2018, os professores passam a ter autonomia na identificação das necessidades específicas, do foro educativo ou da saúde, com base na identificação das medidas.

O Decreto-lei n.º 54 trouxe a abordagem multinível para o sucesso de todos os alunos. Trata-se de um enfoque centrado nas intervenções de caráter universal, dirigidas a todos os alunos e da responsabilidade de todos, garantindo a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, frequência e progressão no sistema educativo.

Outra mudança é a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI). Esta equipa é composta por: um docente que coadjuva com o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de ensino, um psicólogo. Esta equipa tem como função coordenar, acompanhar, elaborar documentos para a efetivação do processo inclusivo.

Com todas estas mudanças, mais pessoas estão envolvidas no processo inclusivo nas escolas portuguesas o que significa grande avanço. Mas ainda há grandes questões e dúvidas relativamente ao Decreto-lei n.º 54/2018, muitas reflexões a fazer e, eventualmente, muitas arestas para aparar, quer no domínio político e legislativo, quer na forma de pensar a inclusão e a Escola que pretendemos construir.

Basta usar óculos pra ser considerado deficiente visual?

No primeiro relatório mundial sobre visão publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), lançado 2019, pelo menos 2,2 bilhões de pessoas têm uma deficiência visual no mundo, destes 65 milhões de pessoas são cegas e outros 800 milhões de pessoas lutam com atividades rotineiras por não terem acesso a óculos. Outro levantamento importante deste relatório a ser dito é que pelo menos 1 bilhão delas tem uma deficiência visual que poderia ter sido evitada ou que ainda não foi tratada. As principais causas são a falta de acesso ao sistema de saúde, onde prevalência maior está nos países em desenvolvimento, que vivem em áreas rurais, com baixa renda, mulheres, idosos, pessoas com

deficiência, minorias étnicas e populações indígenas.

No Brasil, segundo o IBGE, cerca de 3,5% da população total e 23,9% da população que tem algum tipo de deficiência, tem a deficiência visual. Em Portugal há dados bastante similares, onde mais de 2 milhões de portugueses sofrem de algum tipo de deficiência visual e dois terços dos casos de perda de visão poderiam ser evitados se fossem diagnosticados a tempo. Totalizando cerca de 23% da população que tem algum tipo de deficiência, tem a deficiência visual segundo o último censo demográfico de 2010.

Ao longo dos anos não havia um conceito único para deficiência visual, a OMS fez um levantamento, onde averiguou 66 terminologias para definir a deficiência. Em 1980, a entidade sugeriu que para aferir a deficiência visual seriam necessários dois coeficientes: a acuidade visual e a amplitude do campo visual.

Mas ainda há algumas diferenças no campo médico e educacional por exemplo. Apesar da diferença de conceito, é o laudo médico que determina a deficiência visual, baseado no CID 10 (código internacional de doenças).

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10). (Portaria n.º 3.128, 2008)

Nestes 13 anos no Atendimento educacional especializado na área de deficiência visual, percebo que poucos profissionais têm clareza do que se trata a deficiência visual, ainda existe o senso comum que a pessoa com deficiência visual é aquela que usa óculos e bengala, ou seja, o cego e que muitos ficam admirados quando falamos da pessoa com baixa visão.

A pessoa com deficiência visual e a aprendizagem escolar

Na concepção da escola inclusiva que deve ser espaço democrático de

aprendizagem, os alunos com NEE não devem ter seu atendimento educacional especializado fora da classe regular, a não ser que seja um atendimento complementar ou suplementar, no caso dos alunos com deficiência visual, seria o atendimento específico de treinamento visual, orientação e mobilidade, simbologia Braille, Soroban (Abaco). Para Mantoan (2006):

Se ainda não é do conhecimento geral, é importante que se saiba que as escolas especiais complementam, e não substituem a escola comum. [...] As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem desses conteúdos quando incluídos nas turmas comuns de ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis, seriações, certificações (p. 26).

A linguagem, a comunicação e as diferentes formas de expressão são basicamente feitas por imagens visuais. A escola ainda privilegia estímulos visuais e aulas expositivas. Um universo cheio de símbolos, gráficos, textos, números. Mas ainda existem alguns mitos acerca da pessoa com deficiência visual, dentre elas, que tem a audição mais desenvolvida e muitas vezes são esquecidos no contexto de sala de aula. Muitos professores acreditam, ou por falta de conhecimento, deixam estes alunos como ouvintes, não fornecendo adaptações adequadas. Esta situação ainda se agrava com os alunos com baixa visão, pois não estão nem no grupo de cegos e nem no grupo de videntes. Em que seu atendimento é bem individualizado e muitas vezes não são considerados na sala de aula como pessoa com deficiência, pois tem algum resíduo da visão.

A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão, também em certo sentido uma fonte de manifestação das capacidades, uma força. Por estranho que seja semelhante a um paradoxo (Vigotsky, 1998, p. 48).

A deficiência visual por si, não representa impossibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. Para Vigotsky (1998), o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência apresenta uma distinção na organização, mas não é impedimento para a aprendizagem. O autor defende a interação social como fator essencial, pois não é possível dissociar este aspeto do biológico. Nesse sentido a família tem papel primordial, pois é o primeiro meio social da criança.

Desta forma, organizar ambientes sociais e a escola faz toda diferença neste processo, são fundamentais para quebrar as objeções, barreiras sociais ditas normais, do contrário, pessoas que não se enquadram no padrão estabelecido tendem ao isolamento social ou participação bastante limitada na sociedade.

A linguagem assume papel fundamental, pois será o elo entre as pessoas com deficiência visual e os demais videntes (pessoas que enxergam), gerando assim algum tipo de conexão e quebrando tais objeções. A linguagem, juntamente com o pensamento tem a função de construir significado de mundo e conceitos fundamentais para a pessoa com deficiência visual.

Masini (1994), que realizou uma pesquisa profunda sobre a educação da pessoa com deficiência visual, em diversos momentos relata que “o referencial de percepção não é o da visão”. E que a escola, bem como as atividades oferecidas a este grupo de alunos estão fundamentadas neste sentido. Ao fazer uma análise detalhada da condição da pessoa com deficiência visual e toda concepção do sistema educacional e das adaptações curriculares, conclui:

Penetrar no mundo percebido pelo D.V. é tão difícil quanto fazê-lo perceber o mundo, como o vidente o faz. Se a professora especializada experimentar isso, estará já em condições de iniciar seu trabalho - ou seja, estará possivelmente se perguntando: "O que esta criança portadora de deficiência visual; sentada ao meu lado, percebe e sabe desta sala onde está?" "O que ela conhece, 'sem o olhar', poderá ser dito para mim, que conheço com 'o olhar'?" "O que eu conheço com o 'olhar' poderá ser dito a ela?..." Colocando-se frente a essas questões, a professora estará apta a buscar, com a criança, recursos para que esta desenvolva suas próprias possibilidades, de perceber e relacionar-se no seu pensar e agir (Masini, 1994).

Assim o espaço escolar deve atender a diversidade dos alunos, possibilitando o desenvolvimento integral do aluno com deficiência visual, conforme Vygotsky sobre a importância da interação interpessoal, do pensar e da linguagem, talvez o conceito mais relevante na sua abordagem sociointeracionista.

Capítulo II – Estudo Empírico

Neste capítulo apresento o enquadramento metodológico com as metodologias adotadas, tendo em conta os objetivos gerais e específicos. Nomeadamente, o design de investigação, os participantes no estudo, os métodos de recolha e análise de dados e os procedimentos éticos.

Design de Investigação

Este estudo é de natureza qualitativa em que faremos uma abordagem interpretativa dos dados descritos. Nesta etapa do trabalho são mostradas e evidenciadas as estratégias metodológicas utilizadas para desenvolver a presente pesquisa, visando atender seus objetivos.

Este estudo qualitativo é coerente com o enfoque teórico adotado, tendo em vista que os professores entrevistados são essenciais na construção e interpretação da realidade apresentada, com seu caráter investigativo e descritivo, com ênfase na experiência e nos significados dados pelos agentes envolvidos.

Triviños (1987) define a abordagem qualitativa como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. A descrição qualitativa capta a essência do fenômeno, explicando sua origem, relações e mudanças, ainda de acordo com esse autor, é desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por:

uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (p.132).

A abordagem qualitativa, conforme suas técnicas de análise dos dados permite a captação de informações importantes para a compreensão do contexto implícito. Esta abordagem permite que sejam captados significados complementares, de forma mais espontânea, sem interferência do pesquisador, permitindo ir além do caráter descritivo, procurando explicar os fatos à luz do

contexto sociocultural dos agentes participantes.

O principal objetivo do estudo é aferir as principais perspectivas dos docentes de educação especial em relação à inclusão de alunos com NEE, em especial com deficiência visual no Brasil e em Portugal. Neste sentido, os objetivos gerais do estudo, apresentam-se da seguinte forma:

Objetivos gerais:

- (i) Conhecer as perspectivas dos docentes em educação especial sobre os processos de inclusão educativa na Brasil e em Portugal;
- (ii) Compreender as percepções dos professores sobre o processo inclusivo de aluno com deficiência visual.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar os instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de inclusão, quando e como;
- 2- Identificar os agentes participantes e responsáveis pelo processo inclusivo;
- 3- Compreender as percepções dos professores sobre o processo de adaptação curricular;
- 4- Compreender as percepções dos professores sobre as tecnologias assistivas e seu uso no atendimento de aluno com cegueira ou baixa visão;
- 5- Identificar as formas de socialização mais utilizadas no espaço escolar;
- 6- Identificar obstáculos existentes no processo inclusivo de alunos com cegueira ou baixa visão.

Participantes

Após obter, autorização junto a DGE (Direção Geral de Ensino,

Portugal), a pesquisadora fez um levantamento de professores que atuavam no ensino especial, educação de alunos com deficiência visual, no grupo de Facebook -Espaço 54, grupo de apoio a educação inclusiva, este procedimento foi realizado, devido a pandemia do Covid -19, impossibilitando a pesquisadora de escolher uma escola para pesquisar, pois a esta altura, todo sistema de educação pública do Brasil e de Portugal, estava em ensino remoto, online. De entre os voluntários, foram escolhidos dois educadores/professores, em cada um dos países, que atuam em turma regular em que há inclusão de aluno com deficiência visual ou Atendimento Especializado do ensino especial. Os professores foram selecionados por atuarem com alunos com deficiência visual, seja em classe ou por fazerem atendimento especializado para este público.

De Portugal, participaram uma educadora e uma professora. A educadora de infância Luana (nome fictício) atua em Mafra, com aluno cego de 5 anos. A professora Flávia (nome fictício) é de Olhão e é docente da educação especial, atende alunos com diversas deficiências e já teve experiência com uma aluna com deficiência visual, baixa visão.

As professoras voluntárias do Brasil atuam em Brasília-DF, na região administrativa de Taguatinga. A professora Bia (nome fictício) atua com aluno com deficiência visual, cegueira, em classe regular. A outra professora Ana (nome fictício) é professora especializada no atendimento de aluno com deficiência visual, atendendo na sala de recursos específica para alunos com deficiência visual (SRDV) desta região.

Posteriormente, a autora entrou em contato com estes professores e expôs a intenção de realizar o estudo. Desse modo, foi feito o agendamento das datas e horários para entrevistas online, via plataforma Zoom na internet. Na data agendada, foram apresentados os objetivos da pesquisa e realizada a entrevista. A presente pesquisa foi desenvolvida em caráter excepcional devido à pandemia do covid19, vivida em todo mundo, por entrevista semiestruturada, realizada online com professores de educação especial de Portugal e do Brasil.

Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram uma entrevista

semiestruturada aplicada aos professores de educação especial, na especialidade de cegueira ou baixa visão, sendo estas entrevistas realizadas de forma online com recurso à gravação de imagem/ áudio das mesmas.

O instrumento aplicado durante o processo de obtenção de dados foi a entrevista semiestruturada com objetivo de colher as seguintes informações: identificação, concepções sobre educação inclusiva e educação inclusiva do aluno com deficiência visual, dificuldades encontradas no processo inclusivo. A entrevista aplicada foi a mesma para os educadores/professores de Portugal e Brasil, através de plataforma online Zoom.

Segundo Minayo (2015), a entrevista é “uma conversa com finalidade”, onde de forma organizada, é possível entender os estudos a que se destina:

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (p. 63).

Na entrevista semiestruturada tem-se a possibilidade de seguir um roteiro pré-estabelecido com objetivos claros, mas também dá a oportunidade a uma reflexão livre e espontânea sobre os itens abordados.

Para a recolha desses dados foi elaborado um guião para a realização das entrevistas. Estas entrevistas foram realizadas via plataforma Zoom, agendadas previamente com os professores. Cada entrevista teve um tempo médio de 40 minutos de duração. Inicialmente foi feita a apresentação da pesquisadora, o objetivo da entrevista, e a estrutura do guião. Após a concordância do entrevistado foram colhidos os dados.

Guião da Entrevista Semiestruturada

No âmbito do trabalho de investigação – Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspetivas de docentes de educação especial – pretendemos averiguar, as perceções dos professores de turmas inclusivas em escolas públicas face ao processo de inclusão dos alunos com NEE, deficiência visual, no

contexto de sala de aula e sua articulação aos demais espaços escolares e sociais. Para tal, o instrumento de recolha de dados foi uma entrevista semiestruturada baseada no guião que se apresenta.

Todos os dados recolhidos são, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

Temática	Objetivos	Questões
Apresentação do Projeto.	Dados Globais dos entrevistados.	Anos de serviço? Idade? Sempre no mesmo ciclo de ensino? Alguma formação específica na área de deficiência visual? Qual? Se fosse possível mudava de profissão? Para qual?
Conceito de inclusão Escolar	Compreender as perceções dos professores sobre o processo de inclusão escolar	1.O que significa para si inclusão? Como caracteriza o processo de inclusão escolar?
Inclusão escolar do aluno com deficiência visual	Compreender as perceções dos professores sobre o processo inclusivo de aluno com deficiência visual	2.De acordo com sua experiência, a inclusão de alunos com cegueira ou baixa visão tem alguma característica específica?
Componentes integrantes da Inclusão Escolar para alunos com cegueira ou baixa visão	Compreender as perceções/vivências dos professores das componentes da inclusão escolar com cegueira ou baixa visão	3.. Como ocorre o processo de inclusão na sua prática pedagógica? Pode dar exemplos?
Instrumentos da inclusão escolar.	Identificar os instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de inclusão, quando e como.	4. Que instrumentos utiliza para facilitar/viabilizar a inclusão do aluno com cegueira ou baixa visão? Privilegia alguns destes instrumentos? Como os utiliza? Pode exemplificar? Considera-os uteis? Utiliza por rotina?
Recursos humanos no processo inclusivo	Identificar os agentes participantes e responsáveis pelo processo inclusivo	5. Quais os agentes responsáveis por relatórios e avaliações do aluno com deficiência visual? No contexto escolar, há equipas multidisciplinares para o atendimento do aluno com cegueira ou baixa visão? O aluno com cegueira ou baixa visão recebe algum atendimento pedagógico complementar na sua rotina semanal? Como ocorre?

