

CARLA ESTHEFANE SOUZA DA SILVA

O acesso e a permanência de alunos com deficiência visual na escola

Carla Esthefane Souza da Silva

O acesso e a permanência de alunos com deficiência visual na escola

Trabalho de Graduação apresentado ao Conselho de Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática da Faculdade de Engenharia do Campus de Guaratinguetá, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do diploma de Graduação em Licenciatura em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza

Guaratinguetá – SP
2021

S586a Silva, Carla Esthefane Souza da
O Acesso e a permanência de alunos com deficiência visual na escola /
Carla Esthefane Souza da Silva – Guaratinguetá, 2021.
84 f. : il.
Bibliografia: f. 70-76

Trabalho de Graduação em Licenciatura em Matemática – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de
Guaratinguetá, 2021.
Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza

1. Deficientes visuais – Educação. 2. Deficientes visuais – Orientação e
mobilidade. 3. Educação especial. 4. Processo de aprendizagem.
I. Título.

CDU 376.32

Luciana Máximo

Bibliotecária CRB-8/3595

CARLA ESTHEFANE SOUZA DA SILVA

ESTE TRABALHO DE GRADUAÇÃO FOI JULGADO ADEQUADO COMO
PARTE DO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DO DIPLOMA DE “**GRADUADA**
EM NOME DO CURSO”

APROVADO EM SUA FORMA FINAL PELO CONSELHO DE CURSO DE
GRADUAÇÃO EM NOME DO CURSO



Profª. Dra. Silvia Maria Giuliatti Winter
Coordenadora

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza
Orientador/UNESP-FEG



Profª. Dra. Elisangela Pavanelo
UNESP-FEG



Profª. Dra. Jaqueline Aparecida Foratto Lixandrão Santos
UFPE

Fevereiro de 2021

dedico este trabalho
de modo especial, à DEUS e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a DEUS, pois ELE é a razão de toda minha existência, e sem ELE nada se concretizaria. Agradeço à ELE pela minha vida, minha família e meus amigos.

A minha mãe Sônia, que apesar das dificuldades enfrentadas, nunca mediu esforços para me ajudar renunciando a seus sonhos para que os meus e de minhas irmãs realizassem! E as minhas irmãs Jéssica e Thanusa por sempre incentivarem meus estudos e ao meu cunhado Willians por me ajudar na formatação e realização de muitos trabalhos solicitados durante a graduação e ao meu primeiro sobrinho, Abraão, por tornar os dias mais alegres.

A Ivanise e família, minha família de coração, a qual nem mesmo a distância diminuiu todo amor e carinho, recíproco, que tenho por vocês. Meu muito obrigada por tudo e muito mais.

A Profa. Mestre Angelita Dutra, por me auxiliar na correção ortográfica desta pesquisa e pelos conselhos de vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza que jamais deixou de me incentivar. Para que, o estudo aqui apresentado se efetuassem.

A Débora e Kelly minhas amigas, simplesmente meu muito obrigada por toda ajuda, e pelos conselhos de vida.

Ao meu primo Gessi Júnior, a sua esposa Fernanda e seu filho Emanuel por toda ajuda e aprendizado e pela nossa comunhão nesse último ano, foi de todo especial;

Ao meu tio Waldecir, por ter sido presente em um momento difícil, e feito a diferença. E a minha tia Raquel (*in memoriam*), pelos dias que passei ao seu lado, nunca deixou de me incentivar aos estudos.

A Fundação Dorina Nowill para Cegos, em especial a professora Jeniffer de orientação e mobilidade, a Karina, professora da pedagogia e a Marcí, a assistente social, as quais contribuíram para o meu processo de reabilitação visual e na realização da pesquisa nesse tema.

Aos amigos que ganhei no decorrer da graduação, ao que foi possível me ajudaram de modo a contribuir para que eu chegasse ao fim dessa trajetória.

Aos professores da Faculdade de Engenharia do Campus de Guaratinguetá pela dedicação, paciência e ajuda dentro e fora da sala de aula.

Aos funcionários da Faculdade de Engenharia do Campus de Guaratinguetá pela dedicação e alegria no atendimento.

DEFICIÊNCIAS

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar a vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade e que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê o seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

Mário Quintana

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo verificar como é o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, especificamente, educandos com deficiência visual na escola. Para tal, busca compreender a deficiência visual abordando temas, como: definição, tipo e característica; e por meio da análise do percurso histórico de leis e decretos destinados à educação inclusiva garantidos por variadas instâncias de poder, inclusive fora da esfera brasileira. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que seguindo essa vertente, o presente estudo realizou-se através da integração entre a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo de natureza exploratória em que o conhecimento decorrente das literaturas estudadas concernentes às pesquisas supracitadas, serviu de base para a formulação de nosso instrumento de pesquisa para a coleta de dados, os quais foram dois questionários estruturados com perguntas abertas, respectivamente, enviados à Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá e as escolas que integram a Diretoria em que há alunos deficientes visuais matriculados. Portanto a análise dos dados desta pesquisa mostrou que, por mais que o direito à educação ao acesso e a permanência desse aluno sejam assegurados por lei, de certo modo, há ainda um árduo caminho a ser percorrido, a fim de tornar o processo educacional mais equitativo e menos díspar ao educando com deficiência visual e ao vidente.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual. Educação Inclusiva. Acesso e Permanência na escola.

ABSTRACT

The present work aims to verify how is the access and continuity of students with disabilities, specifically, students with visual impairment in school. The main purpose, it seeks to understand visual impairment by addressing themes such as: definition, type and characteristic; and through the analysis of the historical path of laws and decrees destined to inclusive education guaranteed by various instances of power, including outside the Brazilian sphere. Methodologically, this is a qualitative research, in which, following this aspect, the present study was carried out through the integration between documentary, bibliographic and field researches of exploratory nature in which the knowledge resulting from the literature studied concerning the aforementioned research, served as the basis for the formulation of our research instrument for data collection , which were two structured questionnaires with open questions, respectively, sent to the Teaching Supervisor - Special Learning of the Board of Education - Guaratinguetá Region and the schools that are part of the Board of Directors in which there are visually impaired students enrolled. Therefore, the analysis of the data of this research showed that, even though there is the right to education, the access and the permanence of this student at school are ensured by law, in a certain way, there is still an arduous path to be followed, in order to make the educational process more equitable and less different to the visually impaired student and the seer.

KEYWORDS: Visual Impairment. Inclusive Education. Access and Permanence in school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perdas parciais do campo visual central e periférico	15
Figura 2 – Questionário para Coleta de dados enviados à Supervisora de Ensino Inclusivo da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá	54
Figura 3 – Questionário para Coleta de dados enviados aos Diretores, cujas escolas possuem alunos deficientes visuais matriculados.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Matrículas de alunos com e sem Deficiência Visual em Instituições de Ensino Estaduais que compõem a região da Diretoria de Ensino de Guaratinguetá.....	54
Quadro 2 – Instituições de Ensino em que há alunos com Deficiência Visual matriculados especificando a quantidade de alunos deficientes visuais e o tipo de Deficiência Visual	55
Quadro 3 – Dos alunos deficientes visuais matriculados nas Instituições de Ensino Estaduais assistidos pela Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá, especificando: em que modalidade de ensino estão matriculados, a divisão por gênero e a faixa-etária	55
Quadro 4 – Resposta do Questionário enviado aos Diretores das escolas, enviada pela Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá	57
Quadro 5 – Recursos utilizados pelas escolas E e G	61
Quadro 6 – Analisando a questão 4	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DEFICIÊNCIA VISUAL	14
3	DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	18
3.1	MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NÍVEL MUNDIAL	18
3.1.1	Declaração Universal dos Direitos Humanos	18
3.1.2	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	19
3.1.3	Declaração de Cuenca e Declaração de Sunderberg	20
3.1.4	Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos	21
3.1.5	Declaração de Salamanca	23
3.1.6	Declaração de Guatemala	24
3.1.7	Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	25
3.2	BREVE PANORAMA ACERCA DAS LEIS DESTINADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	28
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DECRETO 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020	36
5	ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO: O SEU PAPEL QUANTO INSTITUIÇÃO DE ENSINO INCLUSIVO	39
5.1	RESOLUÇÃO SE 68, DE 12.12.2017	41
5.2	INSTRUÇÃO CGEB, DE 14 DE JANEIRO DE 2015	42
6	PESQUISA QUALITATIVA	44
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
7.1	A PROPOSTA DO TEMA DA PESQUISA.....	52
8	AS ANÁLISES	57
8.1.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
8.1.1	Análise e Interpretação das Respostas das questões 2,3 e 5	60
8.1.2	Análise e Interpretação da questão 4	62
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	70
	ANEXO I – Avaliação Inicial (Parte I).....	77
	ANEXO II – Avaliação Inicial (Parte II): Avaliação Funcional	79
	ANEXO III – Plano de Atendimento Individual - PAI.....	80

1 INTRODUÇÃO

Após as duas grandes e devastadoras Guerras Mundiais cresceu o número de pessoas que tiveram seus membros decepados. Logo, a preocupação em reabilitar essas pessoas proporcionou um destaque especial as pessoas com deficiência. Somado a criação pós-guerras da Organização das Nações Unidas (ONU) a qual através de suas Convenções e Declarações possibilitou e, ainda possibilita apoio e defesa às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, em relação à educação, como declara Nunes, Saia e Tavares (2015), ao citar Mendes (2006):

lembra que, em virtude da necessidade de reabilitar os mutilados das duas guerras mundiais, apareceu uma resposta mais ampla para a questão da educação das crianças, jovens e adultos com deficiência. (MENDES¹, 2006 apud NUNES, SAIA E TAVARES, 2015, p. 1108).

Cabe salientar, que a Educação Especial ofertada à pessoa com deficiência em relação à educação geral era de caráter segregador, como apontam Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1108) ser “paralelo ao sistema educacional geral”.

Nesse sentido, as autoras supracitadas discorrem sobre a “institucionalização da escolaridade obrigatória e do reconhecimento de incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos” (NUNES, SAIA E TAVARES, 2015, p. 1108-1109). Condição, iniciada, no século XX, corroborando para a inserção de salas especiais dentro de escolas de ensino regular, cujas matrículas eram destinadas aos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem.

A partir de então, as referidas autoras, ao citar Chaveiro e Barbosa² (2005), relatam que entre os anos de 1950 e 1980 inicia-se o movimento contra a segregação, ao reivindicar a integração social das pessoas deficientes. Em que, posteriormente se contraporia à proposta de inclusão. Pois, na integração é a pessoa com deficiência que se adapta a todo espaço social, que engloba instituições públicas e privadas, desejando a equidade ao considerados “normais”. Em contrapartida, na inclusão as instituições sociais devem se adaptar, de modo a atender as limitações concernentes à deficiência de cada indivíduo (Nunes, Saia e Tavares,

¹ Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, Revista Brasileira de Educação, 11(33), 387-405.

² Chaveiro, N., Barbosa, M. A. (2005). Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 39(4), 417-422.

2015).

Logo, o movimento pela inclusão escolar, difunde-se ganhando a mídia e o mundo, na década de 90, impreterivelmente nos Estados Unidos, como afirma Mendes (2006):

que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990 (MENDES, 2006, p. 05).

Desta forma, as referidas autoras, asseguram que a educação inclusiva não só sobrepõe a educação especial, mas a “educação inclusiva parte das lutas e bandeiras da educação especial, mas retoma a educação democrática para todos.” (NUNES, SAIA E TAVARES, 2015, p. 1109).

A partir de então, no ano de 1994, foi realizada na Espanha a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, a qual “tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva” (MENDES, 2006, p. 09). Partindo desse pressuposto, em âmbito mundial, temos que:

o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.(MENDES,2006, p.09).

Desta forma, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.83) declaram que “teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil.” Em concordância a Declaração de Salamanca.

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015), a partir desta Declaração o conceito de inclusão na educação se propaga, permitindo à educação um novo papel, papel esse, em que a escola necessitará incluir à todas as pessoas indistintamente criando ambiente acolhedor e inclusivo para todos, sem exceção.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva verificar como é o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, especificamente, educandos com deficiência visual na escola. Buscando compreender a deficiência visual abordando temas, como: definição, tipo e característica; e por meio da análise do percurso histórico de leis e decretos destinados à educação inclusiva garantidos por variadas instâncias de poder, inclusive fora da esfera brasileira. A fim de validar o presente estudo.

Desses objetivos, resultou a seguinte pergunta: Como é o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual na escola?

A pesquisa se justifica, pelo fato de estar me formando em Matemática e ter começado a perder a visão durante a graduação. Logo, como futura docente e com deficiência visual, questiono sobre como se dá o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola e quais são as leis que asseguram o acesso e permanência desse aluno na escola. Bem como as escolas regulares inclusivas tem trabalhado de modo a contribuir para permanência desse educando na escola. Desta forma, o presente estudo pode contribuir para o esclarecimento de questionamentos apresentados.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo seguindo essa vertente, o presente estudo realizou-se através da abordagem metodológica em pesquisa documental, pois se fez necessário o estudo de leis e decretos garantidos por variadas instâncias de poder, inclusive alguns documentos internacionais. A pesquisa bibliográfica, em que permitiu fazer um levantamento literário, o qual perpassa por toda construção desse estudo, possibilitando tanger informações referentes ao tema, como: definição, tipo e características acerca da deficiência visual. Também houve uma pesquisa de campo de natureza exploratória, em que o conhecimento decorrente das literaturas estudadas concernentes às pesquisas supracitadas, serviu de base para a formulação de nosso instrumento de pesquisa para a coleta de dados, os quais foram dois questionários estruturados com perguntas abertas, respectivamente, enviados à Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá e as escolas que integram a Diretoria em que há alunos deficientes visuais matriculados.

Dessa forma, tem-se no presente estudo, o capítulo 1 intitulado de Introdução, o capítulo 2 denominado Deficiência Visual que aborda temas como definição, tipo e característica.

O terceiro capítulo faz um breve panorama acerca dos direitos da pessoa com deficiência, em relação à educação inclusiva internacionalmente e nacionalmente. O quarto capítulo relata sobre o último decreto acerca da educação inclusiva e sua repercussão dentro e fora da escola e um relato pessoal a respeito dele.

O quinto capítulo, refere-se ao papel das escolas estatuais inclusivas e dois importantes documentos da Rede Estadual Paulista que vêm pautar o acesso e a permanência do aluno com deficiência, em escolas regulares, com apoio educacional especializado. Sendo, o segundo documento, especificamente para aluno com deficiência visual, público-alvo deste trabalho de Conclusão de Curso, é a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015.

Já o capítulo 6, o qual especificamente descreve a pesquisa qualitativa e as demais pesquisas que integram esse trabalho, somado ao motivo de ter escolhido o questionário, como instrumento de coleta de dados. O capítulo seguinte, intitulado Procedimentos Metodológicos descreve todo percurso desta pesquisa. O último capítulo apresenta a discussão, a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo. Por conseguinte, por último têm-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Nesse sentido, espera-se que a realização desta pesquisa possa trazer benefícios aos alunos com deficiência visual tanto os matriculados nas escolas assistidas pela Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá como aos matriculados em outras redes de ensino, assim como aos profissionais e futuros profissionais que se interessam pela área.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, cerca de 6 milhões de pessoas apresentam baixa visão e 500 mil declararam não enxergar, denominados cegos, perfazendo um total de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual.

Sendo assim, conforme KOEPSEL (2016, p.03) a pessoa com deficiência visual é aquela em que apresenta “perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico”. Desta forma, a deficiência visual “abrange duas categorias: a de pessoas com baixa visão e a de pessoas cegas” (BRASIL, 2007 apud COSTA, COZENDEY, 2014, p.03).

Legalmente, de acordo com o Art. 4º, inciso III, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, baixa visão:

(...) significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 1999, p.02).

A cegueira é definida por Brasil (1999) como “acuidade visual igual ou menor que 0,05 em qualquer um dos olhos, com a melhor correção óptica”.

Em contrapartida, segundo o viés educacional, o qual de acordo com Lima (2019, p. 04) a preocupação está em “observar como a visão do estudante “funciona” em termos práticos”, não interessando saber uma quantidade, mas sim “a qualidade dessa visão, como o estudante utiliza e quais são os potenciais visuais a serem explorados e quais os recursos adequados para cada caso” (LIMA, 2019, p. 04). A baixa visão, como citado pela autora, é quando:

Há um comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção com óculos comuns, porém as pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em tal quantidade que lhes permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais. (LIMA, 2019, p.04).

A respeito da definição de baixa visão, Sá, Campos e Silva (2007) relatam não ser fácil defini-la “(...) devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral” (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p.16).

Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010, p.09-10) definem da acuidade visual

(AV) e campo visual (CV) respectivamente, como sendo “a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos”, já o (CV) “corresponde à área total da visão”.

A baixa visão pode apresentar-se com a diminuição do campo visual, acabando por acometer a visão central ou periférica, segundo Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010):

Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída e a visão de cores pode ser afetada com possíveis alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas. Nesse caso, é recomendável o aumento de contraste e o controle da iluminação. Para melhor visualização, as pessoas com baixa visão podem demonstrar preferências quanto às posições do olhar, da cabeça e do material a ser visualizado. A ocorrência de alterações visuais no campo visual periférico pode ocasionar dificuldades para o reconhecimento de seres e objetos, dificultar a orientação e mobilidade, além de reduzir a sensibilidade ao contraste. Recomenda-se, dentre outros recursos, a regulação adequada da iluminação do ambiente e o aumento de contraste. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010, p.09).

A figura abaixo ilustra situações de perda de visão central e periférica.

Figura 1: Perdas parciais do campo visual central e periférico



Fonte: Fundação Dorina Nowill para Cegos, s.d.

Martín e Bueno (2003 apud KOEPEL, 2016, p.03) salientam outras dificuldades visuais percebidas por esses indivíduos, como:

- a) traços desproporcionais no espaço; (b) representações tridimensionais; (c) formas compostas; (d) profundidade; (e) movimento; (f) objetos ou materiais situados

sobre fundos similares; (g) objetos com pouca luz e (h) detalhes distintivos nas formas e dentro das figuras. (MARTÍN e BUENO, 2003 apud KOESPSEL p. 03).

Sá, Campos e Silva (2007) afirmam que há outro limitante à pessoa com baixa visão, que é a inconstância de sua condição visual consoante ao seu estado emocional, e, também a iluminação no ambiente.

Em relação ao aspecto emocional, respeitando a singularidade e individualidade de cada pessoa com baixa visão, Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010) afirmam que:

Nesse processo, (...), as reações emocionais, o tipo de perda, o tempo decorrido desde a ocorrência do déficit visual, as experiências visuais vivenciadas e a aceitação frente à deficiência visual. Assim, não se devem estabelecer regras fixas, procedimentos padronizados ou uso dos mesmos recursos para todos (...) com baixa visão. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010, p.11).

Agora, cegueira, de acordo com (LIMA, p.04) “ocorre uma perda total ou a presença de um resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita”. Já de acordo com (Sá, Campos e Silva, 2007), cegueira:

(...) é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p.15).

As autoras supracitadas discorrem sobre o fato de o indivíduo nascer com cegueira, sendo assim, denomina-se por cegueira congênita, ou, quando ocorre posteriormente, denomina-se como adquirida. Complementando essa afirmação Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010) relatam que:

A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma imprevista ou repentina é conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010, p.30).

Em relação à cegueira congênita, segundo Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010, p.30) “pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular” e citam que entre:

(...) as principais causas, destacam-se a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico. Trata-se de uma condição orgânica limitante que interfere significativamente no desenvolvimento infantil. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010, p.30).

Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010) ainda relatam que:

(...) o desenvolvimento da criança com cegueira, se não houver uma mediação adequada no sentido de estimular e criar outras formas de comportamento exploratório por meio do contato físico e da fala, com base em um referencial perceptivo não visual, as lacunas ocasionadas pela falta da visão podem ser preenchidas por comportamentos e por outras manifestações que fogem dos padrões visuais socialmente esperados. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010, p.31).

A cegueira adquirida, de acordo Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010, p.31) “caracteriza-se pela perda da visão ocorrida na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil”. Também, descrevem que:

Dentre as principais causas, destacam-se as doenças infecciosas, as enfermidades sistêmicas e os traumas oculares. O conhecimento destas causas é relevante para a identificação de possíveis comprometimentos ou patologias que demandam tratamento e cuidados necessários. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010, p.31).