Conceito de adaptação curricular	Compreender as perceções dos professores sobre o processo de adaptação curricular	6. O que é adaptação curricular? Como ela ocorre na rotina escolar?
Uso de tecnologias assistivas para o aluno com cegueira ou baixa visão	Compreender as perceções dos professores sobre as tecnologias assistivas e seu uso no atendimento de aluno com cegueira ou baixa visão	6. Que tipo de tecnologias assistivas são usadas em sala de aula com alunos com cegueira ou baixa visão? Pode dar exemplos?
Formas de socialização dos alunos com cegueira ou baixa visão no contexto escolar	Identificar as formas de socialização mais utilizadas no espaço escolar	7. Os alunos com cegueira ou baixa visão participam de atividades fora de sala de aula? Há interação dos demais alunos? Como ocorre? Pode dar exemplos?
Obstáculos encontrados no processo inclusivo	Identificar obstáculos existentes no processo inclusivo de alunos com cegueira ou baixa visão	Quais são os maiores obstáculos encontrados na sua realidade profissional para a inclusão destes alunos? Pode exemplificar?
Síntese da Entrevista.	Síntese e Agradecimentos.	Quer referir algo que não lhe tenha ocorrido antes? Em síntese, o que pensa da inclusão escolar e em especial da inclusão dos alunos com deficiência visual? Agradecer a disponibilidade.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise dos dados. Realizou-se uma leitura ampla do material obtido. Em seguida, uma análise do conteúdo.

Análise de Dados

Fez-se uma leitura ampla do material obtido. Em seguida, realizou-se a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2011), a qual envolveu: a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados; e c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

Os conteúdos conseguidos por meio das entrevistas gravadas foram primeiramente transcritos na sua íntegra. Em seguida, procedeu-se a uma leitura detalhada e cuidadosa de todo o material, a fim de destacar os conteúdos que respondiam de forma mais objetiva às perguntas iniciais da pesquisa.

Procedeu-se a organização do material por categorias, para identificar as que mais contribuem para uma melhor compreensão da forma como o professor

entende a inclusão escolar. Procurou-se destacar os conteúdos observados de forma mais recorrente, tendo em vista que os mesmos representam consenso entre os professores entrevistados.

Ao todo foram construídas cinco tabelas (Apêndice I), cada uma com um tema abordado na entrevista semiestruturada, que resultam num panorama da percepção dos docentes no processo educacional das pessoas com deficiência visual nos países pesquisados. Esses dados emergiram da confluência das questões levantadas e da análise prévia das entrevistas. Ficando organizado da seguinte forma:

A tabela um envolveu a elaboração de quadro descritivo com os dados de caracterização do entrevistado: idade, tempo de serviço, formação acadêmica, capacitação na área de deficiência visual e se gostavam da profissão e se desejavam mudar, caso tivessem oportunidade.

A tabela dois, tendo em vista que foram obtidos dados de naturezas distintas (mais e menos estruturados), esta tabela foi elaborada com questões acerca da inclusão: conceito de inclusão e práticas inclusivas no contexto de sala de aula. Exemplos de como incluir o aluno com deficiência visual em classe regular.

A tabela três foi elaborada tendo em vista os recursos pedagógicos, humanos, materiais envolvidos neste processo de inclusão.

A tabela quatro destacou as dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na área da visão.

E por último a tabela em que os entrevistados ficaram livres para fazer seu desfecho e acrescentar algum ponto que não fora perguntado.

As entrevistas foram realizadas entre março e maio de 2021, ainda num período de ensino remoto e pandemia covid-19 (Apêndice II).

Ética

Relativamente aos dados recolhidos está garantida a total

confidencialidade e a exclusiva utilização e seu tratamento pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, correspondendo desta forma aos termos e condições da Política de Proteção de Dados (Apêndice III).

Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados

Nesse terceiro capítulo, apresento as experiências vividas referentes à educação inclusiva da pessoa com deficiência visual, comparada com a fundamentação teórica. Nele, busquei conhecer e analisar, através da construção de uma narrativa, de como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de aluno com deficiência visual na rede pública de ensino e a perspectivas dos docentes na área dos países Portugal e Brasil.

Profissão e Formação

Os dados globais referentes aos entrevistados, caracterizam que todas as educadoras/professoras têm mais de 40 anos de idade, três delas com experiência docente com mais de 20 anos, sendo que uma das entrevistadas tem menos de 10 anos de profissão docente. Todas responderam gostar da profissão apesar dos entraves:

Obvio que eu gosto de ser professora, não é à toa que tenho 29 anos de serviço. Gosto muito de trabalhar com a inclusão, claro que dá muito mais trabalho porque temos que fazer tudo adaptado [Luana, Portugal].

Apesar das dificuldades, gosto muito do que faço [Flávia, Portugal].

Gosto muito dessa profissão. Tudo começou com meu filho que é cego, então por necessidade comecei a estudar, fazer cursos para ensiná-lo, pois na época dele era muito raro, encontrar escola que fazia alguma adaptação [Bia, Brasil].

Sou realizada, apesar das dificuldades encontradas [Ana, Brasil].

Outro ponto importante a ser observado é que as professoras entrevistadas estão preocupadas com sua formação continuada. Das quatro entrevistadas, todas tem formação na área da educação especial, das quais três tem formações na área de deficiência visual:

Fiz formação no Instituto Piaget que eram quatro anos e um dos anos só sobre necessidades educativas especiais. Também já comprei imensos livros sobre Braille. Também fiz vários cursos na Bengala Mágica, faço por minha autorrecriação [Luana, Portugal].

Tenho mestrado em educação especial, mas não tenho curso específico na área de deficiência visual [Flávia, Portugal].

Tenho o curso de Atendimento Educacional Especializado, além de cursos complementares: Braille, Soroban [Abaco], avaliação funcional da visão. E tenho formação em psicopedagogia e orientação escolar [Bia, Brasil].

Sou professora especialista em DV [deficiência visual], então tenho vários cursos na área: Soroban [Abaco], Braille, avaliação funcional da visão, orientação e mobilidade, AVAs [Ambientes Virtuais de Aprendizagem] [Ana, Brasil].

Vale ressaltar que a formação do professor é um grande desafio para a educação inclusiva diante da diversidade de possibilidades, mas o estímulo maior está no perfil deste profissional. Pouco adianta conhecimentos e competências se este professor não tiver uma atitude de empatia positiva frente à inclusão e seus desafios. É importante destacar que é necessário saberes de cunho ético, afetivo, além dos tradicionalmente valorizados:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 21).

Freire (1996), destaca que a formação docente deve andar de mãos dadas com a reflexão crítica da práxis pedagógica para uma autonomia do educando e que uma grande parte dos saberes que o autor destaca para o professor, tem um caráter pessoal, entre eles: criticidade, estética e ética, bom senso, humildade, alegria, esperança, comprometimento.

Práticas de Inclusão Escolar

Depois de feita a coleta dos dados referente à identificação e a formação docente iniciou-se a segunda parte do questionário com a indagação sobre o que entendiam por inclusão escolar:

Para acontecer a inclusão, eu acho que nós temos que inserir todo o grupo, do contrário não é inclusão. Para ser inclusão tenho que trabalhar com todo o grupo e os pais das crianças [Luana, Portugal].

Nós compreendemos que existe potencial e capacidade de aprendizagem em todos os alunos, só que uns conseguem chegar de uma forma e outros conseguem chegar de outra, não é? Portanto a forma como os alunos aprendem que é diferente, mas têm direito às mesmas oportunidades [Flávia, Portugal].

Incluir é permitir que esses alunos se sintam partes, né? Para que eles não

fiquem segregados é necessário abrir o leque de oportunidades para essas crianças. Mesmo com limitações, elas possam ser sujeito. Dentro da sociedade não pode ter essa separação [Bia, Brasil].

Empatia. Eu nunca vou saber a realidade de uma família que tem um filho com deficiência, então empatia é fundamental [Ana, Brasil].

Os resultados indicaram as palavras mais usadas: todos, fazer parte, potencial de aprendizagem, empatia, adequação de material pedagógico, diferenciação pedagógica. E na sequência, se a inclusão do aluno com deficiência visual tem diferença em relação aos demais:

Sim. Os sentidos estão mais desenvolvidos, nesse caso específico, devido à falta de visão os outros sentidos estão mais desenvolvidos [Luana, Portugal].

Sim, sim. Eu penso que o problema dos alunos com deficiência visual, sobretudo os cegos, tem a ver com os recursos e os técnicos especializados. Porque eles têm capacidade cognitiva como qualquer outra criança, no entanto tem um comprometimento, não é? Se eles tiverem equipamentos e pessoas que possam ajudá-los eu penso que é viável [Flávia, Portugal].

Sim. Atender os iguais e os desiguais de forma desigual quer dizer assim, que nós temos que adequar, devido as especificidades de cada individuo. Devo fazer uma adaptação para que ele possa participar daquele conteúdo de acordo com a necessidade dele [Bia, Brasil].

Tem diferença sim. A secretaria de educação e o MEC entendem que o aluno com deficiência visual, basta suprir de escrita e de leitura que ele vai caminhar sozinho, teoricamente ele não precisa de outros suportes [Ana, Brasil].

Os argumentos utilizados ao exemplificarem a prática pedagógica inclusiva para o público com deficiência visual destacam-se a preocupação dos profissionais em promover uma prática pedagógica em que todos tem o direito de aprender independente das dificuldades apresentadas:

Por exemplo, eu trabalho com mapas, todos os mapas eu faço em 3D para que ele entenda os símbolos. Quando trabalho o Braille, trabalho com ele e toda a turma. Todas as crianças têm contato que faço para o L. Exemplos: jogos em relevo, textura, tesoura específica para duas pessoas, Braille. Bengala, lupa no telemóvel [Luana, Portugal].

Em primeiro lugar a diferenciação pedagógica é muito importante. Por exemplo, se um aluno tem dificuldade de escrever, então temos que utilizar equipamentos alternativos, por exemplo, usar o computador.

Posso usar diferentes instrumentos para avaliar. Exemplos: é muito comum, aluno com dislexia, mas se uso o computador o alunos consegue realizar, posso avaliar pela oralidade [Flávia, Portugal].

Então, trabalhar recursos, né? No meu caso eu faço os materiais em Braille, aulas por vídeos, material no celular, ele tem DOX VOX, JALS. Tudo em Braille e áudios. Material concreto, confeccionado junto da sala de recursos. Por exemplo, eu consegui um coronavírus emborrachado, porque ele precisava construir o conceito do vírus que está sendo tão falado. Ele ficou admirado [Bia, Brasil].

Trabalho no suporte a esse aluno. Desde o diagnóstico, encaminhamento para avaliação funcional da visão e orientações dos recursos e adaptações a serem feitas. Cada aluno tem uma orientação, então o atendimento é muito individualizado. Para alunos com baixa visão, usamos ampliação de fonte ou Braille para aluno cego, temos materiais concretos adaptados, Soroban [Abaco], AVAs [Ambientes Virtuais de Aprendizagem] [Ana, Brasil].

A inclusão do aluno com deficiência visual está centrada na oferta de recursos pedagógicos adaptados segundo a totalidade dos participantes. Também surgiu a questão de qualificação específica dos profissionais envolvidos e organização estrutural dos serviços ofertados. É importante salientar que a grande parte dos recursos pedagógicos utilizados são confeccionados pelos professores e muitas vezes com recursos próprios. De entre os recursos utilizados estão materiais de contagem, Braille, Soroban, bengala, lupa e diversos materiais feitos pelas professoras.

A professora Bia, no momento da entrevista compartilhou alguns materiais confeccionados por ela e pelo professor de atendimento educacional especializado (ver Figuras 3.1 e 3.2 e Apêndice IV), voltados para as necessidades apresentados pelo aluno durante o desenvolvimento das aulas.



Figura 3.1. Representação do Coronavírus



Figura 3.2. Fita métrica adaptada para o aluno cego

Recursos humanos e materiais

Em relação aos recursos humanos e materiais utilizados, todas foram unânimes em dizer que há suporte de outros profissionais, de uma a duas vezes por semana, no que diz respeito às dificuldades dos alunos:

Eu e a colega do ensino especial. Tem a colega que apoia as crianças do 54 na escola, uma vez por semana. Depois temos uma colega que é da parte psicomotora, ela só dá feedback a mim. Tem a psicóloga e também as colegas de Lisboa. Uma vez por semana ele vai a Lisboa é uma equipa específica para invisuais e também a colega do 54 que o atende uma vez por semana [Luana, Portugal].

Temos o professor de ensino especial, a instituição que ensina o Braille, apesar de que ela só precisa de ampliação. E a família que é muito presente, então facilita muito, não é? [Flávia, Portugal].

No caso tenho apoio da coordenadora, da equipe da sala de recursos. Eu que preencho a adequação curricular dele, com orientação da SRDV. Ele não conseguiu frequentar o atendimento porque não tinha quem o levasse e ele mora muito longe em Planaltina de Goiás. Tem o atendimento da SRDV, que me dá suporte, adapta os materiais, os livros em Braille. Aí eu ou a família pega na escola. Eu faço o material concreto e a irmã me auxilia nas aulas, ela é minha ajudante agora nas aulas remotas [Bia, Brasil].

Neste momento de pandemia, trabalhei muito com equipes, diretores, professores regentes, coordenadores. Os documentos são elaborados pelas equipes, professores regentes e nós da sala de recursos. Ele tem atendimento de uma a duas vezes por semana aqui na nossa sala. Depende da necessidade. Aqui trabalhamos Braille, Soroban, treino visual [Ana, Brasil].

Em Portugal há mais profissionais envolvidos: Equipa especializada nos alunos invisuais, psicomotricista (suporte ao professor, não é atendimento ao aluno) e professor do grupo 54; no Brasil todas estas funções estão concentradas no professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste sentido fica fácil entender que o trabalho pedagógico de sala de aula fica a cargo do

professor. Para a confecção de materiais específicos, apenas a professora Bia diz receber suporte para a confecção de algum material especializado.

Ainda nesta temática, foi perguntado aos professores sobre as tecnologias assistivas que os alunos têm acesso e sobre as adaptações curriculares que são promovidas para esta inclusão:

Eu faço a inclusão. O conteúdo é o mesmo, a diferença é que introduzo o pré-braille, todos usam, mas com ele é mais específico. Há um trabalho individualizado. Tenho um abecedário em grande, tenho normal e em Braille [Luana, Portugal].

A adaptação é feita pelo professor que acompanha, porque é o professor que trabalha os conteúdos, eu posso colaborar com ele, dar sugestões ao nível de estratégias. Quando são casos mais complexos, temos terapeutas, terapeutas da fala, psicólogo, as adaptações serão feitas por esta equipa multidisciplinar [Flávia, Portugal].

Esses atendimentos ocorrem duas vezes por semana, ou diariamente, dependendo do caso. Adequar os conteúdos e recursos para o aluno em questão. Devido a dificuldade intelectual, a coordenadora me ajudou a selecionar os conteúdos, então havia adequação temporal e também motora, pois ele tinha restrição médica. Tinha que adaptar de forma que o aluno aprendesse, mas sem frustração [Bia, Brasil].