Ainda em Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010) encontramos que

A superestimação da cegueira como déficit, falta ou incapacidade, e a supremacia da visão como referencial perceptivo por excelência são barreiras invisíveis que travam ou dificultam o desenvolvimento da independência, da autonomia, da confiança, da autoestima e de segurança. Portanto, é preciso acreditar e compreender que a pessoa com cegueira e a que enxerga têm potencialidades para conhecer, aprender e participar ativamente da sociedade. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010, p.32).

Portanto, muitas são as barreiras encontradas pelos deficientes visuais. E, como o objetivo desta pesquisa é verificar, através do estudo e análise de documentos e da pesquisa de campo como é o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual na escola. As pesquisas nessa área são importantes, pois o ensino não pode se tornar mais um obstáculo.

3 DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De acordo com a ONU (2006), são consideradas pessoas com deficiências:

(...) aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, p. 03).

Considerando que essas pessoas possuem direitos garantidos por lei, nota-se que ainda há um longo caminho para sua plena efetivação.

Neste capítulo abordaremos o marco histórico da Educação Inclusiva em nível Mundial e um breve panorama acerca das leis destinadas à Educação Inclusiva no Brasil, de modo a constatar que o acesso e a permanência do aluno com deficiência, na escola, são assegurados por lei.

3.1 MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NÍVEL MUNDIAL

3.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), segundo a ONU (1948) foi instituída por meio da resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, sendo, esta Declaração, considerada, como:

(...) o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, **se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades** (...). (ONU, 1948, p. 02, **grifo nosso**).

Em relação à educação, a presente Declaração nos traz em seu Artigo 26, três objetivos destinados à educação, mas para o presente estudo, a ênfase será dada no primeiro, o qual descreve que:

1. **Todo ser humano tem direito à instrução.** A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948, p.05, **grifo nosso**).

Logo, de acordo com esta Declaração a educação é destinada a “todo ser humano”, quer sejam pessoas deficientes, quer não, o direito à instrução está assegurado.

3.1.2 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes

No dia 9 de dezembro de 1975, foi promovida pela Assembleia Geral da ONU a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a fim de apelar “à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos” (ONU, 1975, p. 01). Assim, neste documento, de acordo com a ONU (1975, p.1-2), são declarados os seguintes direitos:

- 1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.
- 2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.
- 3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.
- 4 - As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (*) aplica-se a qualquer possível limitação ou supressão destes direitos para as pessoas mentalmente deficientes.
- 5 - As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.
- 6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.
- 7 - As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.
- 8 - As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.
- 9 - As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade.
- 10 - As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.
- 11 - As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada

quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades. Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.

12 - As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

13 - As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração. Resolução adotada pela Assembleia Geral da Nações Unidas, 9 de dezembro de 1975. Comitê Social Humanitário e Cultural.

(*) O parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas estabelece: "Sempre que pessoas mentalmente retardadas forem incapazes devido à gravidade de sua deficiência de exercer todos os seus direitos de um modo significativo ou que se torne necessário restringir ou denegar alguns ou todos estes direitos, o procedimento usado para tal restrição ou denegação de direitos deve conter salvaguardas legais adequadas contra qualquer forma de abuso. Este procedimento deve ser baseado em uma avaliação da capacidade social da pessoa mentalmente retardada, por parte de especialistas e deve ser submetido à revisão periódicas e ao direito de apelo a autoridades superiores". (ONU, 1975, p.1-2, **grifo do autor**).

De acordo com o objetivo 3 e o objetivo 6, pode-se afirmar que a educação é um direito pertencente às pessoas deficientes, independente de qual seja “a origem, natureza e gravidade de suas deficiências”. (ONU, 1975, p.01), pois possuem os mesmos direitos concernentes aos outros cidadãos, os quais não são portadores de deficiência, a fim de que todos possam gozar de uma vida plena e decente o quanto possível.

3.1.3 Declaração de Cuenca e Declaração de Sunderberg

Em 1981, documentos importantes, em relação à Educação Especial foram instituídos, como a Declaração de Cuenca e a Declaração de Sunderberg.

A Declaração de Cuenca foi realizada na cidade de Cuenca- Equador, entre os dias 24 de agosto e 10 de setembro de 1981, a qual teve como origem o *Primeiro Seminário Internacional Sobre Novas Tendências da Educação Especial*, cujo objetivo principal foi “a necessidade de remoção de barreiras humanas e ambientais na educação de deficientes”. (ONU, 1981, p. 28).

Agora, a Declaração de Sunderberg resultou da *Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração das Pessoas Deficientes*, promovida pelo Reino da Espanha em Terremolinos (Málaga), cujo início datou do dia 2 de novembro até seu término no dia 7 desse mesmo mês. Seus objetivos estão dispostos em dezesseis artigos, mas para o presente estudo a ênfase será dada no artigo 1º, que declara a Educação como um direito fundamental de toda pessoa com deficiência no qual está escrito “**Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação**, ao

treinamento, à cultura e à informação”. (DECLARAÇÃO DE SUNDERBERG, 1981, **grifo nosso**).

Enquanto o artigo 11, enfatiza que para a efetiva permanência do aluno com deficiência na escola, há a necessidade de prover condições para a efetivação desse direito, embasamento esse desde 1981:

Artigo 11

Devem ser providos, às pessoas com deficiência, equipamentos e instalações necessários à sua educação e ao seu treinamento. Para este fim, todo esforço deve ser feito para que os necessários equipamentos possam ser fabricados nos países em desenvolvimento. (DECLARAÇÃO DE SUNDERBERG, 1981, **grifo nosso**).

Ademais, foi em 1981, comemorado oficialmente o Ano Internacional das Pessoas Deficientes-AIPD, ato instituído pela ONU. Os principais objetivos declarados nesta Assembleia foram:

1. Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade;
2. Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade;
3. Estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes;
4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política;
5. Promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes. (ONU, 1981, p. 02).

3.1.4 Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos

Apesar de vários países se esforçarem para a plena efetivação do direito da pessoa com deficiência, a situação em 1990, demonstrava ainda um alto índice de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência que não tinham acesso à educação. Dados esses, segundo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990 (ONU, 1990):

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o

ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (ONU, 1990, p. 01).

Conforme Mendes (2006):

(...) estatísticas do início da década de 1990 apontavam (...); **e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica** (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990). (MENDES, 2006, p. 395, **grifo nosso**).

Nesta declaração, os objetivos estão dispostos em 10 Artigos com subitens agregados, a fim de corroborar para a realização do presente estudo, será dada ênfase nos Artigos 2, 3 e 10, os quais apresentam:

Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado

ARTIGO 2

EXPANDIR O ENFOQUE

1. **Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente**, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. **Este enfoque abrangente**, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte: - **universalizar o acesso à educação e promover a equidade;**

- **concentrar a atenção na aprendizagem,**
- **ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;** - **propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;**
- **fortalecer alianças.** (ONU, 1990, p. 05-06, **grifo nosso**).

ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. **A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.** Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às

oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (ONU, 1990, p. 06-07, grifo nosso).

ARTIGO 10

FORTALECER SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL.

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90. (ONU, 1990, p. 11-12, grifo nosso)

Notemos que para a ocorrência de resultados satisfatórios em relação às necessidades básicas de aprendizagem é importante o uso de um “enfoque abrangente”, como citado acima pelo Artigo 2, enfoque esse descrito nessa declaração, como consta ainda no Artigo 2, no subitem 2 como disposto nos Artigos de 3 a 7.

Logo, em concordância com os demais documentos até aqui apresentados, de acordo com artigo 3, subitem 1, entende-se que a educação é um direito concedido a todas as pessoas, sem discriminação. As pessoas com deficiência são partes integrante desse sistema, como consta no subitem 5, do Artigo 3 “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (ONU, 1990, p. 06-07).

Ainda, o Artigo 10, subitem 1, enfatiza que a satisfação das necessidades básicas é de responsabilidade de todos os povos e complementa, através do subitem 2, que essas necessidades “devem ser atendidas onde quer que existam”. (ONU, 1990, p. 11-12).

Aprovado em 1992, pela resolução 47/3 da Assembleia Geral da ONU, a partir desse ano e dos seguintes, no dia 3 de dezembro, comemora-se o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, que “visa promover uma compreensão das questões da deficiência e mobilizar apoio à dignidade, direitos e bem-estar das pessoas com deficiência”. (Dia Internacional das Pessoas com Deficiência- 3 de dezembro, p.01)

3.1.5 Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Esta declaração foi realizada em Salamanca (Espanha), entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, cujo objetivo era de obter um documento de parâmetro a ser seguido, como afirma ONU (1994):

Seu objetivo é informar sobre políticas e guias, ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. (ONU, 1994, p. 03)

De caráter orientador, essa declaração, instrui que:

(...) escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados (...). No contexto desta Estrutura, o termo **"necessidades educacionais especiais"** refere-se a **todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem**. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem, e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (ONU, 1994, p.03, **grifo nosso**).

Nesta declaração, já encontramos especificamente a introdução do conceito de escola inclusiva e sobre o desafio encontrado pela escola inclusiva de proporcionar um ensino adequado à criança com necessidades especiais, mesmo as que possuem incapacidades severas, ademais modificar o conceito discriminatório da sociedade e criar ambiente acolhedor e inclusivo para todos, sem exceção.

3.1.6 Declaração de Guatemala

A Convenção Interamericana Para A Eliminação De Todas As Formas De Discriminação Contra As Pessoas Portadoras De Deficiência instituída pelo Conselho Permanente foi realizada na Guatemala, no dia 26 de maio no ano de 1999. (ONU, 1999).

Como o próprio nome dessa Convenção sugere, a proposta se refere à eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e promover plenamente a sua integração à sociedade (ONU, 1999). Encontramos, nessa Convenção a definição de Deficiência, de acordo com Artigo 1, como:

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa 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. (ONU, 1999, p.03).

Em relação à discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, encontramos melhor sua definição como:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (ONU, 1999, p. 03).

Dessa forma, a elaboração desta Convenção contribuiu para alertar sobre *o não* acesso e *a não* permanência do aluno portador de deficiência em uma instituição de ensino. Entende-se através dessa definição que a falta de reconhecimento dos direitos dos portadores de deficiência é também uma forma de discriminação.