A adequação curricular para aluno com deficiência visual está relacionada mais com os materiais adaptados, em Braille, temporalidade para fazerem as avaliações com tranquilidade, usa de Braille e Soroban. Só há alguma mudança no currículo quando a deficiência visual está associada a outra deficiência [Ana, Brasil].

O Desenho Universal Para Aprendizagem (DUA), já bastante conhecido em Portugal, mas ainda pouco difundido no Brasil:

O UDL – Universal Design for Learning (Desenho Universal para Aprendizagem): Preconiza o desenho de um currículo de forma a incluir objetivos, métodos, materiais e avaliações que apoiem os alunos, através da redução de barreiras e, simultaneamente, providenciando um apoio efetivo à aprendizagem. É, portanto, uma concepção inovadora e com um enorme potencial, merecedora de investigação aprofundada, que nos parece relevante para uma escola e uma educação inclusivas, cujo contributo pretendemos ventilar neste documento (Alves, Ribeiro & Simões, 2013, p.127).

Esta abordagem teve sua origem na arquitetura, ao se pensar a acessibilidade para todas as pessoas: com deficiência, sem deficiência, mobilidade reduzida, uma mãe com um carrinho de bebê, ou seja, todos têm

direito de aceder a um espaço independente da sua condição, como solução, tem-se a rampa de acesso. Ao ser trazido para a educação, deixa-se o conceito de adaptar apenas para o aluno que tem esta necessidade, adequando para todos, ofertando diferentes metodologias, pois cada ser é um único, aprendemos de formas diferentes. Tendo como princípio a oferta do currículo a todos os estudantes, independente da sua necessidade educativa ou ausência dela. Conceito que faz todo sentido ao se pensar nas turmas que se tem atualmente nas escolas, turmas diversificadas e heterogêneas:

Por intermédio dos pressupostos colaborativos, possível confirmar nossa tese de que o DUA potencializa as práticas pedagógicas no sentido de possibilitar o aprendizado e maior participação de todos, beneficiando inclusive os estudantes que não são do PAEE. Contudo, concluímos que para o desenvolvimento dessas práticas requer-se a participação de todos os atores envolvidos na educação para construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola. Neste sentido, o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois convergem-se em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados (Zerbato, 2018, p. 231).

Infelizmente, é possível observar nas falas das demais professoras sobre adequação curricular, que esta função ainda está centrada no professor de sala de aula e na adaptação dos recursos ofertados. Onde os outros profissionais envolvidos aparecem em momentos estanques, ou que se julgue necessário, por exemplo, quando associado a outra deficiência.

Segundo Heredero (2010), a conceção de adequação curricular possui três dimensões:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno (p.198).

Percebe-se que as professoras entrevistadas demonstraram domínio parcial destes conceitos focando apenas nas adaptações no nível individual de

cada aluno. De acordo com o conceito de adequação curricular, há duas instâncias, as de pequeno porte:

As adaptações curriculares não significativas (ou de pequeno porte) são promovidas pelo professor, ampliando a possibilidade de participação e aprimorando a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A sua implementação não exige a autorização de qualquer outra instância política, técnica ou administrativa, ocorrendo no cotidiano da sala de aula (Oliveira & Machado, 2009, p. 43-44).

E as de grande porte: “Compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, pois exibem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática” (Oliveira & Machado, 2009, p. 44). Importante destacar que, para os autores, o objetivo dessas adaptações não é oportunizar um currículo diferenciado da série cursada, mas ofertar diversidade de acesso a aprendizagens, o que não quer dizer “empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e da diversificação das possibilidades do desenho curricular, permitindo o atendimento das diversidades existentes” (Oliveira & Machado, 2009, p. 46).

Neste sentido, é de extrema relevância, ampliar o debate para a comunidade escolar local e sociedade, pois uma política educacional direcionada ao desenvolvimento e aprendizagem desse público-alvo, só será possível a partir desse debate crítico e do aproveitamento das potencialidades desse aluno, exigindo, um posicionamento político dos processos educativos. Nesta ótica, é possível vislumbrar a reconstrução da sociedade com mais igualdade, onde os direitos são assegurados a todos os grupos e classes sociais. Conforme esta garantida a educação no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a qual declara:

Artigo 205.º – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

E na Constituição da república portuguesa:

Artigo 74.º Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. O ensino deve contribuir para superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa

sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade. (Portugal, 1992).

Observa-se abaixo, que no Brasil já se faz uso de recursos Tecnológicos como softwares de leitura ou impressora em Braille, de acordo com a realidade vivenciada pelos participantes desta pesquisa:

Além dos materiais que confeciono, uso tablet. Não uso nenhum programa de computador [Luana, Portugal].

No caso da minha aluna só usamos ampliação, porque ela tem baixa visão. Então leio para ela e ela responde [Flávia, Portugal].

Uso muito áudio, ele usa muito celular para a leitura de tela, gravei os livros didáticos. Material concreto adaptado, material em Braille. Além dos recursos que já mencionei: Braille, Soroban, ampliação [Bia, Brasil].

Usamos muitos programas: Dox Vox, Braille Fácil, temos a impressora Braille. Programa de voz: Mac Dayse, tudo é muito individualizado. Nosso atendimento vai de acordo com a orientação médica e avaliação funcional da visão [Ana, Brasil].

Dificuldades no processo de inclusão

As maiores dificuldades encontradas pelos docentes participantes no processo inclusivo do aluno com deficiência visual apontam para a questão da formação profissional, por não terem conhecimentos prévios sobre a deficiência estudada. E isso dificulta a inclusão durante o processo, seja por demandar tempo, por poucos profissionais envolvidos. A professora Flávia (Portugal) levantou a questão de os currículos escolares serem muito teóricos para estes alunos, não centrados nos alunos e suas capacidades, e a professora Bia (Brasil) levantou a questão de professores de classe não se envolverem no aprendizado voltado para estes alunos, transferindo a responsabilidade para os professores especializados:

Quando a criança entra na escola e não vem sinalizada, tive que reformular toda a sala, criar recursos, sem conhecimento, não foi fácil. O horário que temos e as horas previstas não chegam, sendo necessário trabalhar em casa, se não trabalhar em casa, tem que ficar na escola até umas sete da noite [Luana, Portugal].

Acho que os programas curriculares são muito teóricos, ainda trabalha provas exames, entende? O sistema português ainda não dá resposta a jovens que são excelentes em expressões artísticas, cursos profissionais,

continuo a achar que não serão todos doutores. Não é tão importante saber o nome de todos os rios de Portugal, de todos os reis [Flávia, Portugal].

Para mim é a capacitação profissional na área. É uma barreira cruel, que tem adentrado, nesse processo de inclusão. Aqui na nossa área só há dois professores na área de deficiência visual, eu e mais uma. A maioria desiste nos cursos de capacitação [Bia, Brasil].

Assim Fabiana, ainda é na questão de formação de professores e aceitação. Ainda pensam que podem escolher o aluno. Ou muitas vezes querem passar a responsabilidade da aprendizagem para nós da sala de recursos. Estou para auxiliar, mas conteúdos específicos eu não tenho conhecimento, por exemplo, física, química, biologia e muitas vezes esses professores querem que eu decida a vida escolar do aluno [Ana, Brasil].

Fica evidenciada em todas as falas das professoras que a formação profissional ainda é uma barreira para a inclusão. Os professores pouco sabem contextualizar as teorias à prática inclusiva, demonstrando ainda uma desarticulação entre a prática inclusiva, flexibilização de metodologias para efetivação de um currículo único para todos:

É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (SEF/MEC, Brasil, 2002, p. 17).

Mendes (2010, p. 39) acredita que:

Um dos pontos-chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não (p. 39).

No entanto, se essa reestruturação escolar, formação profissional e investimento na educação não ocorrer, os alunos da inclusão, não encontrarão o suporte mínimo necessário para a aprendizagem. Atualmente a escola garante o acesso, mas a permanência não tem garantido a superação da exclusão.

Em reforço, os professores ficaram livres para expor ou acrescentar mais algum ponto sobre a pesquisa. A professora Luana [Portugal] acrescentou a importância da formação profissional, que esta temática deveria ser conteúdo, durante a graduação, de forma mais abrangente e não só em cursos específicos

ou mestrado. A professora Bia [Brasil], colocou a questão da sensibilização com as pessoas com deficiência, expôs que tem um filho com deficiência visual e que por vezes, ela que teve que estudar aprender para acompanhar o filho, porque na época eram poucos recursos e poucos profissionais na área e que hoje também o é. Que não há uma sociedade específica para cada deficiência e que todos convivem juntos, então a formação destes profissionais deveria ser em maior incidência, pois há pouco interesse. As demais professoras não acrescentaram mais observações.

Considerando os dados colhidos nesta entrevista, percebeu-se um envolvimento bastante significativo das professoras de classe na inclusão dos alunos com deficiência visual, que por vezes são sobrecarregadas, em desenvolver atividades, materiais e adaptar os conteúdos para melhor aprendizado. Também se observou que a formação focada ao aluno com Deficiência Visual, se deu após terem o contato com estes alunos, por meio de aquisição de materiais e cursos na área.

Outra questão significativa neste processo inclusivo é que estes alunos ficam exclusivamente sob a responsabilidade de poucos profissionais na escola, apesar de existir diversas equipas para suporte e orientação, o professor de classe regular é que está efetivamente envolvido, percebe-se ainda características de segregação, ou seja, os demais profissionais da escola não estão habilitados para este trabalho pedagógico, ainda centrado no professor e seus apoios. Os apoios específicos de deficiência visual, como Braille, orientação e mobilidade, atividades da vida autónoma estão centrados em outros ambientes, até cidades como explicitado pela professora Luana [Portugal] e Bia [Brasil], situação que ainda representa uma barreira de acesso.

Conclusões

A realização deste estudo permitiu alcançar o objetivo principal que era conhecer e refletir sobre a percepção dos docentes de educação especial acerca da educação inclusiva no Brasil e em Portugal, focando na inclusão do aluno com deficiência visual. Ao analisar a inclusão escolar nos países objeto desse estudo, de acordo com as professoras entrevistadas, observa-se um esforço comum para promoção da inclusão nas escolas. Este esforço está centrado nos professores que estão diretamente ligados a estes alunos.

Os dois países atualmente trabalham com o conceito de escola inclusiva, promovendo políticas públicas. As leis estão em atualização constantes para este feito. Mas é possível detetar dificuldades ainda na prática desse conceito, quando as leis saem do papel e partem para o dia a dia das escolas. É claro o esforço dos professores em se adequarem a nova realidade, onde as dificuldades encontradas ainda estão relacionadas à organização escolar, formação continuada, materiais pedagógicos disponíveis. Além disso, as falas chamam a atenção para o fato de que a adequação curricular para a deficiência visual fica a cargo do próprio professor no nível apenas do aluno e de confecção de materiais pedagógicos.

Ao analisar os resultados das pesquisas, podemos observar que há uma lacuna no que se refere à teoria e prática inclusiva. Ao pensar na inclusão escolar da pessoa com deficiência visual, esta ainda notoriamente centrada no professor que atende o aluno naquele ano escolar. Apesar de haver equipas ou outros profissionais envolvidos de forma separada do atendimento a este aluno, não há uma coparticipação nos planejamentos e projetos destinados ao aluno, nem no nível de escola, nem em nível de sala de aula. Percebe-se que cada um faz um trabalho isolado, com características ainda de integração. Cada profissional com seu saber desenvolve seu atendimento sem interferência significativa num contexto coletivo.

Os dois países apresentam equipas multidisciplinares, com formações e estrutura diferentes de atendimentos, mas ainda muito distante de uma inclusão realmente voltada para mudanças de paradigmas, em que toda escola percebe a existência do aluno com deficiência visual e entende suas necessidades

educativas especiais. Ainda há pouca flexibilização nas metodologias apresentadas, ainda há a concepção de fornecer apenas uma diferenciação de material, seja ampliação, ou adaptação para materiais táteis. Não havendo um projeto bem estruturado para o atendimento deste público, há profissionais disponíveis, mas seu aproveitamento é precário em momentos bem específicos e individuais.

Não sei se tenho grandes pretensões, mas como professora experiente nesta área, tenho uma concepção mais holística destes atendimentos, onde todos os profissionais teriam momentos de contato e coparticipação no planejamento e atendimentos complementares dentro das competências a serem desenvolvidas, pois sinto estes alunos ainda muito segregados dentro do universo escolar.

É unanimidade entre os professores entrevistados que o maior entrave está na formação do docente, voltada para a deficiência somente quando se deparam com a pessoa com deficiência visual, quando este está matriculado na sua turma. As formações acontecem por uma vontade pessoal, e ainda muito centrada na teoria, sem uma articulação prática no desenvolvimento do currículo.

A inclusão escolar deve atender a heterogeneidade existente nas escolas, na sociedade para desenvolver diferentes formas de aprendizagens, cada vez mais faz-se necessário um professor e uma equipa escolar com um perfil de pesquisador, em que o debate construtivo e colaborativo para o desenvolvimento desta escola seja possível, todos profissionais devem fazer parte destes momentos para haver maior apropriação destes conceitos e práticas inovadoras. Pois as políticas públicas para educação inclusiva estão evoluindo, mas o fazer pedagógico lembra ainda a escola especial, onde só as escolas e turmas envolvidas e que conheciam a realidade deste público.

Acredito que os princípios do DUA, flexibilização de metodologias, estudos sistematizados e espaço previsto para confecção de materiais didáticos complementares, sem ser preciso usar hora extra ou verba pessoal, sejam essenciais na construção desta escola inclusiva, realizados de forma coletiva e coparticipativa entre todos profissionais do corpo docente. Sem contar um projeto político pedagógico centrado na diversidade, respeito e cidadania.

Sendo utópica talvez, uma escola inclusiva na prática requer direcionar esta escola para a descoberta de formas inovadoras para tornar o currículo acessível e adaptado a todos os alunos, com e sem NEE, com participação de toda a comunidade escolar, para construir uma identidade com princípio inclusivo e colaborativo.

É possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular é fundamental que a compreensão da Educação Especial numa perspectiva inclusiva perpassa por uma formação continuada efetiva e prática, numa abordagem de novas práticas e reflexões do fazer pedagógico. É fundamental uma reformulação nos currículos de cursos de formação de professores.

Também se faz necessário que esta abordagem envolva todos os demais docentes do âmbito escolar, para que não seja uma ação estanque, ainda nos moldes da integração. Os apontamentos aqui obtidos mostram a necessidade de secretarias de educação e órgãos responsáveis pela educação, investir na formação continuada de seus docentes com foco mais na prática pedagógica inclusiva. Sugere-se ainda, um acompanhamento do trabalho pedagógico visando o acompanhamento e desenvolvimento do aluno com deficiência visual de forma mais sistematizada, tendo por objetivo a sua plena autonomia e participação na sociedade, mercado de trabalho e vida acadêmica.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. M., Ribeiro, J., & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146.
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2).
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: A Integração Escolar In R. Bautista (org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.21-35). Lisboa: Dinalivro
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. [Traduzido para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves]. Brasil: LaPEADE.
- Declaração de Salamanca. (1994). [Acedido em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- Declaração dos Direitos da Criança. (1959). [Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Herdero, E. S. (2010). *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela:*

as adaptações curriculares. Acta Scientiarum Education, 32 (2), 193-208.