3.1.7 Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Opcional (A/RES/61/106), aconteceu na sede da ONU em Nova Iorque, foi instituída no dia 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigência no dia 03 de maio de 2008. Este é o primeiro tratado de direitos humanos estabelecido neste século. (ONU, 2006). E, neste documento, nota-se a mudança na terminologia, de pessoa portadora de deficiência para pessoa com deficiência.

O objetivo dessa Convenção, de acordo o Artigo 1 deste documento é “(...) promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. (ONU, 2006, p. 03). Neste documento é considerada pessoa com deficiência

(...) aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, p. 03).

Depreende-se que, para as pessoas com deficiência deve haver o mínimo de barreiras possíveis, para a plena participação dessas pessoas na sociedade. Em relação à Educação, para as pessoas com necessidades especiais, barreiras devem ser suprimidas a fim de facilitar a inclusão desses discentes à sociedade acadêmica. Alguns direitos importantes versados nessa declaração da ONU:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade; (ONU, 2006, p. 04).

Ainda em relação à Educação, a presente Convenção nos traz em seu Artigo 24, o seguinte:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
 - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
 - c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em

- comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
 - b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
 - c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (ONU, 2006, p. 15-16)

Ao observar os objetivos de cada Convenção aqui expostos, constata-se que o acesso e a permanência à Educação são assegurados por Lei, desde o ano de 1948, pela ONU, estabelecendo o direito à educação as pessoas com deficiência ou não, sem distinção. Em 1975, a Educação é apresentada como um direito pertencente, especificamente, às pessoas deficientes, independente de qual seja o tipo e o grau de gravidade da deficiência. A seguir, em 1981, ano importante para a educação especial, cuja intenção era remover os obstáculos promovendo instalações necessárias aos portadores de deficiência, para o pleno aproveitamento de seus direitos fundamentais. No ano de 1990, aparecem termos tais como “universalizar o acesso à educação, promover a equidade; (...); propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” (ONU, 1990, p. 05-06), corroborando para a permanência dos mesmos na escola, sendo a educação básica um direito concedido a todas as pessoas, sem discriminação. Em 1994, instrui que as instituições escolares teriam que incluir todas as crianças, portadoras de deficiência ou não, para uma efetiva aprendizagem e socialização. Em 1999, a preocupação foi na eliminação de qualquer forma de discriminação aos deficientes. No ano de 2006, temos a mudança do termo “portador de deficiência” para “pessoa com deficiência”, e a ênfase de que a escola deve ser um ambiente sem discriminação, com igualdade de oportunidades, sem exclusão, gratuita e de qualidade, com adaptações necessárias e singulares, mesmo no ensino superior com igualdade de oportunidades e sem qualquer tipo de discriminação, segundo a ONU (2006), em seu Art. 24, do objetivo 2 ao 5.

3.2 BREVE PANORAMA ACERCA DAS LEIS DESTINADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se, no Brasil, no século XIX, no período conhecido como Brasil Império. De acordo com (BRASIL, 2010), houve no Rio de Janeiro, a criação de duas importantes instituições: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1926, foi fundada a Instituição Pestalozzi voltada para o atendimento às pessoas com deficiência mental, mas somente em 1954, houve a criação da APAE.

Como o presente estudo pretende discorrer, especificamente, sobre alunos com deficiência visual e seu acesso e permanência na escola, se faz importante mencionar que, em 26 de julho de 1961, o presidente Jânio Quadros, assinou o Decreto nº 51.045, instituindo o dia 13 de dezembro como o "Dia do Cego". Após a renúncia de Jânio Quadros, o vice-presidente, João Goulart, quando empossado ao cargo de Presidente da República, contribuiu para a Educação Brasileira, sancionando em dia 20 de dezembro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 4.024, a qual possui um capítulo dedicado às pessoas com deficiência. A lei traz uma parte dedicada à Educação de Excepcionais, evidenciando que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (LDB, 1961).

Passados dez anos, em um período de ditadura cívico-militar, sob o governo do General Emilio Garrastazu Médici, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 5.692, em 11 de agosto, substituindo a LDB 4.024/61 e promovendo, de certo modo, a exclusão dos alunos do sistema geral de ensino, ao sugerir que haverá um tratamento especial para eles, como descrito em seu Art.9º.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (LDB, 1971)

A seguir, em 1973, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sob o Decreto nº 72.425, de 3 de julho, para de acordo com o seu Art. 1 “(...) promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.” (BRASIL, 1973).

Sob uma perspectiva de integração, o CENESP buscava proporcionar aos alunos

deficientes e superdotados, estratégias que permitiram a esses cidadãos uma participação progressiva na comunidade, através da Educação, como escrito em seu Art. 2. (BRASIL, 1973).

No ano de 1988, aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte e promulgada no dia 5 de outubro, a Constituição da República Federativa do Brasil, reforça em seu Art. 3, inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, p. 02, 1988). Sobre a educação no Artigo. 206, em seu inciso I, declara a todos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, p. 94, 1988). E, assevera em seu Artigo. 208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, p. 95, 1988).

Em 1989, assinada a lei 7.853, possibilita aos estudantes portadores de deficiência, mudanças significativas como a inclusão da educação especial, no sistema educacional em todas as modalidades de ensino, a inserção das escolas especiais privadas ou públicas no sistema educacional, e a gratuidade da educação especial em uma instituição pública de ensino, como disposto em seu Art. 1º, inciso I, além de

I - na área da educação:

- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, assegura em seu Art. 54, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990).

No ano de 1994, há a publicação do documento, intitulado de Política Nacional de Educação Especial (PNEE) afirma que o aluno com necessidades educacionais específicas nem sempre tem seus direitos respeitados. Ademais, direciona as instituições a educar, em um mesmo ambiente, crianças com e sem necessidades educativas especiais (PNEE, 1994). Contudo, nem todo o aluno portador de deficiência fora matriculado no sistema regular de ensino, pois o texto abre uma brecha para que os portadores de necessidades especiais escolhidos sejam aqueles que possuem o mesmo ritmo de aprendizagem de os demais em uma

“classe comum”:

(...) os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (PNEE, p. 19, 1994).

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) dispõe de um capítulo exclusivo para a Educação Especial, o CAPÍTULO V, intitulado “DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, o qual assegura ao aluno portador de deficiência:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

(LDB, p. 19-20, 1996).

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro, regulamenta a lei nº 7.853/89 a qual dispõe em relação ao acesso à educação, em que vemos citado pela primeira vez a palavra ‘inclusão’ no sistema escolar.

O PNE aprovado em 9 de janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172, fixa vinte e sete

metas e objetivos, em relação à Educação Especial, em seu subitem 8.1, intitulado de *Diagnóstico*, define

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade.

Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". (BRASIL, 2001)

A “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino (...)” (BRASIL, 2001), é uma das “tendências” apresentadas para os sistemas de ensino, neste Plano Nacional de Educação (PNE) além de:

16- Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 2001).

Apesar de a palavra ‘inclusão’ estar presente no Decreto nº 3.298/99 e no Plano Nacional de Educação (PNE), acima escrito, a sua implementação de fato pôde se constatar nesta resolução, no ano de 2001, demonstrando avanço em relação ao “movimento integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns”. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, p.40, 2001).

Em contrapartida, a inclusão postula

(...) uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não ser aceita como desejada. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, p.40, 2001).

Logo, verifica-se que as instituições de ensino devem matricular todos os alunos, sem distinção, e “cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, p.69, 2001).

Tendo como base a Convenção da Guatemala (1999), no dia 8 de outubro deste mesmo ano, criou-se o Decreto nº 3.956, em que o Brasil reinterpretou a Educação Especial, buscando promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso a qualquer nível de

escolaridade.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS passa a fazer parte dos cursos de Magistério e de Fonoaudiologia, em todo território nacional, mediante a lei 10.436, instituída no dia 24 de abril. E o Ministério da Educação aprova a Portaria nº 2.678, em que estabelece para todo o Brasil o uso do Sistema Braille para a Língua Portuguesa, como declara o seu Art. 1º.

Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. (BRASIL, 2002).

No ano de 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade objetivando a formação de gestores e professores a fim de tornar os sistemas educacionais mais inclusivos. (BRASIL, 2003).

No ano seguinte, associado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) vem o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência-PAED, pela lei nº 10.845, de 5 de março, a fim de cumprir o Art. 208, inciso III, da nossa Constituição (1988) em que garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, p.95, 1988), como declarado em um de seus objetivos, em seu Art. 1º, inciso II “garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, p.01, 2004). Para fortalecer a inserção desses alunos, o Ministério Público Federal publica o Manual de Educação Inclusiva para reafirmar, de acordo com Brasil (2010), o direito e os benefícios de alunos com e sem deficiência nas turmas regulares de ensino.

Em 2005, é publicado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro, regulamentando a lei nº 10.436/2002, de 24 de abril, visando garantir professores de Libras desde a educação infantil, conforme descrito abaixo:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. (BRASIL, 2005).

No ano de 2006, com a Convenção dos Direitos Humanos, de acordo com Brasil (2010) formaliza-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para desenvolvimento de ações que possibilitem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação

Superior. Neste mesmo ano ocorre a mudança de pessoa “portadora de deficiência” para pessoa “com deficiência”.

Em 2007, implementa-se através do Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual baseia-se no fortalecimento da inclusão educacional nas instituições públicas de ensino, como disposto em seu Art. 2º, inciso IX “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.” (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, o Decreto nº 6.571, permite que a União apoie técnico e financeiramente as instituições públicas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para que ocorra o aumento do “atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.” (Art.1º.) (BRASIL, 2008). Os objetivos do atendimento educacional especializado estão dispostos no Art. 2º:

- I - **prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;**
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, **grifo nosso**).

Através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007(BRASIL, 2009). Cujo objetivo, de acordo com o Artigo 1, é:

(...) promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (BRASIL, 2009).

Intitulado de EDUCAÇÃO, o seu Artigo 24, 1. “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação”. (BRASIL, 2009).

Em 2011 é instituído o Decreto nº 7.611 o qual decreta dentre seus artigos que haja:

- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL,

2011).

Em 2015, sancionada a lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) criada a fim de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015). Esta lei baseia-se na

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015).

Em relação aos discentes com deficiência, há um capítulo específico intitulado “Do Direito À Educação”, conforme assegura em seu Artigo 28.

II-aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

(...);

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

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; (BRASIL, 2015).

A pesquisa documental não busca listar todos os deveres que são atribuídos ao Poder Público destinado à educação dos alunos com deficiência, mas os que asseguram o acesso e a permanência destes alunos na escola, seja no ensino regular, de formação profissional técnica e tecnológica ou de nível superior.

Validando este estudo com leis e decretos garantidos por variadas instâncias de poder, inclusive fora da esfera brasileira, nota-se que o acesso e permanência do discente com deficiência se concretize, caso haja igualdade de acessos, não discriminatória e em ambientes acessíveis, currículos adaptados respeitando a individualidade e singularidade do aluno; pois a eliminação de tais barreiras, podem contribuir efetivamente com o crescimento intelectual e permitir a esse cidadão obter grandes oportunidades tanto na área acadêmica como na área pessoal, e ser de grande valia ao seu país.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DECRETO 10502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

Recentemente, o Excelentíssimo Presidente da República, Senhor Jair Messias Bolsonaro, assinou o Decreto 10.502, de 30/09/2020, o qual institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. (BRASIL, 2020). Esse decreto propõe assistir os alunos da Educação Especial, em *depois da escola*. Tal fato comprova-se em seu CAPÍTULO V, Art. 2º, inciso V:

- política de educação com aprendizado ao longo da vida - **conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar**, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, **em um processo ininterrupto**. (BRASIL, 2020, **grifo nosso**).

Subentende-se, que a oferta educacional deverá ocorrer em Instituições com todo aparato didático-pedagógico, arquitetonicamente acessível, cuja equipe gestora é especializada, se o educando especial não estiver se beneficiando educacionalmente por estar matriculado em uma escola regular inclusiva.

Brasil (2020) em seu CAPÍTULO II, Art. 3º, inciso VI, já declara a possibilidade do educando da Educação Especial, juntamente com sua família e a equipe multidisciplinar de sua habilitação ou reabilitação, escolher em qual Instituição de Ensino se matricular, entretanto, tal decreto gerou indignações catastróficas no meio educacional e político.

As indignações são claramente singulares, pelo fato de considerarem esse decreto presidencial como um documento de caráter segregador e de retrocesso ao processo de Inclusão Brasileira, e totalmente contraditório principalmente à Constituição Federativa do Brasil, que declara o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 95).

Há os defensores de que o “preferencialmente na rede regular de ensino”, subentende-se que, somente em casos extremos, o educando deverá ser matriculado em uma Instituição de ensino especializado, e não de forma opcional. Seguindo nessa linha de pensamento o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença -LEPED, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, doravante, LEPED, publicou uma Carta-Convocação, cujo intuito era demonstrar o total repúdio ao Decreto 10.502, por desconstruir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008):

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/2008), cujo desmonte se deu por ato do

executivo federal, buscava assegurar a esse público seu lugar entre os pares de sua geração, em uma escola para todos. (LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ENSINO E DIFERENÇA - LEPED, 2020, p.01, **grifo do autor**).

O referido documento, publicado em forma de decreto, faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar. (LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ENSINO E DIFERENÇA - LEPED, 2020, p.01).

Outra, declaração exposta, é a nota de repúdio ao Decreto emitido pelo FONEI- Fórum Nacional de Educação Inclusiva, doravante FONEI:

O Decreto 10.520/2020 fomenta a exclusão social de pessoas com e sem deficiência, considerando que a educação inclusiva favoreceu formações em ensino técnico profissionalizante e formação acadêmica de pessoas com deficiência, que hoje sustentam as suas famílias como todas as pessoas. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – FONEI, 2020, p. 03-04).

Algo, em que nos leva a refletir, a continuarmos a leitura dessa nota de repúdio, é quando FONEI (2020), argumenta:

Há quem pergunte: a população de 4 a 17 anos deve estudar na escola ou isso é opcional? A Lei Maior diz que não é opção. Por que, então, para as pessoas com deficiência seria diferente? Por que para alguns parece “normal” que o Governo Federal viole direitos indisponíveis, oferecendo escolas especiais para crianças e adolescentes? (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – FONEI, 2020, p. 04).

Certas indagações fomentam a separação de educandos com deficiência ao tornar opcional a escolha por qual Instituição de Ensino estudar. Devido a muitas oposições advindas da publicação desse Decreto, o então Ministro do Supremo Tribunal Federal - STF, Dias Toffoli, suspendeu-o, mas, de acordo com Agência Senado (2020):

A iniciativa de Toffoli, que ainda será submetida á análise do plenário do STF, veio em resposta a uma ação apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) ao considerar que o decreto teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo. Para o PSB, esse modelo provocaria a separação entre estudantes com e sem deficiência, violando o direito à educação inclusiva. (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Agora, em relação ao Decreto 10.502, descreverei minha opinião pensando como aluna com deficiência visual, que cursou a graduação, em uma instituição pública, não-inclusiva, conforme descreve Brasil (2004):

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver

organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. (BRASIL, 2004, p.07).

Optar pela matrícula em uma Instituição Regular de Ensino, o discente e seus responsáveis, enfrentarão todo processo burocrático, por vezes, constrangedor, como os encaminhamentos de laudos com CID, carimbados pelo médico especialista, aos coordenadores, aos professores, em todos os anos de formação. Apesar dessa burocracia, o aluno não estará isento de ouvir sobre docentes que “esquecem” de adaptar o material, talvez por se sentirem despreparados, devido à falta de disciplinas que introduzem o tema Educação Especial em cursos de Licenciaturas, para tal argumento, encontra-se fundamento na *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI* outorgada em 2015 e vigente, quando declara em seu CAPÍTULO IV, como atribuído ao poder público à

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

Além disso, o desafio ao novo por aparentemente acarretar muito “trabalho”; some-se a essas burocracias, o enfrentamento diário para percorrer a Instituição escolar arquitetonicamente inacessível.

Sendo assim, o processo educacional da Educação Especial com uma equipe amparada legalmente, especializada e preparada em atender as mínimas dificuldades aqui nomeadas, o decreto presidencial favoreceria esse aluno constituinte da Educação-Especial e evitaria muitos constrangimentos e aborrecimentos, somados a uma infraestrutura acessível, com todo aparato didático-pedagógico dedicado a atender a alunos individualmente ou em grupos pequenos, cujas necessidades se assemelham, e que, certamente, apresentariam uma cronologia evolutiva educacional

Porém, também acredito que as Instituições de Ensino regular inclusivo deveriam investir mais, tanto na infraestrutura quanto na pedagógica, para receber esse aluno com deficiência, oferecendo-lhe o melhor possível.

Afinal, investir na preparação dos futuros docentes que nortearão todo processo educacional, propiciará o protagonismo em muitas áreas da vida, tanto ao estudante deficiente como ao estudante sem deficiência.

5 ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO: O SEU PAPEL QUANTO INSTITUIÇÃO DE ENSINO INCLUSIVO

As análises literárias referentes à inclusão escolar, como assevera Mendes (2006, p. 05) originou-se através de “iniciativas promovidas por agências multilaterais”, as quais “são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social.”. Em contrapartida, a autora supracitada, declara que essa é uma “versão romantizada dessa história”. (MENDES, 2006, p. 05). Sendo assim, Mendes (2006) compreende:

que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990 (MENDES, 2006, p. 05).

Afirmar essa, nos é declarada pela autora, por discorrer sobre o fato do aparecimento do termo “inclusão” na literatura, ser datado no ano de 1990, impreterivelmente nos Estados Unidos. A respeito disso, Mendes (2006, p. 05) salienta que tal termo foi usado como substituto de “integração, visto que os alunos com dificuldades eram colocados em classes comuns. Ademais, países da Europa, permaneciam conservadores, em relação a “terminologia “integração”.

Antes, da difusão mundial desta nova terminologia na educação, os Estados Unidos vivenciaram duas reformas no sistema educacional que contribuíram para melhorias na educação de crianças com deficiências, pois, resultaram em maior flexibilidade e rompimento com as práticas tradicionais, segundo a autora descreve.

Sailor³ (2002 apud MENDES, 2006, p. 08) salienta que a terminologia “educação inclusiva”, também se originou por volta de 1990, mas paradoxalmente ao termo “inclusão”, embora “tivesse implicações políticas semelhantes (...) seu foco era mais na escola do que na sala de aula”. Para Mendes (2006), a educação inclusiva seria a colocação de estudantes com deficiências em classes comuns, mas oportunizados o ensino também em outros ambientes na escola e na comunidade. A autora afirma que seria retirado a criança da classe comum, quando seus “planos educacionais individualizados” predissessem a impossibilidade dela se beneficiar, educacionalmente, em uma classe comum de ensino.

O marco mundial da educação inclusiva, ocorreu no ano de 1994, na Espanha, chamada

³ SAILOR, Wayne. Inclusion. President’s Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville. Tennessee, 2002.

de Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, quando

o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.(MENDES,2006, p.09).

Em concordância à Declaração de Salamanca, a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, no Art. 206, em seu inciso II, declara a todos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988, p.94). E, assevera em seu Art. 208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 95). Aliada à nossa Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96, dispõe em seu Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade educação especial oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (LDB, 1996, p. 19-20). Corroborando, com esses excertos de Leis, Brasil (2004), afirma que a escola, nesse cenário, acaba por constituir

o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. (BRASIL, 2004, p. 07).

Por conseguinte, resume-se ao conceito de escola inclusiva, como sendo a que assegura um ensino democrático e de qualidade a todos os alunos, respeitando as individualidades e singularidades, enaltecendo suas potencialidades ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, na escola inclusiva, o principal objetivo em relação ao aluno é “garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2004, p.08). E, para consolidar esse objetivo, Brasil (2004) declara como necessário a participação consciente e responsável de toda comunidade escolar.

Brasil (2004) afirma que essa escola, para ser considerada, realmente inclusiva, deve estar pautada “em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como

no didático-pedagógico.” (BRASIL, 2004, p.09).

Acredito, como pesquisadora, que com intuito de consolidar esse modelo de escola, dois importantes documentos da Rede Estadual Paulista vêm pautar o acesso e a permanência do aluno com deficiência, em escolas regulares, com apoio educacional especializado. O primeiro documento é a Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017, e o segundo documento, especificamente para aluno com deficiência visual, público-alvo deste trabalho de Conclusão de Curso, é a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015.