Kuhlmann Jr., M. (2007). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

Mantoan, Maria Tereza Eglér. (2006) *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Masini, E. S. (1994). *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: Editora Corde.

Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin.

Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.

Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. Inovação, 9, 139-149.*

Oliveira, E. de., & Machado, K. da S. (2009). Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In R. GLAT (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 36-52). Rio de Janeiro: 7 Letras.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 8, 63 – 83.*

Sasaki, R. K. (2007). O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Corde.

Silva, José Afonso da. (2007). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 28ª. ed. São Paulo: Malheiros Editores.

Triviños, A. N. S. (1987). Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In *Introdução à pesquisa em*

ciências sociais (pp. 30-79). São Paulo: Atlas.

Vigotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Nota: A legislação, de Portugal e do Brasil, encontra-se referenciada no texto.

Índice de Apêndices

Apêndice I - Tabulação das Entrevistas	54
Apêndice II - Transcrição das Entrevistas	61
Apêndice III - Processo da DGE e da Comissão de Ética da UAAlg	79
Apêndice IV - Materiais utilizados nas práticas educativas pela professora Bia.	

87

Apêndice I - Tabulação das entrevistas

Tabela 1 – Profissão e Formação

	PP1	PP2	PB1	PB2
Anos de serviço? Idade?	29 anos de serviço Mais de 40 anos	25 anos de serviço. Mais de 40 anos	6 anos de serviço. Mais de 40 anos.	23 anos Mais de 40 anos.
Sempre no mesmo ciclo de ensino?	Sim. Educadora de infância	Minha formação inicial foi português/ inglês. Trabalhei muitos anos no segundo ciclo. e há cinco anos estou como professora de ensino especial.	Sim. Sempre nas séries iniciais.	Trabalhei seis meses na estimulação precoce e depois com aluno com deficiência visual, desde então.
Alguma formação específica na área de deficiência visual? Qual?	Sim. Fiz formação no Instituto Piaget que eram quatro anos e um dos anos só sobre necessidades educativas especiais. Também já comprei imensos livros sobre Braille. Também fiz vários cursos na Bengala Mágica, faço por minha autorrecriação.	Tenho mestrado em educação especial, mas não tenho curso específico na área de deficiência visual.	Sim. Tenho o curso de Atendimento Educacional Especializado, além de cursos complementares: Braille, Soroban, avaliação funcional da visão. E tenho formação em psicopedagogia e orientação escolar.	Sou professora especialista em DV, então tenho vários cursos na área: Soroban, braille, avaliação funcional da visão, orientação e mobilidade, AVAs
Se fosse possível mudava de profissão? Para qual?	Não. Obvio que eu gosto de ser professora, não é à toa que tenho 29 anos de serviço. Gosto muito de trabalhar com a inclusão, claro que dá muito mais trabalho por que temos que fazer tudo adaptado.	Apesar das dificuldades, gosto muito do que faço.	Gosto muito dessa profissão. Tudo começou com meu filho que é cego, então por necessidade comecei a estudar, fazer cursos para ensiná-lo, pois na época dele era muito raro encontrar escola que fazia alguma adaptação.	Não. sou realizada, apesar das dificuldades encontradas.

Tabela 2 – Inclusão escolar

	PP1	PP2	PB1	PB2
1. O que significa para si inclusão? Como caracteriza o processo de inclusão escolar?	Para acontecer a inclusão, eu acho que nós temos que inserir todo o grupo, do contrário não é inclusão. Para ser inclusão tenho que trabalhar com todo o grupo e os pais das crianças.	Nós compreendemos que existe potencial e capacidade de aprendizagem em todos os alunos só que uns conseguem chegar de uma forma e outros conseguem chegar de outra, não é? Portanto a forma que os alunos aprendem que é diferente, mas tem direito as mesmas oportunidades.	Incluir é permitir que esses alunos se sintam partes, né? Para que eles não fiquem segregados é necessário abrir o leque de oportunidades para essas crianças. Mesmo com limitações, elas possam ser sujeito. Dentro da sociedade não pode ter essa separação.	Empatia. Eu nunca vou saber a Realidade de uma família que tem um filho com deficiência, então empatia é fundamental.
2. De acordo com sua experiência, a inclusão de alunos com cegueira ou baixa visão tem alguma característica específica?	Sim, sim. Os sentidos estão mais desenvolvidos, nesse caso específico, devido a falta de visão os outros sentidos estão mais desenvolvidos.	Sim. Eu penso que o problema dos alunos com deficiência visual, sobretudo os cegos, tem a ver com os recursos e os técnicos especializados. Porque eles têm capacidade cognitiva como qualquer outra criança, no entanto tem um comprometimento, não é? Se eles tiverem equipamentos e pessoas que possam ajudá-los eu penso que é viável.	Atender os iguais e os desiguais de forma desigual, quero dizer assim, que nós temos que adequar devido as especificidades de cada individuo. Devo fazer uma adaptação para que ele possa participar daquele conteúdo de acordo com a necessidade dele.	Há diferença sim. até na estrutura que o MEC promoveu. A secretaria de educação e o MEC entende que esse aluno que é deficiente visual, basta suprir de escrita e de leitura que ele vai caminhar sozinho, teoricamente ele não precisa de outros suportes.
3. Como ocorre o processo de inclusão na sua prática pedagógica? Pode dar exemplos?	Por exemplo, eu trabalho com mapas, todos os mapas eu faço em 3D para que ele entenda os símbolos. Quando trabalho o Braille, trabalho com	Em primeiro lugar a diferenciação pedagógica é muito importante. Por exemplo, se um aluno tem dificuldade de escrever, então temos que utilizar equipamentos alternativos, por exemplo usar o	Então, trabalhar recursos, né? No meu caso eu faço os materiais em braille, aulas por vídeos, material no celular, ele tem DOX VOX, JALS. Tudo	Trabalho no suporte a esse aluno. Desde o diagnóstico, encaminhamento para avaliação funcional da visão e orientações dos recursos e adaptações a serem feitas.

	<p>ele e toda a turma. Todas as crianças têm contato que faço para o L.</p> <p>Exemplos: jogos em relevo, textura, tesoura específica para duas pessoas, braille.</p> <p>Bengala, lupa no telemóvel.</p>	<p>computador. Posso usar diferentes instrumentos para avaliar.</p> <p>Exemplos: é muito comum, aluno com dislexia, mas se uso o computador o alunos consegue realizar, posso avaliar pela oralidade.</p>	<p>em braille e áudios.</p> <p>Material concreto, confeccionado junto da sala de recursos.</p> <p>Por exemplo, eu consegui um coronavírus emborrachado, porque ele precisava construir o conceito do vírus que está sendo tão falado. Ele ficou admirado.</p>	<p>Cada aluno tem uma orientação, então o atendimento é muito individualizado.</p> <p>Para alunos com baixa visão, usamos ampliação de fonte, ou braille para aluno cego, temos materiais concretos adaptados, Soroban, AVAS.</p>
<p>Que instrumentos utiliza para facilitar/viabilizar a inclusão do aluno com cegueira ou baixa visão?</p> <p>Privilegia alguns destes instrumentos?</p> <p>Como os utiliza?</p> <p>Pode exemplificar?</p> <p>Considera-os uteis?</p> <p>Utiliza por rotina?</p>	<p>Tem jogos de relevo, texturas, comprei um com sons, comprei um para fazer grafismos, que é de madeira.</p> <p>Trabalho com autocolantes no lugar dele fazer desenhos, ele recorta com tesoura específica para duas pessoas, todas as fichas de atividades são adaptadas.</p> <p>Dentro da escola ele tem noção espacial espetacular, quando saímos ele usa a bengala.</p>	<p>A minha aluna não é cega, tem ambliopia, então ela desenvolve-se bem, usamos apenas a ampliação. Eu faço a leitura dos textos e ela responde. Sabe escrever, então facilita.</p>	<p>Ele usa muito a máquina Perkins. O material dele é mesmo o soroban, material dourado, tampinha de garrafa, bolinha de gude.</p> <p>A professora pegou uma caixa e apresentou os materiais que confeccionou: QVL, fita métrica adaptada, dados, material de contagem, frações, dominós, etc.</p>	<p>Cada aluno tem uma orientação individual, que será determinada na avaliação funcional da visão. Usamos Braille e soroban, AVAS, ampliação de fonte, treino visual.</p>

Tabela 3- Recursos utilizados (humanos e materiais)

	PP1	PP2	PB1	PB2
<p>5. Quais os agentes responsáveis por relatórios e avaliações do aluno com deficiência visual? No contexto escolar, há equipes multidisciplinares para o atendimento do aluno com cegueira ou baixa visão? O aluno com cegueira ou baixa visão recebe algum atendimento pedagógico complementar na sua rotina semanal? Como ocorre?</p>	<p>Eu e a colega do ensino especial. Tem a colega que apoia as crianças do 54 na escola, uma vez por semana. Depois temos uma colega que é da parte psicomotora, ela só dá feedback a mim. Tem a psicóloga e também as colegas de Lisboa. Uma vez por semana ele vai a Lisboa é uma equipe específica para invisuais e também a colega do 54 que o atende uma vez por semana.</p>	<p>Temos o professor de ensino especial, a instituição que ensina o braille, apesar que ela só precisa de ampliação. E a família que é muito presente, então facilita muito, não é?</p>	<p>No caso tenho apoio da coordenadora, da equipe da sala de recursos. Eu que preencho a adequação curricular dele, com orientação da srdrv. Ele não conseguiu frequentar o atendimento pq não tinha quem o levasse e ele mora muito longe em Planaltina de Goiás. Tem o atendimento da SRDV, que me do suporte, adapta os materiais, os livros em braille. aí eu ou a família pega na escola. Eu faço a material concreto e a irmã me auxilia nas aulas, ela é minha ajudante agora nas aulas remotas.</p>	<p>Neste momento de Pandemia, trabalhei muito com equipes, diretores, professores regentes, coordenadores. Os documentos são elaborados pelas equipes, professores regentes e nós da sala de recursos.</p> <p>Sim. Ele tem atendimento de uma a duas vezes por semana aqui na nossa sala. Depende da necessidade. Aqui trabalhamos braille, soroban, treino visual.</p>
<p>. O que é adaptação curricular? Como ela ocorre na rotina escolar?</p>	<p>Não é diferente porque eu faço a inclusão. O conteúdo é o mesmo, a diferença é que introduzo o pré-braille, todos usam, mas com ele é mais específico. Há um trabalho individualizado. Tenho um abecedário em grande, tenho normal e em braille</p>	<p>A adaptação é feita pelo professor que acompanha, porque é o professor que trabalha os conteúdos, eu posso colaborar com ele, dar sugestões ao nível de estratégias. Quando são casos mais complexos, temos terapeutas,</p>	<p>Adequar os conteúdos e recursos para o aluno em questão. Devido a dificuldade intelectual, a coordenadora me ajudou a selecionar os conteúdos, então havia adequação temporal e também motora, pois ele tinha restrição</p>	<p>A adequação curricular para aluno com deficiência visual está relacionada mais com os materiais adaptados, em Braille, temporalidade para fazerem as avaliações com tranquilidade, uso de braille e soroban. Só há alguma mudança no</p>

		<p>terapeutas da fala, psicólogo, as adaptações serão feitas por esta equipe multidisciplinar. Esses atendimentos ocorrem duas vezes por semana, ou diariamente, dependendo do caso.</p>	<p>médica. Tinha que adaptar de forma que o aluno aprendesse, mas sem frustração.</p>	<p>currículo quando a deficiência visual esta associada a outra deficiência.</p>
<p>6. Que tipo de tecnologias assistivas são usadas em sala de aula com alunos com cegueira ou baixa visão? Pode dar exemplos?</p>	<p>Além dos materiais que confeciono, uso tablet. Não uso nenhum programa de computador.</p>	<p>No caso da minha aluna só usamos ampliação, por que ela tem baixa visão. então leio para ela e ela responde</p>	<p>Uso muito áudio, ele usa muito celular para a leitura de tela, gravei os livros didáticos. Material concreto adaptado, material em braille.</p>	<p>Além dos recursos que já mencionei: braille, soroban, ampliação. Usamos muitos programas: dox vox, braille fácil, temos a impressora braille. Programa de voz: mac dayse, tudo é muito individualizado. Nosso atendimento vai de acordo com a orientação médica e avaliação funcional da visão.</p>

Tabela 4- Dificuldades na inclusão

	PP1	PP2	PB1	PB2
Quais são os maiores obstáculos encontrados na sua realidade profissional para a inclusão destes alunos? Pode exemplificar?	Quando a criança entra na escola e não vem sinalizada, tive que reformular toda a sala, criar recursos, sem conhecimento, não foi fácil. O horário que temos e as horas previstas não chegam, sendo necessário trabalhar em casa, se não trabalhar em casa, tem que ficar na escola até uma sete da noite.	Acho que os programas curriculares são muito teóricos, ainda trabalha provas exames, entende? O sistema português ainda não dá resposta à jovens que são excelentes em expressões artísticas, cursos profissionais, continuo a achar que não serão todos doutores. Não é tão importante saber o nome de todos os rios de Portugal de todos os reis.	Para mim é a capacitação profissional na área. É uma barreira cruel, que tem adentrado, nesse processo de inclusão. Aqui na nossa área só há dois professores na área de deficiência visual, eu e mais uma. A maioria desiste nos cursos de capacitação.	Assim Fabiana, ainda é na questão de formação de professores e aceitação. Ainda pensam que podem escolher o aluno. Ou muitas vezes querem passar a responsabilidade da aprendizagem para nós da sala de recursos, estou para auxiliar, mas conteúdos específicos eu não tenho conhecimento, por exemplo física, química, biologia e muitas vezes esses professores querem que eu decida a vida escolar do aluno.

Conclusão

<p>Quer referir algo que não lhe tenha ocorrido antes? Em síntese, o que pensa da inclusão escolar e em especial da inclusão dos alunos com deficiência visual?</p>	<p>Acho que seria pertinente que não esperassem que só os professores do ensino especial tivessem capacidade para trabalhar com os meninos do 54, portanto formassem logo, desde o curso de educadores, acho que deveria ter uma disciplina própria para isso. Por que nós é fazemos tudo: OS RTPS, os PIPs, nós é que passamos os cinco dias com eles. Portanto eu acho que é no curso inicial de educadores de infância ou de primeiro ciclo que deve haver estas ferramentas.</p>	<p>Não, está ok.</p>	<p>Eu gostaria de ter a oportunidade de fazer com que as pessoas se sensibilizassem com a deficiência visual. O aluno com deficiência visual, não pode ser ouvinte a vida toda, assim como há recursos para os videntes, também há para os d.vs e os professores precisam conhecer.</p>	<p>Não</p>
---	--	----------------------	---	------------

Apêndice II – Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA ANA B:

Fabiana: faça sua apresentação? gostaria de te conhecer mais

ANA B: meu nome é, sou professora da secretaria de educação, tenho 23 anos de trabalho, sempre trabalhei na escola pública, tive uma experiência rápida com educação infantil, depois foi para o ensino especial. Trabalhei em classe de deficiência múltipla, trabalhei em centro de educação especial, depois eu fui para o CEEDV, que o centro ensino de educação especial para a pessoa com deficiência visual, lá passei por vários setores: produção de material, atendimento complementar AVAS, em turmas de deficiência múltiplas e depois na SRDV até hoje, já são 18 anos este ano. Esta sala tem o trabalho focado ao atendimento dos alunos que tem a deficiência visual que estão em Taguatinga. Já atendi todos segmentos dentro da educação para o aluno com deficiência visual. Desde a educação infantil até ensino médio, a graduação não é contemplada pelo nosso serviço. Fiquei uns 6 anos trabalho exclusivamente com ensino médio, agora estou no meu segundo ano atendendo alunos da educação infantil e séries iniciais. é um desafio porque a mudança ocorreu justamente neste momento de pandemia e nossa estrutura com o aluno com deficiência visual é muito in loco, presencial, pois é trabalhado o tato, o visual. Então está sendo um desafio grande a adequação do atendimento para estes alunos, nesta nova realidade. Além de serem crianças de 5 a 6 anos até 10 anos mais ou menos e é complicado, pois são extremamente dependentes da família, e muitos não tem acesso tão fácil as tecnologias e internet. E nem tudo se consegue fazer com a tecnologia, os alunos com DV precisam do contato, dos estímulos presenciais.

Fabiana: O que significa para você inclusão? Como caracteriza o processo de inclusão escolar?

ANA B: a inclusão ... no Brasil a inclusão foi implementada sem um preparo antes, não houve um preparo para a comunidade receber este aluno, muito menos os professores, os nossos cursos superiores não preparavam os professores para atender estes alunos da educação especial. Um adolescente, um jovem especial, os cursos preparavam para dar aula, naquela premissa que todos irão aprender. Mesmo nós sabendo que cada um tem um desenvolvimento. Uns tem facilidades para humanas, outros para exatas e os nossos alunos (educação especial), entraram com as mesmas condições. Sem nenhuma adequação, nem física da escola, para receber este aluno, para receber esta família, não havia especialista para poder auxiliar esta família. Nem a escola sabia como fazer. a implementação da sala de recursos para estes alunos, aconteceu de forma gradativa. Não foram pensados detalhes, transporte desse aluno, locomoção, a limitação. A carteira escolar continua sendo a mesmo, o banheiro o mesmo, enfim a inclusão é necessária porque todos nós somos iguais, teoricamente temos os mesmos direitos, o direito de ir e vir, estudar nas mesmas escolas. Eu entendo que a intenção foi muito boa, mas a forma como aconteceu, foi muito mal pensada.

Fabiana: Para você qual é o principal elemento da inclusão? A palavra-chave?

ANA B: empatia, quando você não se coloca no lugar do outro, você não vê a necessidade. Você só conhece a realidade de uma família que tem um filho especial, só quando vc tem um filho especial, o máximo que conseguimos é se aproximar da realidade, eu nunca vou saber da mesma forma que aquela mãe, então a empatia é fundamental.

Fabiana: a inclusão de alunos com cegueira ou baixa visão tem alguma característica

específica? Baseado na sua experiência?

ANA B: há diferença sim, até na questão da própria estrutura que o MEC promoveu para esse atendimento. Porque existe a sala de recursos generalista que o nome já tá dizendo que ele vai atender os alunos que tem déficit intelectual, síndrome de down tem deficiências múltiplas, que são sindrômicos. Existe o atendimento destinado àqueles que são TDAH, dislexos, que já é outra categoria e existe o atendimento para as deficiências sensoriais que são diferentes que é o nosso caso, a deficiência visual é uma é uma sala específica e a deficiência auditiva é outra sala específica, assim como a superdotação é algo completamente diferente. Então há uma diferença? Há uma diferença. A secretaria, o MEC entende que esse aluno que no meu caso o aluno que é deficiente visual, você surtir ele da escrita e da Leitura, ele vai caminhar sozinho.

Fabiana: e que é verdade ou mito?

ANA B: em parte. é muito limitante essa questão de achar que só a criança que não enxerga que perdeu 80% dos estímulos durante um período da infância até chegar a fase escolar é só escrever, ler e fazer continha é suficiente para ele ter uma autonomia na vida. Não é. O mundo é visual. Quando você vai estudar o desenvolvimento de um bebê se ele não tiver o estímulo visual, ele não vai desenvolver determinadas coisas. existe essa classificação, essa diferença esse aluno é deficiente visual ele é só deficiente visual, então ele só é atendido pela sala de recurso deficiência visual. Teoricamente ele não precisa dos outros suportes. Os atendimentos foram muito segmentados e o ser humano não é parcelado ele é um todo. Não tem como você dividir. eu acho que fragmentou demais e isso às vezes atrapalha.

Fabiana: dê-me exemplos de como ocorre a sua prática inclusiva?

ANA B: vou falar um pouquinho desde quando esse menino chega na nossa sala... então normalmente a família ou a escola é que deteta, que sinaliza que essa criança tem alguma dificuldade visual, a gente então aciona, pedindo para que a família leve essa criança até o oftalmologista. Então a criança passa por uma avaliação oftalmológica, a gente sempre tenta falar para família para que não é uma questão de óculos, que nem todo deficiente visual usa óculos e nem toda deficiência, os óculos irá corrigir essa deficiência? então mediante esse laudo que o médico irá emitir, ela é encaminhada ao nosso serviço. fazemos então avaliação funcional da Visão para poder ver até que ponto essa criança tá tendo algum tipo de prejuízo visual dentro da perspectiva Educacional, então o nosso foco é educacional, não tem nada a ver com o Clínico, o nosso foco é Educacional, é o crescimento pedagógico ,acadêmico para que adquira os conhecimentos necessários para vencer os conteúdos e conseguir vencer na sua vida acadêmica, seguir em frente com as mesmas possibilidades de uma criança que enxerga normal então a gente faz esse atendimento. Ele é muito individualizado, então às vezes encontramos duas crianças que têm a mesma patologia. ENTÃO podemos usar, para o cego o Braille, áudio e toda a nomenclatura e simbologia correspondente ao Braille para o aluno com baixa visão, já usamos a ampliação. A pessoa com baixa visão não tem uma identidade definida, ele não é aceito dentro do grupo dos Cegos porque não é cego e ele também não ele não consegue se adequar dentro do grupo dos videntes, dos meninos que enxergam, por que ele tem uma deficiência visual, então ele fica dentro de uma categoria que ela é flutuante. Tem dia que ele está enxergando bem, tem dia que ele não está. se ele tiver glaucoma, por exemplo, tem dia que não está doendo, que ele está enxergando e tem dia que não, por que ele está sentindo dores.

Por exemplo tenho um aluno do terceiro ano ensino fundamental ele já chegou na escola ele chegou para estudar o ano de 2020 ele saiu do CEEDV então ele Saiu em nível de 2º ano né e ele segundo ano forte o que por incrível que por incrível que pareça esse

menino sabe o braile soroban. Ele simplesmente é maravilhoso então o trabalho de alfabetização em Braille que foi feito com ele foi excepcional e essa professora ela nunca tinha pegado uma turma com menino cego era uma turma de 3º ano com 20 alunos.

Ele permaneceu no CEEDV nos atendimentos complementares, ele foi incluído no regular mas vai continuar recebendo atendimento complementar, ele tinha atendimento de Braille ele tinha atendimento de educação visual porque ele tem um resíduo pouquinho mas tem ele teve atendimento de soroban para e mobilidade e educação física tudo no horário contrário E aí não sei como que eles organizaram era segunda e terça e quinta que ele tinha sido atendimento então ele ficava a tarde inteira nesses atendimentos terça e quinta e durante a semana ele ficava com a professora no turno da manhã né então se foi cansativo para ele com certeza mas se eu conseguir o material dele foi todo produzido por mim e toda adaptado livro didático o material impresso a escola Opção para todos os alunos do material impresso então ele tinha material impresso então foi feito Todo o material em Braille em Braille ele não recebeu nada oral em áudio nada disso ele recebeu tudo em Braille né E aí ele então a professora e vinha para a escola pegava esse material eu fazia Ligar Vó tá pronto material do Toninho vou deixar aqui na guarita da escola ela vinha pegava o material a família vinha buscava ele o material que ele produz em Braille a mãe ajudou bastante que a mãe sabe o Braille ai mãe sabe o Brian o que que a mãe fez a mãe se propôs a fazer a transcrição do material que a professora falou que ela está aqui eu quero esse aqui eu quero não foi escrito tudo foi transcrito aquilo que ela precisou para essencial então aquilo e com os atendimentos que ela vem individual a professora Então ela percebeu muita coisa também nos atendimentos individuais e ela ele assim ele hoje tá no quarto ano mas a pro ele é um quarto ano quase quinto porque ele já tem ele já tá lá na frente e segunda tem que a criança vai com segurança né o seu processo de alfabetização de escolar e vai com segurança e com sucesso o tempo todo é muito ruim quando a criança tem problemas dificuldades que vai toda capenga né toda e ela se era muito bonitinha ela me mandava vídeos do atendimento no médico a turma era muito bonitinho a mãe dele arrumou o celular para ele aí ele fazia nesse celular ele mesmo estava muito bacana ele aprendeu a entrar e os meninos que estão baixa a visão o atendimento também era muito junto com a professora né então adequação curricular a gente o aluno a ele não está se adaptando na plataforma ou ele não quer mais ficar no material impresso então a gente foi Fazer nessas mudanças longo do ano né Toninho ele tá sentindo que a letra não tá não tá correspondendo a gente criou um documento aqui em Taguatinga para poder orientar para esse estudo remoto voltado para o estudo remoto que a gente percebeu que a ela é muito presencial eu trabalho dentro de sala de aula e o estudo remoto não era presencial então AFV não tava não tava suprindo a necessidade que apareceu até então que era assistir à aula online Então como que o professor vai proceder nesse atendimento né então a gente criou um documento orientador específico para esse atendimento de moto e nós recebemos na rede muito aluno que não teve como fazer e se ver então como que a gente vai definir tamanho de letra falou que entrou muito aluno da sua alfabetização 1º ciclo de muito geral olha na educação infantil um ano passado eu tava a gente tava com 21 alunos na educação infantil e séries iniciais esses 21 só 4 tinha FV todos os outros entraram entrarão via do Cauã no passado deu um salto porque na época que eu tava atendendo aí tinha o quê não mais que hoje eu tô com 21 anos também 2027 chegaram as três ou quatro isso porque três foram conhecidos quatro foram para o sexto ano então assim né mas assim o negócio tá Por incrível que pareça tem Aparecido eu tenho 12 eu tenho 13 na educação infantil primeiro e segundo período então assim a cada hora chega aluno e a migração foi muito grande e o que que aconteceu aqui em Brasília Fabiana algo que que é real muita gente veio de outros estados para vir se eu pegar covid eu vou estar em Brasília e lá em Brasília voltei atendimento exatamente então eu recebi aluno de Minas eu recebi aluno do Goiás que os pais optaram por vir morar em Brasília ou botar os filhos para estudar aqui porque se acontecer da minha família ficar doente em Brasília tem atendimento médico do ensino particular teve mas teve muita migração de

outros estados entendi aí o trem flor mas deixa eu te perguntar aqui sobre questão de pessoas que participam desse processo de inclusão quais os agentes responsáveis para o relatório de avaliação do aluno com deficiência visual no contexto escolar a equipe

Fabiana: Que instrumentos utilizam para facilitar/viabilizar a inclusão do aluno com cegueira ou baixa visão? Privilegia alguns destes instrumentos? Como os utiliza? Pode exemplificar? Considera-os uteis? Utiliza por rotina?

ANA B: Como cada aluno com deficiência visual tem uma orientação, o atendimento é muito individualizado, então a utilização de recursos também. O uso de recursos está pautado na avaliação funcional da visão. Então para alunos cegos usamos geralmente Braille, soroba, Avas, material concreto, orientação e mobilidade. Para alunos com baixa visão é muito direcionado a cada aluno, então usamos ampliação de fonte, a fonte da escrita é decidida nos testes aplicados na avaliação, geralmente usamos fonte arial ou times home, entre 12 e 26, maior que isso já é encaminhado para o braille.

Fabiana: Quais os agentes responsáveis por relatórios e avaliações do aluno com deficiência visual? No contexto escolar, há equipes multidisciplinares para o atendimento do aluno com cegueira ou baixa visão? O aluno com cegueira ou baixa visão recebe algum atendimento pedagógico complementar na sua rotina semanal? Como ocorre?

ANA B: neste momento da pandemia trabalhei muito voltado com as equipes, direção, professores regentes, coordenadores. os documentos são elaborados pelas equipes, professor regente e nós da sala de recursos de DV.

Fabiana: Como ocorre a adequação curricular?

ANA B: a adequação curricular para o aluno com deficiência visual está relacionada mais com os materiais adaptados, em Braille, temporal para realizar as avaliações com tranquilidade, uso do Braille e sorobã. só há algum tipo de mudança de currículo quando a deficiência visual está associada a outra deficiência.

Fabiana: Os alunos com cegueira ou baixa visão participam de atividades fora de sala de aula? Há interação dos demais alunos? Como ocorre? Pode dar exemplos?

ANA B: Sim. Eles são muito bem recebidos pelos demais colegas, as vezes ficam retraídos quando a deficiência visual causa alguma alteração estética, principalmente as meninas quando estão entrando na adolescência, mas de forma geral, são bem aceitos. e outras atividades dependem muito do contexto social e econômico da família. Temos alunos muito bem economicamente, como temos alunos muito carentes.

Fabiana: Obstáculos encontrados no processo inclusivo identificar obstáculos existentes no processo inclusivo de alunos com cegueira ou baixa visão. Quais são os maiores obstáculos encontrados na sua realidade profissional para a inclusão destes alunos? Pode exemplificar?

ANA B: assim Fabiana, ainda é na questão de formação de professores e aceitação. Ainda pensam que podem escolher o aluno. Ou muitas vezes querem passar a responsabilidade para nós da sala de recursos, sendo que nossos atendimentos são complementares. Estou para auxiliar, mas há conteúdos que não tenho conhecimento, por exemplo, física, química, biologia e muitas vezes esses professores querem que eu decida sobre a vida escolar do aluno.

Fabiana: Gostaria de agradecer, chegamos ao fim. muito obrigada por sua contribuição.

ANA B: estamos em novos tempos, espero que seu trabalho venha a somar para a nossa realidade

ENTREVISTA BIA B:

Fabiana: faça sua apresentação: experiência? formação?