5.1 RESOLUÇÃO SE 68, de 12.12.2017.

(Publicada no DOE de 13.12.2017, Seção I, página 35)

A Resolução SE 68, de 12.12.2017 foi publicada com intuito de regulamentar o atendimento educacional aos alunos constituintes da Educação Especial nas Instituições Estaduais de Ensino, o qual, de acordo com o Artigo 3º são os alunos com: “I - Deficiência; II - Transtornos do Espectro Autista - TEA; ou III - Altas Habilidades ou Superdotação.” (RESOLUÇÃO SE 68, 2017, p. 02).

Em seu Artigo 3º, declara como assegurado o direito à atendimento especializado, tanto no Ensino Fundamental II como no Médio aos alunos constituintes da Educação Especial:

§ 1º - Aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado Atendimento Educacional Especializado - AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos dessa rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular. (RESOLUÇÃO SE 68, 2017, p. 03).

A Resolução SE 68 (2017) define o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em atividades com recursos acessíveis, para transporem os empecilhos que surgirão na tentativa de obstruir o caminho educacional do discente da Educação Especial, contribuindo em seu desenvolvimento como ser humano a fim de torná-lo mais independente e ativo, promovendo sua inserção na sociedade. O presente documento, em seu Art. 1º, ainda propõe alternativas para a Sala de recursos, a fim de viabilizarem o aprendizado desse aluno com deficiência:

II - Sala de Recursos - sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades;

IV - Modalidade Itinerante/Itinerância - atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a

inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio. (RESOLUÇÃO SE 68, 2017, p. 01-02).

Nota-se a existência de uma estrutura no sistema educacional, cujo intuito é a eliminação de barreiras ao processo de aprendizagem deste educando, de modo a suprir as necessidades causadas pelas limitações concernentes a cada aluno da Educação Especial.

5.2 INSTRUÇÃO CGEB, de 14 de janeiro de 2015

O segundo documento, a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015; foi elaborada para assistir especificamente o aluno com Deficiência Visual, a fim de regularizar o ensino ofertado a esses discentes. Em síntese, ao aluno com Deficiência Visual matriculado em uma classe comum de ensino Estadual é ofertado o Atendimento Pedagógico Especializado- APE de duas formas, em “Sala de Recursos” e em “Atendimento Itinerante”, conforme descrito acima, no primeiro documento.

A matrícula do aluno com deficiência visual ocorre em igualdade de procedimentos aos outros alunos sem deficiência e em idade escolar, porém, será necessário o laudo carimbado por um médico oftalmologista. Ao ser direcionado para o Atendimento Pedagógico Especializado- APE usufruirá da Sala de Recursos se o laudo médico estiver junto à documentação necessária, de modo a assegurar esse atendimento.

Ao ser avaliado inicialmente, conforme descrito nos Anexos I e II, por um professor especializado, é realizado um Plano de Atendimento Individualizado – PAI, conforme descrito no Anexo III, o qual, segundo essa Instrução CGEB (2015, p. 04) direcionará as ações do trabalho a ser desenvolvido com o aluno, a partir de suas potencialidades e necessidades. Logo, faz-se necessário a ocorrência de adaptações de acesso ao Currículo, somado aos recursos didático-pedagógicos ofertados em uma turma inclusiva. Desta forma, ao professor especializado em Deficiência Visual é atribuído especificamente, como disposto abaixo:

8.1- Atribuições específicas diretas 8.1.1- elaborar o Plano de Atendimento Individual - PAI (Anexo III), para cada aluno que frequentar a Sala de Recursos de deficiência visual; 8.1.2- favorecer experiências sensoriais e perceptivas (auditivas, olfativas, gustativas, táteis e cinestésicas); 8.1.3- trabalhar com as atividades de vida autônoma; 8.1.4- orientar a locomoção independente no ambiente escolar; 8.1.5- orientar quanto à escrita cursiva para o aluno cego; 8.1.6- ensinar leitura e escrita Braille; 8.1.7- ensinar a digitação padronizada; 8.1.8- promover situações que favoreçam o ajustamento pessoal e social; 8.1.9- trabalhar com os equipamentos específicos e com os programas específicos de informática; 8.1.10- desenvolver um programa de treinamento para a visão subnormal/baixa visão; 8.1.11- ensinar as técnicas do soroban adaptado. 8.2- Atribuições específicas indiretas 8.2.1- preparo de material Braille; 8.2.2- adaptação de material em relevo; 8.2.3- ampliação de

textos e provas; 8.2.4- transcrições de textos e provas para o Braille; 8.2.5- transcrição de Braille para tinta; 8.2.6- gravação em MP3; 8.2.7- utilização do Mecdaisy ou qualquer outro recurso tecnológico. (INSTRUÇÃO CGEB, 2015, p. 05-06).

Em relação à realização de provas, como direciona o documento, os alunos com deficiência visual, poderão realizá-las em um período maior, de forma oral, com as respostas registradas pelo aplicador da prova, ou em Braille; em tamanho ampliado; disponibilizadas em computador. Portanto, pode-se afirmar que teoricamente há todo um sistema educacional estruturado, a fim de assegurar o direito à educação ao acesso e a permanência de um aluno com Deficiência visual na Rede Estadual de Ensino.

De certo modo, há ainda um árduo caminho a ser percorrido, a fim de tornar o processo educacional mais equitativo, mas com o avanço tecnológico, o assessoramento das instituições e de novas pesquisas, o caminho irá se tornando menos díspar.

6 PESQUISA QUALITATIVA

As pesquisas de caráter qualitativo permitem ao pesquisador estudar o homem considerando-o como sujeito ativo, ou seja, capaz de entender o mundo em que vive através das experiências de vida e de suas interações com os outros seres humanos. De acordo com Godoy (1995, p.21), esta abordagem metodológica é significativa para “se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Dessa forma, um pesquisador qualitativo orienta seus estudos, segundo Oliveira (2019, p. 07), de maneira a entender a “interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. Oliveira (2019) salienta que, para esse pesquisador o importante é

(...) o contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados, isso porque eles sofrem influências do contexto, o que pode acarretar mudanças durante o processo de coleta de dados. (OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Com o objetivo de focar o ambiente em que há muita interação social, essa pesquisa será eficaz, visto que o ambiente escolar é “dinâmico, interativo e interpretativo”, como explica Oliveira (2019, p. 15). Corroborando o seu uso em “questões educacionais”, a pesquisa qualitativa é importante por “proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.” (OLIVEIRA, 2019, p. 16).

Algumas características básicas são apontadas por Oliveira (2019, apud Moreira 2002), as quais são:

1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa. (OLIVEIRA, 2019, p. 14).

Godoy (1995) também caracteriza a pesquisa qualitativa, cujo sentido é o mesmo das apresentadas acima, porém se complementam ao relacionarmos os subitens 1, 2 e 3 apresentados por Moreira (2002) à seguinte definição de característica apresentada por Godoy (1995).

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. (GODOY, 1995, p. 21).

Os subitens 4, 5 e 6, apresentados por Moreira (2002), complementam outra característica apresentada por Godoy (1995).

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).

Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa parte de perguntas abertas sobre o tema, as quais se tornam mais claras conforme o andamento da investigação. No entanto, como descreve Kripka, Scheller e Bonotto (2015), ao fazermos um estudo dentro de uma vertente qualitativa precisaremos utilizar de diversos meios e ferramentas para a escolha e a análise dos dados.

Nesse sentido, “não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.” (PIANA, 2009, p. 167).

Porquanto, para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso de cunho qualitativo, abordamos metodologicamente a pesquisa documental objetivando fazer um breve panorama acerca das leis e decretos garantidos por variadas instâncias de poder, inclusive fora da esfera brasileira, listando os deveres que são atribuídos ao Poder Público destinado à educação dos alunos com deficiência, mas os que asseguram o acesso e a permanência destes alunos na escola. A pesquisa bibliográfica, a fim de fazer um estudo simples, porém detalhado acerca da deficiência visual, enfatizando temas, como: definição, tipo, características.

Segundo Godoy (1995, p. 21), a pesquisa documental é a análise de documentos de diferentes origens, “(...) que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares (...)”. Sendo assim, os documentos utilizados neste tipo de pesquisa Kripka, Scheller e Bonotto (2015), cita Ludke e

André⁴ e Oliveira⁵, como:

materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE E ANDRÉ, 1986 apud KRIPKA, SCHELLER E BONOTTO, 2015, p. 244).
(OLIVEIRA, 2007, apud KRIPKA, SCHELLER E BONOTTO, 2015, p. 244).

Ademais, Godoy (1995) afirma que as informações encontradas nesses documentos são imutáveis, mesmo após um grande período de tempo, caracterizando uma vantagem para o seu uso. Outra vantagem está na ausência de preocupação quanto à mudança de comportamento do sujeito que está sendo investigado, já que as informações contidas nos documentos são resultantes de algum contexto histórico, em que ao serem investigados, independente dos anos que se passaram da realização dos mesmos, fornecerão dados desse mesmo contexto, sem alterá-lo.

Agora, uma desvantagem que lhe é atribuída, conforme Godoy (1995) é que nem sempre os documentos selecionados proporcionarão dados pertinentes a fim de representar o objeto de estudo, pois os que foram escolhidos, muitas vezes, de fácil acesso, podem não permitir a extração de dados válidos ao pesquisador. Por isso, o autor ainda cita que a não padronização em muitos documentos e a dificuldade de decodificar as informações neles apresentadas são elencadas como pontos negativos ao seu uso.

Nota-se, que ao fazermos um breve panorama internacional e nacional das leis destinadas as pessoas com deficiência, o contato com esses documentos, nos permitiu “considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que são meios para compreender e decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo”. (U. FLICK⁶, 2009 apud KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015, p. 245).

Desta forma, o pesquisador, ao usar essa abordagem metodológica, deve estar atento a três importantes orientações descritas por Godoy (1995, p. 23), as quais são: “a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise.”.

Godoy (1995, p. 23) comenta que a escolha dos documentos não deve ser de modo arbitrário, mas relacionada às ideias que nortearão o respectivo trabalho a ser feito. Salienta

⁴ M. Lüdke e M. E. D. André, “A pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, São Paulo: EPU, 1986.