BIA B: bom dia, meu nome é BIA B, sou pedagoga, sou psicopedagoga, fiz também atendimento educacional especializado, finalizei agora orientação educacional. Trabalhei seis anos na área de deficiência visual, os três primeiros anos na turma de integração inversa e até 2020 eu trabalhei em classe especial de D.V. e agora em 2021, não teve turmas abertas com aluno com DV.

Fabiana: só fazendo parâmetro nosso ano letivo inicia agora, o de Portugal inicia em setembro e vai até junho mais ou menos é aí as crianças têm férias e julho Agosto Retornam Em setembro. eles estão continuando o ano e a gente tá iniciando o ano, então a nossa entrevista é baseada mesmo no que você tem. Tá bom?

BIA B: fiz muitos cursos complementares: braile, soroban, avaliação funcional da visão, foram cursos relevantes para a minha área.

Fabiana: a respeito do seu conceito em relação a inclusão escolar para você o que significa inclusão escolar que característica essencial na inclusão escolar?

BIA B: incluir. É permitir que esses alunos se sintam partes né? para que eles não fiquem só assim segregado é necessário que abra esse leque de oportunidades para que essas crianças mesmo tendo essas limitações elas possam ser o sujeito. fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem não é o fato deles terem limitação que nós vamos agora separá-los do meio social, do convívio social, até porque quando ele sair da vida acadêmica eles não vão ter uma empresa específica para determinada deficiência, determinado transtorno né? então estão dentro de uma sociedade não pode ter essa separação. A inclusão hoje foi uma das maiores conquistas para o aluno, para que ele possa contribuir para que ele possa evoluir para compartilhar e aprender com eles que a gente aprende muito com eles, uma troca.

Fabiana: de acordo com sua experiência, a inclusão de alunos com cegueira né ou baixa visão tem alguma característica específica? que deve ser mais aplicada eles do que aos demais você acredita que tem uma diferenciação em relação ao resto da inclusão?

BIA B: aí a gente entra naquele assim a atender os iguais e os desiguais de forma desigual quero dizer assim... nós temos que fazer o planejamento né? para atender o grupo, mas só que nós temos que adequar devido às especificidades de cada indivíduo, de cada criança eu posso fazer o mesmo planejamento, ter um olhar sensível de acordo com a necessidade daquele aluno... E aí eu posso fazer uma adaptação para que ele possa participar daquele conteúdo de acordo com a necessidade dele.

Fabiana: como ocorre o processo de inclusão na sua prática pedagógica, me fala um pouquinho como que é a sua prática mesmo de sala de aula, como você faz para incluir esse aluno nesse processo?

BIA B: então... trabalhar recursos Para que Ele pudesse perceber as coisas ... tava fazendo para ele né?

No meu caso eu fazia os materiais em braile, adaptados, aulas por vídeos, material no celular, ele tem dox vox, jals, então eu mandava o comando de voz. Nunca mandei nada em tinta, sempre em braile e áudios. e o material concreto para que ele pudesse manusear, sentir perceber, então eu tinha auxílio da sala de recursos, para pensar e fazer tudo para auxiliar nesse processo. porque falara alguma coisa que a criança não tem noção, é muito frustrante. por exemplo, eu consegui um corona vírus emborrachado, eu

amei nunca mais achei igual, então como vou falar pra ele sobre o coronavírus se não conhecíamos antes dessa pandemia. Aí consegui, a bolinha com todas aquelas pontinhas. Ele ficou admirado, pq na cabeça dele era de outra forma. Então é levar para a criança o que é abstrato para ele no concreto.

Fabiana: que instrumentos utilizamos para facilitar né viabilizar a inclusão do aluno com cegueira ou baixa visão? você privilegia algum instrumento você tem mais afinidade?

BIA B: então meu aluno se adaptou muito com a máquina Perkins. Então o material dele mesmo era o soroban, material dourado, tampinha de garrafa, bolinha de gude, cartaz das mãozinhas para trabalhar os números.

Fabiana: esses materiais, vc utilizava na sua rotina?

BIA B: sim, sim. Eu tenho até uma caixa ali com algumas coisas, vc se incomoda se eu te mostrar?

Fabiana: não, pode mostrar.

A professora pegou uma caixa e apresentou alguns materiais que ela adaptou para o aluno: fita métrica, QVL, dados, material de contagem, frações, dominó, soroba, etc.

Fabiana: o que é adaptação curricular e como ela acontece?

BIA B: A adequação, eu não consegui acompanhar com ele todo conteúdo, devido a dificuldade intelectual, então a coordenadora, me ajudou a selecionar o conteúdo. então havia adequação temporal e também de movimentos, pois ele tinha restrição medica. tinha que adaptar de forma que aluno aprendesse, mas sem frustração. Então eu ia muito no ritmo dele.

Fabiana: sobre tecnologia assistiva você utilizou algum recurso desses na sua na sua prática tecnologia?

BIA B: para ele usei muito áudio, ele usava muito celular para a leitura de tela, gravei muito os livros didáticos. Os materiais concretos, material em braile

Fabiana: esses alunos seus ele tinha experiência fora de sala de aula atividades na sua rotina diária ou só na sala de aula?

BIA B: Não, não tinha ... é bem complicado a história dele, a mãe abandonou e o pai trabalhava fora, então não tinha quem o levasse para os atendimentos de sala de recursos, ele mora distante, em Planaltina de Goiás. Então não fez nenhum atendimento na SRDV.

Fabiana: quais seriam os atendimentos que ele teria direito se pudesse frequentar?

BIA B: Sala de recurso no contra turno. E o apoio pedagógico da professora da SRDV na produção de material.

Fabiana: ele tinha algum tipo de socialização, fora do contexto de sala de aula?

BIA B: sim, tinha os amigos das outras turmas. Mas ele estava em turma fora dos pares dele, então encaminhamos para este ano ele está no EJA, pois ele já é adolescente.

Fabiana: Na sua opinião, qual o maior obstáculo para a realizar a inclusão do aluno com

deficiência visual? De exemplos?

BIA B: eu não sei se serei dura, mas pra mim, é a capacitação profissional na área. É uma das barreiras cruéis que tem adentrado, nesse processo de inclusão. Olha só? até hoje não tem um professor na área da deficiência visual aqui na regional de Taguatinga, a não ser eu e uma outra professora que era da área de história, que começou o ano passado, ela fez a complementação pedagógica e fez o curso de braile. A deficiência de um profissional capacitado para atender esta demanda é o maior obstáculo. quando eu fazia os cursos começava quarenta, trinta professores e acabava com cinco. Este aluno meu, foi ouvinte dois anos em outra escola pq a professora não sabia trabalhar com aluno cego e chegou a falar pro pai: estou angustiado, não sei trabalhar com seu filho.

Fabiana: para finalizar, você gostaria de acrescentar algum ponto que eu não falei acerca da inclusão?

BIA B: eu gostaria de ter a oportunidade de fazer com que as pessoas se sensibilizassem com a deficiência visual, se capacitasse, o aluno deficiente visual, não pode ser ouvinte a vida toda, assim como para os videntes há recursos, para os DV também há. Uma amiga falou assim, prefiro fazer LIBRAS porque é regulamentado, ahh isso me doe. Para deficiente auditivo está saturado, mas faltam profissionais na área de deficiência visual. Daqui uns dias estes alunos estarão todos incluídos e não tem uma sociedade só de deficientes visuais. Eles estão em classes regulares e os professores ficam perdidos.

E essa minha angústia não é de agora, como profissional, é como mãe, porque tive que frequentar a escola, sentar na sala de aula e copiar do quadro para meu filho pq ele não enxergava, naquela época eu era só mãe, mas fui estudar, fazer braile para ajudá-lo em casa, reproduzi vários livros em braile para ele. Tenho calo na mão até hoje. e a professora falava assim comigo: olha mãezinha, traga um gravador para ele gravar a aula. Aquilo me doía tanto, porque ele tinha direito como qualquer outro aluno. Eu não queria que todos tivessem filho deficiente, eu queria que todos tivessem a sensibilização que eles estão aí, e fazem parte da sociedade e a sociedade não pode separar cada deficiência.

Fabiana: BIA B, muito obrigada pela sua participação. Muito grata.

BIA B: eu quem agradeço.

ENTREVISTA LUANA P:

Fabiana: _ tudo bem? seja bem-vinda! Olha vou te explicar aqui o meu trabalho... eu faço mestrado em Educação Especial na Universidade do Algarve e o meu trabalho na área de deficiência visual e daí a minha escolha para trabalhar!

LUANA P: - não, não é fácil! Aqui em Portugal, não é fácil computar esses dados.

Fabiana: não, não é muito fácil! Complicado tanto aqui no Brasil, também nós não temos os profissionais na área.

LUANA P: Eu não sou do ensino especial, eu sou educadora do regular,

Fabiana: regular, mas tem contato com esse publico

LUANA P: sim

Fabiana: não tem problema. para a gente ter um bate-papo e ter uma percepção saber um pouquinho da realidade portuguesa.

LUANA P: Tá bom

Fabiana: então para gente iniciar, primeiramente os seus dados, tempo de serviço.

LUANA P: eu tenho 29 anos de serviço. Sou educadora neste momento na função pública no estado, mas trabalhei 21 anos no privado.

Fabiana: esse tempo que você já está tá na pública, sempre no mesmo ciclo ou teve mudanças?

LUANA P: no mesmo ciclo eu só tenho educadora de infância, então trabalho com crianças entre os 3 e os 6 anos.

Fabiana: ótimo

LUANA P: às vezes tenho crianças com necessidades educativas especiais, ao abrigo da lei 54 e outras vezes não. Já há dois anos que esse menino que tem muito baixa visão tem anomalia de pitter já está a introduzir a Bengala e o pré-braille.

Fabiana: qual a idade dele?

LUANA P: ele tem 5 anos.

Fabiana: E nesse caso você fez alguma coisa, posso chamar de você, posso?

LUANA P: sim, sim!

Fabiana: nesse caso você fez alguma formação específica para trabalhar na área ou não?

LUANA P: eu fiz por minha autorrecriação, porque eu não sou do 930 eu sou do cem. sempre que me deparo com uma criança que eu ainda não domino, não trabalho eu faço formação.

eu fiz várias formações na Bengala mágica

Fabiana: certo

LUANA P: e também fiz formação na equipe e também na linguagem alternativa pra trabalhar e pronto. Vou fazer assim, vou pesquisar não vou fazendo as formações, porem não fiz nenhum curso intensivo.

Fabiana: certo e outra questão Você gosta de atuar ser professora?

LUANA P: obvio que eu gosto, não é à toa 29 anos de serviço depois tive a sorte de ter tirado o curso no Instituto Piaget e que eram quatro anos e um dos anos, era só sobre necessidades educativas especiais que fazem diferença. Gosto muito de trabalhar com inclusão na sala e acho que mais-valia que aprendemos sempre imenso, enriquecemos e isso faz com que eu invista em formações como é óbvio, nessa área. já comprei imensos livros com o Braille e também e eu gosto mesmo. Claro que dá muito mais trabalho por que temos que fazer tudo adaptado para ele, tenho que fazer uma mudança na sala, mas eu acho que é enriquecedor para nós e pro grupo. Quando eu faço inclusão, é inclusão. Portanto estou a trabalhar o pré-braille com ele e todo grupo. Com ele mais específico. todas as crianças têm contato com todo o material que eu faço para o L, ele chama-se L, todo material que eu faço para ele todas crianças têm acesso e manipulam. Tem as histórias em Braille também, as outras crianças no manuseiam, é inclusão, não é trabalho a parte com o L.

Fabiana: uma questão... Quando você diz do pré-braille, é porque ele tem uma baixa visão? no caso, qual é o prognóstico para ele? ele vai ser progressivo?

LUANA P: é cegueira! Para o ano, ele vai para o primeiro ciclo e vai para escola de referência. contudo nós estamos a trabalhar a parte sensitiva dele, não é, para estimular para o braille, contudo também eu estou a trabalhar ainda muita visão, para ele ter o maior número possível de visualizações, de contatos, para depois, mais tarde quando ele ficar cego saber o que que é uma laranja ou uma beterraba, por que já contactou com estas coisas. também faço questão que ele aprenda o nome dele todo, para depois saber escrever por que é muito importante.

ele é uma criança que cognitivamente é espetacular e dá para fazer estas coisas, estou a explorar ao máximo toda visão que ele ainda tem. Portanto com a lupa com tudo, quando falo dos animais procuro sempre ter em miniatura, para ele mexer e contactar tudo o que é possível, quando é fruta, procuro as originais, mas não é tudo o que é possível, então uso figuras, bonecos

Fabiana: nessa questão do da tecnologia assistiva aí para ele... você quem decide o material ou você tem alguma equipe que auxilia. por exemplo quem orienta a Lupa para ampliação?

LUANA P: eu contactei o CRTIC, eles que tratam dessas coisas para todas para as crianças invisuais. eles vieram fazer uma avaliação pronto e como para Portugal só pode pedir umas coisas depois de 3 anos pedir outras, então optamos por no pré-escolar, ele não ter nada porque nós conseguimos comprar as bolas com guizo, eu enquanto educadora conseguia material, o plano inclinado, então optamos por pedir quando ele for para o primeiro ciclo. Já solicitei uma nova avaliação, para ele ir p o primeiro ciclo com todo material com ele

O CRTIC é instituição fornece os materiais para o aluno não interessa em que escola ele está, se ele transitar de escola, ele leva os materiais. Os materiais são pera o aluno, não é para a escola.

Fabiana: é uma instituição pública também que dá apoio a estes alunos.

LUANA P: sim. Já solicitei uma segunda avaliação, antes dele mudar de escola em setembro. Quando ele mudar de escola já levarão o computador a impressora tudo que ele precisa.

Fabiana: Qual a característica principal da inclusão?

LUANA P: para acontecer inclusão, eu acho que nós temos que inserir o grupo todo, há uma necessidade de inserir o grupo todo, do contrário não é inclusão. Ele estava lá e temos de fazer coisas diferentes para aquela criança estamos e dizer ele é diferente e não tem capacidade para estar no grupo, para ser inclusão a criança tem que fazer parte do grupo e a partir daí todo um processo do trabalho para que o grupo ele faça parte dele, as crianças e os pais, são 20 crianças, mais um. E não é só os pais dela, mas de todas as crianças, na primeira reunião dos Pais, explico os casos dos 54 que eu tenho, não digo nome, mas explico os casos, por exemplo tenho um hiperativo e com síndrome da oposição, seguida de exageros na sala e com visual a mesma coisa, por que tenho que trazê-lo pra frente para explicar as coisas, então tenho que explicar aos pais toda a situação, sem expor nenhum aluno.

Fabiana: no caso da inclusão dos alunos com deficiência visual... você acredita que tem alguma característica específica, diferenciada das demais crianças?

LUANA P: sim, sim. Os sentidos estão mais desenvolvidos, nesse caso específico. devido a falta de visão os outros sentidos estão mais desenvolvidos.

Fabiana: você já deu alguns exemplos né, mas só para gente pontuar que a questão. Como ocorre o processo de inclusão na sua prática pedagógica? pode dar exemplo?