⁵ M. M. Oliveira, “Como fazer Pesquisa Qualitativa”. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

⁶ U. Flick, “Introdução à pesquisa qualitativa”. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

ainda que haja atenção à “codificação e à análise dos dados”, que poderá se tornar mais eficaz com o uso da técnica da análise de conteúdo, a qual tem por finalidade descodificar, esclarecer os dados obtidos. Para Godoy, esta análise permite ao pesquisador “(...) compreender as características, estruturas e/ ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração.” (GODOY, 1995, p.23). Esta técnica, também se diversifica quanto ao tipo de material escolhido e o fenômeno de estudo a ser pesquisado, além de ser necessário o seguimento de três fases importantes, como afirma Godoy (1995, p. 24): A “(...) pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.”.

A pré-análise, segundo Godoy (1995), é a fase de planejamento, na qual o pesquisador fixa um cronograma, mesmo que sujeito a possíveis alterações no decorrer do processo. Depois, a escolha de quais documentos serão analisados; com a primeira leitura de modo a contribuir para o estabelecimento do(s) objetivo(s) a ser alcançado e a formulação dos “indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.” (GODOY, 1995, p. 24). Esclarece ainda o autor que, a outra fase, a exploração do material, buscar atender as metas estabelecidas na fase anterior, assim, deve o pesquisador adotar “procedimentos de codificação, classificação e categorização” dos documentos escolhidos (GODOY, 1995, p. 24). Desta forma, as fases vão se adequando ao projeto, à medida que se avança na pesquisa.

Ainda, o autor, explica que a última fase, intitulada de tratamento dos resultados, será para a validação dos dados obtidos, buscando sempre o sentido de cada conteúdo apreendido, podendo direcionar a interpretação obtida a “uma ênfase sociológica, psicológica, política ou, até mesmo, filosófica.”. (GODOY, (1995, p.25).

Em suma, a pesquisa documental permite ao pesquisador certa liberdade em direcionar seu estudo, respeitando as necessidades do trabalho em interpretar os resultados obtidos, podendo ser usada, de acordo com Godoy (1995, p.25) como um complemento buscando validar os resultados obtidos “por meio de entrevistas, questionários e observação.”. Quanto à técnica de análise de conteúdo a ser utilizada para o desenvolvimento desta abordagem metodológica, mesmo com a existência de três fases em seu desenvolvimento, podem ser usadas sem seguir a ordem pré-estabelecida, mas à medida que os avanços vão ocorrendo às fases ficam cada vez mais claras e condizentes com o estudo, cabendo ao pesquisador a escolha de qual etapa e de quando usá-la.

Em contrapartida, a pesquisa bibliográfica, como discorre Lima e Miotto (2007, p. 38) não é apenas uma “revisão de literatura ou revisão bibliográfica”, não é comum aparecer desta forma, mas quando ocorre é porque falta entendimento, pois a revisão literária é parte

integrante-principal de qualquer pesquisa

ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA E MIOTO, 2007, p. 38).

No entanto, ao permitir que o pesquisador apure quais documentos teóricos utilizará para delimitação de seu tema, do seu objeto de estudo, da coleta de dados, de quais métodos e procedimentos abordar metodologicamente, ou seja, documentos em que proverá toda a fundamentação teórica para estruturar seu trabalho. Possibilita a esse pesquisador articulações em seu cronograma de investigação, mesmo que já esteja pré-estabelecido o seu objeto de estudo, “ele sempre poderá voltar ao objeto de estudo à medida que forem obtidos os dados, de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo.” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40). Embora, há possibilidades de articulações, não designa a pesquisa bibliográfica como do tipo desorganizada, pelo contrário “requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça.” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40).

Nesse sentido, os documentos utilizados nesta pesquisa para a fundamentação teórica são levantados a partir de “referências teóricas já publicadas, constituída principalmente de livros, monografias, teses e publicações periódicas, como jornais e revistas.” (GIL⁷, 2009, apud FILLOS, BEDNARCHUK, ZEN, NADAL e BURAK, 2012, p. 06). Ponto, em que a torna diferente da pesquisa documental, mesmo que as duas usem como fontes de informações os documentos, pois a pesquisa documental:

denomina-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico”, já a bibliográfica “as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema”. (MARCONI e LAKATOS⁸, 2007, apud KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015, p. 244).

Desse modo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em produções científicas, como artigos, dissertações de mestrados, publicações em encontros, simpósios em Educação, em livros disponibilizados em acervos digitais de faculdades estaduais e federais brasileiras etc. para fazer um estudo simples, porém detalhado acerca da deficiência visual, enfatizando

⁷ GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

⁸ M. A. Marconi e E. M. Lakatos, “Fundamentos da Metodologia Científica”, 6. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

temas, como: definição, tipo, características. Tornou-se eficaz, pois para a sua realização fora utilizado como referencial teórico documentos já publicados, mas de fontes de pesquisa fidedignas, objetivando “recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”. (FONSECA⁹, 2002, p. 32 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 37).

Nesse sentido, Lima e Miotto (2007), declaram como “técnica principal”, “a leitura”, deste tipo de pesquisa, pois ela permite “pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo.” (LIMA e MIOTTO, 2007, p.41).

Em síntese, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador maior flexibilidade no decorrer do estudo, tal afirmação, parte do pressuposto de que, mesmo que já tenha traçado um cronograma da pesquisa e, selecionado as literaturas em que fará uso. Havendo necessidade, poderá fazer mais levantamentos literários referentes ao tema e ao objeto de estudo delimitado permitindo ao pesquisador ampliar seu horizonte de conhecimento, ou seja, concedendo o direito de sucessivas articulações, descobrindo novas fontes de informações que ao ser costurado em palavras escritas, contribuirá para que seu estudo se consolide ainda mais e, também, como assevera Lima e Miotto (2007, p. 44), este tipo de pesquisa merece destaque, pois ao contribuir para a “produção do conhecimento científico”, em se tratando de temas pouco estudados, permitirá ao leitor profundas reflexões e possíveis indagações, incentivando-o a futuras pesquisas a esse tema.

Finalizando, ao caracterizar a pesquisa de campo Gerhardt e Silveira (2009), cita Fonseca:

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (...).
(FONSECA¹⁰, 2002 apud GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 37).

Neste presente Trabalho após a pesquisa documental e bibliográfica, em que o conhecimento decorrente das literaturas estudadas concernentes as pesquisas supracitadas, serviram de base para a formulação de nosso instrumento de pesquisa para a coleta de dados, o qual será o questionário. Seu uso é vantajoso, tal afirmação é declarada quando Chaer, Diniz

⁹ FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

¹⁰ FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

e Ribeiro (2011), cita Gil (1999):

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
 - b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
 - c) garante o anonimato das respostas;
 - d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
 - e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.
- (GIL¹¹, 1999, p. 128-129 apud CHAER, DINIZ E RIBEIRO, 2011, p. 260).

Devido a seu baixo-custo-benefício financeiramente, já que pode ser enviado por via e-mail, fator esse, coincidiu beneficemente o seu uso por estarmos diante da pandemia do novo coronavírus, o qual o distanciamento e a não aglomeração pessoal, salva vidas. Visto que, o e-mail é uma ferramenta tecnológica presente na vida de todos os participantes-colaboradores desta pesquisa, além do mais atinge maior número de pessoas independente da distância e localidade. E quanta a resposta, indefere da opinião do autor do estudo, corroborando para a maior abrangência na captura de informações, referente ao tema proposto, apresentado como um ponto positivo e muito relevante de sua utilização. Nesse sentido, de modo que prevaleça esse objetivo, de conceder mais informações ao tema, agregando maior validação, o questionário será estruturado com perguntas abertas, pois elas

permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. (CHAER, DINIZ E RIBEIRO, 2011, p. 262).

Desse modo, o questionário permitirá a construção de possíveis relações dos conteúdos advindos do referencial teórico levantado e, que perpassou a construção desse estudo junto com os resultados da pesquisa de campo, de caráter exploratório, o qual visa:

possibilitar melhor familiarização sobre um assunto, provocar a construção de hipóteses e permitir a delimitação de uma temática e de seus objetivos, tornando o problema mais explícito. Em geral, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas, aplicação de questionários ou estudo de caso. (FILLOS, BEDNARCHUK, ZEN, NADAL E BURAK, 2012, p. 05).

¹¹ GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Na presente pesquisa, permitiu consolidar informações em relação ao tema proposto, em que constata ao deficiente visual o direito ao acesso e a permanência na escola.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na condução desta pesquisa, os dados foram coletados via e-mail, devido às restrições causadas pela pandemia do novo coronavírus. Desta forma, o uso desta ferramenta tecnológica mostrou-se eficaz por ser de baixo-custo-benefício, e de fácil acesso, já que todos participantes – colaboradores fazem uso e, também garante maior confiabilidade e organização quanto ao salvamento dos dados enviados, registrando data e horário, e reduzindo eventuais perdas de dados.

Para a realização do presente trabalho, foi necessário o estudo de leis e decretos garantidos por variadas instâncias de poder, inclusive fora da esfera brasileira, validando o presente estudo ao listar não todos, mas todos os deveres que são atribuídos ao Poder Público destinado à educação dos alunos com deficiência, mas os que asseguram o Acesso e a Permanência destes alunos nas recolas regulares inclusivas.

A pesquisa bibliográfica, em que permitiu fazer um levantamento literário, o qual perpassa por toda construção desse estudo, possibilitando tanger informações referentes ao tema, como: definição, tipo e características acerca da deficiência visual e, a análise de dois documentos da Rede Estadual Paulista que vêm pautar o acesso e a permanência do aluno com deficiência, em escolas regulares inclusivas, com apoio educacional especializado.

Também houve uma pesquisa de campo de natureza exploratória, em que o conhecimento decorrente das literaturas estudadas concernentes aos estudos supracitadas, foram a base para a formulação de nosso instrumento de pesquisa para a coleta de dados, os quais foram dois questionários estruturados com perguntas abertas. Sendo, um enviado à Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá e o outro enviado as escolas assistidas pela Diretoria em que há alunos deficientes visuais matriculados.