Lina: por exemplo ... eu trabalho por mapas, presença, todos esses mapas foram feitos em 3D para que ele entenda os símbolos. trabalho com símbolos para as crianças, todos no chão, por exemplo o triângulo é da Maria e o círculo é da Carlota e o botão é do Francisco é tudo faz em termos por exemplo nas áreas eu ganhasse na sala tem claros com os números também é ruim e eu sabe mexer e não teve nenhum então a área da cozinha está ocupada para ficar com ela e

Fabiana: esses materiais você que confeciona?

LUANA P: sim né. Por exemplo, o labirinto eu faço um labirinto igual aos outros, contudo eu Contorno tudo com cola quente ou relevo, para ele conseguir sentir com o dedo.

Fabiana: além desses materiais em 3D você utiliza quais outros instrumentos para ajudar nessa inclusão?

LUANA P: tem jogos com relevo, textura, comprei um com sons, comprei um para fazer grafismos. Que é de madeira, trabalho com autocolantes no lugar dele fazer desenhos, ele recorta com ajuda, tesoura específica para duas pessoas, todas as fichas que eu faço são adaptadas. Dentro da escola ele tem noção espacial espetacular, vai a casa de banho sozinho. Usa a bengala só quando vamos para o exterior. Tem a lupa no meu telemóvel, usamos quando vamos a Rua.

Fabiana: no caso você me disse que ele já estava usando uma bengala, não é?

LUANA P: sim, só usamos a bengala quando vamos ao exterior e não achou os anos e Bengala quantos anos posteriores porque eu trabalho muito nos criou entendi e vou sim algo mesmo posterior sol e neste caso usamos a Bengala dentro da escola eu não usava

em aula.

Fabiana: no caso esse treino também é você que dá com a Bengala?

LUANA P: sim. porque ele vai a Lisboa na terapia uma vez por semana e eu aprendi com as colegas de lá.

Fabiana: entendi, muito bem. no caso essa terapia em Lisboa ela é um serviço público? é um s

LUANA P: é público. Elas também já vieram na escola e, portanto, nessa equipe trabalham todos os técnicos.

Fabiana: quais os agentes que participam desse processo inclusivo?

LUANA P: sou eu e a colega do ensino especial.

Fabiana: essa colega não está inserida na escola?

LUANA P: tá sim. Ela faz parte do nosso crie. É colega de escola, que apoia todas as crianças no 54 na escola. Vai uma vez por semana para o L a sala. trabalha comigo diretamente. Depois temos uma colega, que é da parte psicomotora, ela só dá feedback a mim, não trabalha diretamente com ele. Tem a psicóloga que faz parte da EMAE da escola, e também tenho contato com as colegas da instituição em Lisboa.

Fabiana: ele recebe algum atendimento complementar na sua rotina semanal?

LUANA P: então ele tem uma vez semana ele vai a Lisboa. E uma vez por semana ele tem na sala com a colega do ensino especial.

Fabiana: adaptação do currículo à alguma adaptação curricular específica para ele diferente dos demais colegas?

LUANA P: não é diferente, porque eu faço inclusão. o conteúdo é o mesmo, a diferença é que introduzo o pré-braille, todos usam, mas com ele é mais específico. Há um trabalho individualizado. tenho um abecedário em grande, tenho normal e em braille, então todos conhecem, mas há um trabalho mais específico. comprei uma régua antiga (reglete), então ele já sabe escrever o nome. Ele já consegue escrever e identificar a nível de tato.

Fabiana: na rotina da escola, nos momentos coletivos, há interação dele com os demais colegas da escola.

Lina: ele interage com todos. Ele reconhece pela voz. e sempre que alguma pessoa nova, ele faz o reconhecimento pelo tato. Ele é uma criança que anda de bicicleta e escorrega e faz tudo. Quando ele se sente perdido, ela chama um colega para ajudar, claro que ele pode encontrar um colega sem querer, quando esta a andar de triciclo. Eles desculpam, só não desculpam quando ele faz alguma má criação. O Grupo é muito bom

Fabiana: sobre tecnologia assistiva só para pontuar... você utiliza o pré-Braille, lupa, plano inclinado, jogos em 3D, material em 3D, algum outro material?

LUANA P: o tablet

Fabiana: ele já utiliza algum programa específico para o aluno com deficiência visual?

LUANA P: ainda não.

Fabiana: ele participa de atividades extracurriculares?

LUANA P: atividade física faz conosco normalmente uma vez por semana, e também faz música comigo. Atividade extracurricular, ele não faz nenhuma.

LUANA P: esta entrevista vai para algum lugar?

Fabiana: ela só será utilizada os dados para pesquisa lá do mestrado apenas.

Fabiana: inclusão dos alunos com deficiência visual você tem em sua opinião tem um obstáculo dificuldade na sua realidade profissional para incluir esses alunos?

LUANA P: não, porque eu acho que é um desafio. É Um Desafio e uma aprendizagem, então são sempre bem-vindos.

Fabiana: os obstáculos que eu pergunto é no contexto escolar como um todo na Instituição escola.

LUANA P: na instituição escola eu acho que no primeiro ano quando a criança entra para sala e não vem sinalizada. o ano passado eram 25 crianças na sala, para reformular a sala toda, criar recursos, sem conhecimento de causa, nunca tinha trabalhado com uma criança baixa visão nem invisual, além de ter um aluno hiperativo, não foi fácil. o horário que nós temos e as horas previstas não chegam, sendo necessário trabalhar em casa, do contrário não consegui fazer uma inclusão. Se não trabalhar em casa, tem que ficar na escola até as sete da noite, pronto. Esta escola tem condições para trabalhar com estas crianças, mas já trabalhei em escolas na zona de Sintra e Amadora que não tinha condições. Esta escola esta na zona de Mafra e com grandes espaços e consegue atender as crianças do 54. Mas há escolas em Portugal que não estão adaptadas de forma alguma, aí é difícil. Quando tirei o curso há 30, 20 anos atras, só o instituto Piaget, tinha o curso para alunos com NEE. Hoje já tem mais.

Fabiana: Pelos demais colegas da equipe, você também percebe acolhimento ou percebe que há algum entrave?

LUANA P: não. Nesta escola não há nenhum entrave. A própria diretora da escola fez formação comigo. Na minha escola os alunos estão integrados na sala normalmente e todos acolhem. Na minha escola não temos unidade, eles estão integrados nas aulas normalmente.

Fabiana: Ok. Estamos aqui ao fim da nossa entrevista, você gostaria de acrescentar alguma coisa na sua fala algo que eu não perguntei ou você esqueceu-se de falar?

LUANA P: eu acho que você vai fazer uma tese de mestrado, eu acho que seria pertinente que não esperassem, que só os professores do ensino especial tivessem capacidade de trabalhar com os meninos do 54, portanto que fornecessem logo, desde o curso de educadoras, formação nessa área. Acho que deveria ter uma disciplina própria para isso. Por que é assim: nos é que somos as titulares, nos que fazemos os RTPS, nos é que fazemos os PIPs, nos é que fazemos tudo, nos é que passamos os cinco dias com eles, e também dar apoio aos pais, portanto não é uma pessoa do 930 que vai uma vez por semana que ira trabalhar com a criança. Portanto eu acho que é no curso inicial de educadores de infância ou de primeiro ciclo que deve haver estas ferramentas. Acho que para trabalhar no ensino especial, agora na inclusão, o adulto deve gostar do que faz e sempre que se deparar com uma situação, investir, não tem como ser de outro jeito.

Fabiana: Eu fico grata pela sua participação, prazer em conhecê-la.

LUANA P: gostaria de ler sua tese.

Fabiana: Vou compartilhar sim pode deixar. Gostaria de agradecer, muito obrigada por participar, estou imensamente grata. E parabéns pelo trabalho.

LUANA P: obrigada e boa sorte no seu mestrado.

ENTREVISTA FLÁVIA P:

Fabiana: essa entrevista faz parte do trabalho da pesquisa “Perspetiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal perspectivas de docentes de Educação Especial”? e para começar Paula eu gostaria de saber quanto tempo de serviço, sua idade, sempre trabalhou no mesmo ciclo se tem alguma formação específica na área de deficiência visual?

FLÁVIA P: Eu tenho 25 anos de serviço a minha formação Inicial foi professora de português /inglês, trabalhei muitos anos como professora de português /inglês, trabalhava na zona de Lisboa, no segundo ciclo. Na altura de 2003/2004 surge uma oportunidade de fazer o mestrado em educação especial e fiz o mestrado, já tinha tido anteriormente alguma experiência com educação especial, mas na altura a legislação era diferente, atualmente, trabalhamos com o decreto-lei 54. Na altura trabalhava com o 319 e depois veio 3 de 2008.tinha experiência, mas sem formação especializada. Entretanto, surgiu uma oportunidade de concorrer, porque já tinha habilitação em educação especial, há cinco anos estou em olhão a trabalhar como professora de educação especial.

Fabiana: certo. A sua escola em olhão é uma escola de referência?

FLÁVIA P: não. Não é uma escola de referência. temos alunos com problemáticas diferentes, mas não temos uma unidade especializada.

Fabiana: atualmente você atende aluno com deficiência visual?

FLÁVIA P: neste momento não. mas já tive. tive experiência com uma aluna que não era cega, mas tinha uma grande deficiência visual, era ambliope. Portanto trabalhava com fichas ampliadas, era 5 e 6 ano. Nesta época eu era professora de português e inglês.

Atualmente tenho aluno com trissomia 21, autismo, tenho alunos com deficiência cognitiva, paralisia cerebral, trabalhei em Faro com alunos com deficiência auditiva, mas com deficiência visual, no momento não.

Fabiana: eu vou fazer algumas questões acerca da inclusão. na sua opinião qual é a característica principal da inclusão?

FLÁVIA P: nós compreendermos que existe potencial e capacidade de aprendizagem em todos os alunos só que uns conseguem chegar de uma forma e outros conseguem chegar de outra, não é. Portanto a forma que os alunos aprendem que é diferente, mas tem direito as mesmas oportunidades.

Fabiana: a inclusão de alunos com deficiência visual tem alguma característica diferente da inclusão com os demais alunos?

FLÁVIA P: sim eu penso que o problema dos alunos com deficiência visual sobretudo os cegos têm a ver com os recursos e os técnicos especializados. Se nós tivermos, não é? numa escola, alguém que, isso se estiverem num processo de aprendizagem de braille. Porque ele tem capacidade cognitiva e todas as capacidades como uma criança ou jovem qualquer. No entanto tem é um comprometimento, não é? Se eles tiverem equipamentos e pessoas que possam ajudá-los a utilizar, eu penso que sim. Há casos de sucesso. A inclusão pode ser feita, eu sinto não só para deficiência visual, mas de modo geral às vezes falha e recursos e técnicos especializados.

Fabiana: no período de sua experiência você teve algum auxílio com este aluno com aluna que você tinha?

FLÁVIA P: tive, tive. em primeiro lugar a família cobrava, isso é importante, não é? Infelizmente a questão social continua a ser importante. Quando as diferenças sociais são menores, a inclusão acontece melhor, porque a família colabora, a família proporciona os equipamentos, a família envolve-se. Depois o professor de educação especial, tinha alguma ligação com a instituição que produzia material em braile, então facilitava, o acesso aos materiais. Ele não era cego, então ela conseguia fazer com a ampliação. Eu fazia a leitura do texto e ela respondia. Ela sabia escrever, então facilitava.

Fabiana: atualmente na sua prática pedagógica. Como que você faz esse processo de inclusão? se puder me dar exemplo?

FLÁVIA P: em primeiro lugar em termos de diferenciação pedagógica é uma das coisas mais importantes. se um aluno tem dificuldades em escrever, então temos que utilizar equipamentos alternativos. Por exemplo, se ele tem dificuldades ao nível da escrita, ele pode usar o computador. Pode ser avaliado por diferentes instrumentos. Há problemáticas diferentes, por exemplo é muito comum a dislexia, mas se uso o computador o aluno consegue realizar, posso avaliar pela oralidade, ao nível da escrita manual tem muita dificuldade, mas depois consegue escrever e aprender a corrigir os erros que dão conta pelo computador.

Fabiana: esses instrumentos que que você utiliza eles são elaborados criados por você?

FLÁVIA P: Eu uso os instrumentos dos demais alunos, que são adaptados individualmente, conforme a necessidade de cada um.

Fabiana: quais as necessidades dos seus alunos.

FLÁVIA P: tenho vários dislexos, tenho dois autistas o problema dos autistas passa muito pela comunicação e as relações interpessoais. São miúdos que tem que respeitar muito o tempo, uma abordagem com muita calma. Temos que ir ao encontro das motivações deles, desenvolver as potencialidades a partir do que se gosta, não é, para depois mostrar outros interesses, trissomia 21 também e depois tenho vários alunos, maioritariamente com déficit cognitivo, que fisicamente são aptos, tem um bom desempenho, mas a nível intelectual tem graves dificuldades de compreensão. E nestes casos o que há de se fazer? Trabalhamos atividades funcionais, trabalhá-los para uma profissão. Fazemos o despiste do que eles gostam de fazer, por que em termos de vocação, nem todos devem ser doutores não é, é importante vê quem gostaria de trabalhar numa loja, num cabeleireiro, num supermercado. Portanto há meninos que não tem competências para seguir os estudos academicamente, mas profissionalmente podem ser ativos. Temos que os preparar para a vida ativa, que é ...tarefas funcionais: ler mapas, ler tabelas, saber ver horários, saber ler receitas. Chama-se isto de atividades de caráter funcional.

Fabiana: Como que essa sua dinâmica?

FLÁVIA P: como eu não tenho turma, fico nos atendimentos especializados, procuro colaborar com meus colegas de sala ne'?

Fabiana: os seus atendimentos, ocorrem semanalmente?

FLÁVIA P: até diariamente, eu tenho alunos que estão diariamente comigo, por

exemplo, não conseguem acompanhar determinadas aulas com a turma, se forem aulas práticas,

Por exemplo educação visual, educação física, mas português e matemática não. Então nesses momentos estão comigo, a trabalhar competências funcionais.

Fabiana: esse seu atendimento ele tem um nome específico? tem um lugar específico ou ele dentro da sala de aula?

FLÁVIA P: existem dois tipos de atendimentos a nível de educação especial, temos dois tipos de meninos com problema, com dificuldade de aprendizagem, então existem três grandes grupos de medidas: os universais, seletivas e adicionais. seletivas, mas nos professores da educação especial, trabalhamos com as medidas seletivas e adicionais. Os meninos das medidas seletivas, são meninos que conseguem estão com a turma, acompanham a turma, mas tem uma dificuldade que pode ser por exemplo o disléxico tem dificuldade na leitura e na compreensão de enunciados. Há miúdos que conseguem aprender, mas não conseguem interpretar, não sabem o que é para fazer, se tiver alguém que faça a leitura e depois explicar, eles conseguem realizar. Isso é um tipo de trabalho que se faz dentro da sala de aula, depois temos outro trabalho que é com aqueles alunos que estão com um nível cognitivo abaixo dos colegas com a idade deles, tem meninos que tem 12, 13 anos, mas que leem e escrevem muito mal. Então o nível é de uma escola primário, início de aprendizagem da leitura e da escrita então não podem estar com o grupo sempre, estão nas partes mais praticas , depois nas atividades teóricas saem da sala e veem trabalhar comigo, num espaço que chama-se Centro de Apoio à aprendizagem, onde trabalhamos , cálculo, língua portuguesa, história, um pouco de tudo, mas de uma forma menos complexa.

Fabiana: a sua aluna de DV tinha algum atendimento nesse sentido? Conforme você tá me falando agora na rotina semanal?

FLÁVIA P: sim. Normalmente duas vezes por semana.

Fabiana: sobre adaptação curricular, como que ela ocorre essas adaptações se tem um documento específico? se é realizado por você ou pelo professor de sala de aula?

FLÁVIA P: como eu expliquei a Fabiana existem os alunos que estão sempre com a turma, essa adaptação curricular é feita pelo professor que acompanha, por que é o professor que trabalha os conteúdos. o que que acontece, eu posso colaborar com ele, posso dar sugestões ao nível das estratégias, só que eu não sei de tudo, não é? Eu só consigo em relação a problemática da deficiência, sei que há estratégias para trabalhar com autistas, trissomia 21, deficiência mental, dislexia, esta adaptação é feita pelo professor da turma quando são casos mais ligeiros, quando são casos mais complexos, de uma deficiência mais comprometida, quando ele sai para esta comigo ou com algum dos colegas. temos terapeutas, terapeutas da fala, psicólogo, quando há um acompanhamento especializado, não só pedagógico, estas adaptações são feitas por nós, pela equipe multidisciplinar.

Fabiana: essa equipe ela é composta por você, professor de ensino especial e quem mais?

FLÁVIA P: na minha escola, eu acumulo estas duas funções. Existe um departamento de educação especial, que por acaso eu sou coordenadora. Então temos várias profissionais, e cada um trabalha no seu ciclo, tem do 1º ciclo, 2º ciclo, pré-escolar e 3º ciclo. também existe uma equipa multidisciplinar que é composta por um professor de educação especial e que há elementos permanentes e variáveis, não são sempre os

mesmos. Os permanentes são um professor da educação especial, um elemento da direção e são coordenadores de cada ciclo e o psicólogo. Que analisam situações, casos de alunos que não aprendem ou insucesso escolar, depois tem outra equipe que analisa casos, que são o professor e encarregado de educação e outras pessoas envolvidas, que elaboram o documento, onde se sugerem estratégias para motivar e potenciar as aprendizagens.

Fabiana: a questão da socialização você entende que esses alunos eles estão bem socializados no contexto escolar como um todo ou ele fica mais ali na questão da sua sala de aula mesmo?

FLÁVIA P: assim ... já tive um bocadinho de tudo. há meninos que se retraem, se inibem e por natureza e personalidade são mais reservados e acabam, se calhar... ter alguma dificuldade de integração, passa muito pela personalidade de cada um, há outros que conseguem lidar muito bem. Eu penso que atualmente em Portugal e eu tenho 25 anos de experiência no ensino. atualmente em Portugal, a deficiência é muito mais aceita pela comunidade, no início quando comecei a trabalhar não, os meninos às vezes são cruéis e o menino que vai para a sala de educação especial é porque tem uma deficiência e os jovens são cruéis e há uns anos atrás eram mais cruéis, hoje em dia aceitam mais os colegas

Fabiana: E os colegas de profissão você entende que é uma boa aceitação também ou ainda há uma resistência com a presença?

FLÁVIA P: quanto mais velhos, mais a resistência, eu sinto que isso é a seleção natural né das coisas quanto mais velhos os Miúdos, quando falamos de ensino secundário é mais difícil a inclusão para mim, porque eles procuram os pares, os semelhantes e dentro da sala de aula professor dedica o seu trabalho aqueles que aprendem, que não tem dificuldade.

Nas idades mais jovens não. acho que os professores são muito receptivos as diferenças, trabalham e esforçam-se, vejo uma melhor abertura nos anos iniciais, até porque, infelizmente Fabiana, não sei se sente esta realidade no Brasil, a medida que os vão ficando mais velhinhos, a medida que não conseguem, os alunos vão desistindo. Fabiana: sim, eu percebo aqui também.

Fabiana: na questão dos colegas professores nesse sentido que eu pergunto. na sua abordagem, você tem facilidade, aceitação junto com os colegas que você tem que orientar, ajudar?

FLÁVIA P: tenho uma vantagem que estou há 10 anos na mesma escola, então eu conheço as pessoas que trabalham comigo, então não tenho dificuldades.

Fabiana: Quais os maiores obstáculos que você percebe dentro da sua experiência no contexto geral que eu digo no sistema escolar? na escola nos recursos qual os a maior resistência que você sente

Paula: eu acho que... tô pensando aqui... acho que os programas curriculares são muito teóricos ainda trabalha para provas e exames. Entende? o ensino está muito direcionado para estar com provas com exames tudo escrito. O sistema português ainda não da resposta à jovens que tem capacidades, serem excelentes em expressões artísticas, cursos profissionais, continuo a achar que não serão todos os doutores. Não é tão importante assim saber o nome de todos os rios de Portugal, de todos os Reis.

Fabiana: FLÁVIA P eram essas minhas questões, você gostaria de acrescentar alguma

coisa que você acha que eu não perguntei?

FLÁVIA P: não, está ok.

Fabiana: Ah então que bom eu fico muito grata tá bom contribuiu demais comigo com a minha pesquisa assim que eu tiver também concluindo eu vou compartilhar contigo para você ter conhecimento do que eu fiz tá bom e agradeço por você disponibilizar esse tempo comigo muito obrigada.

FLÁVIA P: muita sorte Fabiana.

Fabiana: tudo bem Obrigada Tudo de bom para você também beijinho tchau boa tarde até.

Apêndice III - Processo da DGE e da Comissão de Ética da UAlg



Declaração

Para os devidos efeitos se declara que o trabalho de investigação de **Fabiana de França Mendanha**, intitulado Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspetivas de docentes de educação especial, com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, é desenvolvido de acordo com a minha orientação, nas vertentes teórica e empírica. A metodologia deste estudo, tendo em vista os objetivos propostos, envolve a realização de uma entrevista semiestruturada a docentes de educação especial. Todos os instrumentos de recolha de dados, a aplicar nesta investigação, foram previamente discutidos e aprovados por mim no âmbito da orientação desta investigação. O estudo foi submetido para apreciação pela Comissão de Ética da Universidade do Algarve com o parecer favorável do responsável pela Proteção de Dados. Mais se informa que a dissertação de mestrado deve entregar no final do presente ano letivo.

Faro, 9 de fevereiro de 2021

Orientador

Assinado por: **ANTÓNIO MANUEL DA
CONCEIÇÃO GUERREIRO**
Num. de Identificação: B1062701916

Prof. Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro

Nome do interlocutor: Fabiana de França Mendanha

Contacto: fabianamendanhapmu@gmail.com

Descrição:

A escola inclusiva é um conceito de escola que se defende nos dias de hoje, uma escola para todos, isto é, uma escola de qualidade para todos e para cada um, em que o sistema educativo tem de dar resposta diferenciada, de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Esta demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todos seus paradigmas e sistemas, também uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. É necessário entender que o padrão de normalidade estabelecido historicamente, não cabe mais para a escola contemporânea, é preciso lançar novos olhares a estes alunos e para toda a sociedade.

A ideia de inclusão deve ser algo que perpassa pela escola e pela sociedade, não pode ficar apenas dentro dos muros da escola, pois é responsabilidade de todos e isso só será possível quando cada cidadão assumir sua responsabilidade, que não é algo estanque e que deve fazer parte do nosso cotidiano.

Ao longo da história o processo de inclusão da pessoa com deficiência passou por diversas fases. Antes de atingirmos este conceito de escola inclusiva ou inclusão, há um longo período na história de movimentos e lutas para incluir a pessoa com deficiência na sociedade e na escola. Como professora especializada no atendimento de alunos com deficiência visual: Cegueira e baixa visão, darei enfoque a este público nesta pesquisa.

Portugal e Brasil iniciaram seu processo inclusivo a partir da declaração de Salamanca (1994) que apresenta uma preocupação com uma educação mais igualitária, que diz (art.º. 11º, p. 13) “o planeamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições económicas, através de escolas públicas e privadas”. A partir daí os dois países desenvolveram leis e decretos para colocar a inclusão em prática.

Neste enquadramento, estamos desenvolvendo um estudo sobre a Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspetivas de docentes de educação especial

Objetivos Gerais e objetivos específicos

O principal objetivo do estudo é aferir as principais perspetivas dos docentes de educação especial em relação a inclusão de alunos com NEE em especial com deficiência visual no Brasil e em Portugal.

Neste sentido, os objetivos gerais do estudo, apresentam-se da seguinte forma:

Objetivos gerais

- (i) Conhecer as perspetivas dos docentes em educação especial sobre os processos de inclusão educativa na Brasil e em Portugal.
- (ii) Compreender as perceções dos professores sobre o processo inclusivo de aluno com deficiência visual

Objetivos específicos:

- 1- Identificar os instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de inclusão, quando e como.
- 2- Identificar os agentes participantes e responsáveis pelo processo inclusivo;
- 3- Compreender as perceções dos professores sobre o processo de adaptação curricular;
- 4- Compreender as perceções dos professores sobre as tecnologias assistivas e seu uso no atendimento de aluno com cegueira ou baixa visão;
- 5- Identificar as formas de socialização mais utilizadas no espaço escolar;
- 6- Identificar obstáculos existentes no processo inclusivo de alunos com cegueira ou baixa visão.

Periodicidade: Pontual;

Datas: abril e maio;

Universo: Professores de Educação Especial _ Visão;

Método de Recolha de Dados: Entrevista Semiestruturada;

Inquérito Registado no Sistema Estatístico Nacional: Não;

Inquérito aplicado pela entidade: Sim;

Instrumentos de Inquirição: Anexar, em PDF, Guião da entrevista semiestruturada.

Nota Metodológica:

Este estudo é de natureza qualitativa onde faremos uma abordagem interpretativa dos dados descritos. Os instrumentos de recolha de dados utilizados será uma entrevista semiestruturada aplicada a professores de educação especial, na especialidade de cegueira ou baixa visão, sendo estas entrevistas serão realizadas de forma online com recurso à gravação áudio das mesmas.

Relativamente aos dados recolhidos está garantida a total confidencialidade e a exclusiva utilização e seu tratamento pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, correspondendo desta forma aos termos e condições da Política de Proteção de Dados.

INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS

Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

A Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da Universidade do Algarve, com sede em Campus da Penha, 8005 139, Faro, Portugal, telefone +351289800100, esta a realizar entrevistas semiestruturadas no âmbito do estudo “Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspetivas de docentes de educação especial”, no período de março e abril de 2021, e tem como responsável pelo estudo Fabiana de França Mendanha. O principal objetivo do estudo é conhecer as principais perspetivas dos docentes de educação especial em relação a inclusão de alunos com NEE em especial com deficiência visual no Brasil e em Portugal. Esta entrevista semiestruturada é realizada a distância, através de suporte audiovisual, com gravação áudio, em cumprimento das normas da DGS.

Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo “Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspetivas de docentes de educação especial” incidem sobre idade e sobre o conhecimento da situação e realidade profissional e de contexto, sendo que as categorias dos titulares a recolher os dados serão Professores de Educação Especial, na vertente de alunos com cegueira ou baixa visão, no Brasil e em Portugal.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos da dissertação “Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspetivas de docentes de educação especial”, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação nesta entrevista semiestruturada, é favor contactar pelos emails fabianamendanhapmu@gmail.com ou a67355@ualg.pt.

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados da Universidade do Algarve.

Assinatura _____ Data ____ / ____ / ____

Consentimento para Tratamento de Dados

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos de estudo realizado na investigação “Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspetivas de docentes de educação especial”, de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em www.ualg.pt. Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos

de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico rgpd@ualg.pt, e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em www.cnpd.pt.

Assinatura _____ Data ____ / ____ / ____

Gabinete de Proteção de Dados da Universidade do Algarve – 2021



Studio Fabi Mendanha Scalp & micropigmentação <fabianamendanhapmu@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0771900001

Studio Fabi Mendanha Scalp & micropigmentação <fabianamendanhapmu@gmail.com> 29 de abril de 2021 21:59
Rascunho

----- Forwarded message -----

De: Studio Fabi Mendanha Scalp & micropigmentação <fabianamendanhapmu@gmail.com>
Date: qui., 29 de abr. de 2021 15:41
Subject: Fwd: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0771900001
To: <etica@ualg.pt>

Boa tarde,

É com satisfação que encaminho a aprovação do inquérito pela DGE.

Creio que não falta mais nenhuma documentação.

Atenciosamente,

Fabiana de França Mendanha

----- Forwarded message -----

De: <mime.noreply@min-educ.pt>
Date: qua., 28 de abr. de 2021 15:35
Subject: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0771900001
To: <fabianamendanhapmu@gmail.com>

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0771900001, com a designação *EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, registado em 31-03-2021, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) FABIANA DE FRANÇA MENDANHA
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

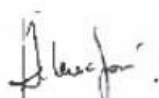
- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamentos de Escolas da Ericeira a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo. Considerados os documentos que foram anexados (há referência dada pelo Orientador do estudo que existe parecer favorável do responsável pela Proteção de Dados da Univ. Algarve, mas não foi anexado o modelo de declaração de consentimento informado) e para efeitos da proteção de dados pessoais a recolher junto dos inquiridos, (gravação de entrevista a docentes), em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher previamente as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, titulares dos dados. As

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=14f7ec8a40&view=pt&search=query&permmsgid=msg-a%3Ar-3879238923573701824&dsqt=1&siml=%23m...> 1/2

Nº DO PROCESSO	CEUAIG Pnº31 /2021
DATA DO PEDIDO	06/02/2021
TÍTULO/TEMA	Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspectivas de docentes de educação inclusiva.
RESPONSÁVEL	Fabiana de França Mendanha
FUNDAMENTO DO PEDIDO DE PARECER	Solicita à Comissão de Ética da Universidade do Algarve, o parecer favorável, para recolha de dados para a realização de um estudo de natureza científica intitulado "Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal: perspectivas de docentes de educação especial", com vista a obter o grau de Mestre em Educação especial – Domínio Cognitivo e Motor.
PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UAIG	<p>Positivo com recomendações.</p> <p>1. Apesar de não revelar constrangimentos éticos, existe uma recomendação que nos parece pertinente realizar:</p> <p>1.1. A disseminação dos resultados deste estudo não deverá ficar limitada aos participantes do mesmo nem aos contextos académicos. Presume-se que uma investigação científica seja idealmente disseminada na comunidade científica.</p>

Universidade do Algarve, 03/05/2021

A Presidente da Comissão de Ética da UAIG



Profª. Doutora Helena Guerreiro José

Apêndice IV – Materiais utilizados nas práticas educativas pela professora Bia