Os procedimentos metodológicos seguiram a ordenança:

7.1 A PROPOSTA DO TEMA DA PESQUISA

Devido a restrições causadas pela pandemia do novo coronavírus, em que os atendimentos passaram a ser remotos, em uma das aulas de orientação e mobilidade realizada no mês de maio de 2020 pela Fundação Dorina Nowill para Cegos, a qual representa um marco na luta pela inserção e, conseqüentemente a independência social das pessoas com deficiência visual na sociedade brasileira; a professora efetuou uma pesquisa *on-line* pelo *site*

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do censo realizado no ano de 2010, na cidade de Guaratinguetá, o qual apontou cerca de 16540 pessoas possuem alguma dificuldade em enxergar e dessas 273 declararam não enxergar, denominados cegos, ou seja, havia um grande número deficientes visuais naquele ano, o que muito me instigou, e contribui para que posteriormente, em uma reunião de orientação do TCC, repassei esses dados ao meu professor orientador, cujos dados proporcionou delimitar o tema da presente pesquisa.

Sendo assim, definimos como cerne da pesquisa: Como é o acesso e a permanência desses educandos na escola?

Depois disso, tive a oportunidade de me reunir com a Coordenadora de Inclusão da Prefeitura Municipal de Guaratinguetá, na qual fui informada que não há alunos cegos com idade-série matriculados em escolas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, mas em relação aos alunos com baixa visão, há pouquíssimos discentes, considerados casos isolados, porque possuem um grau leve de baixa visão precisando apenas de material de leitura ampliado a fim de contribuir para a sua permanência na escola. Cabe salientar, que para o presente estudo as dificuldades apresentadas por esses alunos, mesmo que importantes, não atenderiam as características dessa pesquisa, por não precisarem de alterações no ambiente escolar para a efetivação de sua matrícula.

Nessa reunião, a Coordenadora de Inclusão da Prefeitura Municipal de Guaratinguetá, em suas palavras finais orientou a prosseguir com a pesquisa para a Diretoria de Ensino de Guaratinguetá, a qual atende alunos matriculados nas escolas estaduais da cidade.

Em contato com a Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá, via aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, fomos orientados a enviar um ofício ao Dirigente Regional de Ensino solicitando autorização para coleta de dados para a realização desta pesquisa.

Após a solicitação ser atendida pelo Senhor Dirigente, à Supervisora de Ensino – Educação Especial foi enviado um questionário para reunir o máximo de informações concernentes ao nosso objeto de estudo.

A seguir, a Figura 2, mostra o questionário formulado, enviado à Supervisora de Ensino – Educação Especial.

Figura 2: Questionário para Coleta de dados enviado à Supervisora de Ensino Inclusivo da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá



Título do Trabalho de Conclusão de Curso: O acesso e a permanência de alunos com deficiência visual na escola

Questionário para coleta de dados

1. Quantas escolas compõe a região da Diretoria de Ensino de Guaratinguetá e quantas delas atendem alunos com deficiência visual?
2. Quanto são os alunos matriculados nas escolas estaduais da região da Diretoria de Ensino de Guaratinguetá? E quantos desses alunos tem algum tipo de deficiência visual?
3. Dentre os alunos matriculados com alguma deficiência visual, quantos estão no Ensino Fundamental? Quantos estão no Ensino Médio? E quantos estão na EJA?
4. Em relação à faixa etária, como estão classificados os alunos com deficiência visual?
5. Dentre os alunos matriculados com alguma deficiência visual, quantos têm baixa visão? E quantos são cegos?
6. Em relação às questões 3, 4 e 5, como este grupo de alunos está dividido por gênero?
7. Quais são os meios disponíveis para população com deficiência visual e em idade escolar ter acesso à escola?
8. Quais são os recursos que escolas utilizam e disponibilizam para favorecer a permanência dos alunos com deficiência visual na escola?
9. De que modo as escolas têm trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com ou sem deficiência visual?

Fonte: Material de pesquisa

A devolutiva ocorreu, tanto de forma presencial na Diretoria de Ensino, respeitando o distanciamento social e a normas sanitárias da Organização Mundial da Saúde (OMS), como por via e-mail a coleta dos dados solicitados.

Para uma melhor visualização, segue desenvolvido em três quadros, o questionário respondido pela Supervisora de Ensino – Educação Especial.

Quadro 1- Número de Matrículas de alunos com e sem Deficiência Visual em Instituições de Ensino Estaduais que compõem a região da Diretoria de Ensino de Guaratinguetá.

Número Total de Escolas	Total de Alunos Matriculados	Matrículas por Modalidade de Ensino
57	23993	Ensino Fundamental (EF II) – 8252
		Ensino Médio (EM) -10906
		Educação de Jovens e Adultos (EJA) - (EF II) – 326
		Educação de Jovens e Adultos (EJA) - (EM) – 4509

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 2 - Instituições de Ensino Estaduais em que há alunos com Deficiência Visual matriculados especificando a quantidade de alunos deficientes visuais e o tipo de Deficiência Visual.

Número de Instituições de Ensino em que há Alunos com Deficiência Visual Matriculados	Total de Alunos com algum Tipo de Deficiência Visual Matriculado	Total de Alunos com Cegueira	Total de Alunos com Baixa Visão
18	22	3	19

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 3 – Dos alunos deficientes visuais matriculados nas Instituições de Ensino Estaduais assistidos pela Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá, especificando: em que modalidade de ensino estão matriculados, a divisão por gênero e a faixa-etária

Matriculas por Modalidade de Ensino	Divisão por Gênero		Faixa-Etária	
	Feminino	Masculino		
Ensino Fundamental (EF II) - 9	5	4	EF II	*
Ensino Médio (EM) - 8				
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 5	3	5	EM	**
	4	1	EJA	***

Fonte: Elaborada pela autora

Observação:

*, ** e *** Questão de número 4., não respondida pela Supervisora de Ensino – Educação Especial, devido à dificuldade para o levantamento dos dados. Mas, nos orientou anexar essa pergunta ao formulário enviado aos diretores das escolas em que há alunos deficientes visuais matriculados, pois ao falar desse aluno em específico, como são poucos, o levantamento de tais informações para eles seria mais fácil.

A partir de então, via aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, a Supervisora de Ensino – Educação Especial, nos orientou a esperá-la enviar um e-mail ao Senhor Dirigente Regional de Ensino, para que esse enviasse um e-mail aos Diretores das respectivas escolas.

Após isso e com as devidas autorizações, enviamos um questionário via e-mail para os diretores das escolas. Cabe ressaltar que para identificação das escolas, utilizamos letras maiúsculas do alfabeto.

A seguir, a Figura 3, apresenta o questionário formulado, enviado aos Diretores.

Figura 3: Questionário para Coleta de dados enviado aos Diretores, cujas escolas possuem alunos deficientes visuais matriculados.



Título do Trabalho de Conclusão de Curso: O acesso e a permanência de alunos com deficiência visual na escola

Questionário para coleta de dados

1. Em que cidade esta localizada a escola?
2. Qual é a faixa etária dos alunos com deficiência visual matriculados na escola?
3. Quais são os recursos que a escola utiliza e disponibiliza para favorecer a permanência dos alunos com deficiência visual na escola?
4. De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?
5. Durante a pandemia, como está sendo o atendimento escolar para os alunos com deficiência visual de modo a assegurar sua permanência na escola?

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas serão expostas e discutidas no capítulo seguinte.

8 AS ANÁLISES

Discorrido, aproximadamente uma semana ao envio dos e-mails aos dezoito Diretores, apenas seis retornaram. Sendo que dois responderam que não há alunos com deficiência visual matriculados em suas escolas, respectivamente os das escolas A e B.

Em contrapartida, o Diretor da escola C, também não possui aluno deficiente visual matriculado, mas respondeu ao questionário, considerando o tempo em que havia aluno um deficiência visual matriculado.

Os Diretores das escolas D, E e F possuem alunos com deficiência visual matriculados.

Nesse mesmo dia, outro e-mail fora enviado aos Diretores das doze escolas restantes, e obtive retorno somente de duas escolas, a escola G e a escola H. Mas, infelizmente, apesar de respeitosamente insistir com envio deste e-mail, os dez Diretores restantes não responderam ao questionário e, muito menos um parecer a tal atitude, se a respectiva escola tem ou não alunos deficientes visuais.

Para uma melhor visualização, organizou-se em um quadro as respostas provenientes dos e-mails enviados pelas oito escolas. Haja vista, como mencionado anteriormente, as escolas estão sendo identificadas com nomes fictícios, letra de nosso alfabeto.

Quadro 4: Resposta do Questionário enviado aos Diretores das escolas, enviada pela Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá.

(continua)

Instituições Estaduais de Ensino Regular Inclusivo	QUESTÕES PARA COLETA DE DADOS				
	1. Em que cidade está localizada a escola?	2. Qual a faixa etária dos alunos com deficiência visual matriculados na escola?	3. Quais são os recursos que a escola utiliza e disponibiliza para favorecer a permanência dos alunos com deficiência visual na escola?	4. De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?	5. Durante a pandemia, como está sendo o atendimento escolar para os alunos com deficiência visual de modo a assegurar sua permanência na escola?
A	Não possui alunos deficientes visuais matriculados	*	*	*	*
B	Não possui alunos deficientes visuais matriculados	*	*	*	*

Quadro 4: Resposta do Questionário enviado aos Diretores das escolas, enviada pela Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá.

(continuação)

Instituições Estaduais de Ensino Regular Inclusivo	QUESTÕES PARA COLETA DE DADOS				
	1. Em que cidade está localizada a escola?	2. Qual a faixa etária dos alunos com deficiência visual matriculados na escola?	3. Quais são os recursos que a escola utiliza e disponibiliza para favorecer a permanência dos alunos com deficiência visual na escola?	4. De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?	5. Durante a pandemia, como está sendo o atendimento escolar para os alunos com deficiência visual de modo a assegurar sua permanência na escola?
C	Cachoeira Paulista	Nestes dois últimos anos não tivemos alunos matriculados com deficiência visual	Tradutor de libras que o acompanha durante as aulas	Quando temos alunos com esta dificuldade, a escola procura articular o trabalho pedagógico de maneira adaptada, as atividades propostas pelos professores são adaptadas, explora-se o áudio. E estes alunos têm um cuidador/tradutor de Libras que acompanha sua trajetória dentro da sala de aula. Todos engajados a fim de propiciar maior interação destes alunos	Como relatei acima, nestes dois últimos anos não tivemos alunos com deficiência visual.
D	Cachoeira Paulista – SP	12 anos (1 aluna do 6 ano)	Essa aluna tem atendimento domiciliar, pois apresenta outras deficiências, mas não houve a atribuição dessas aulas domiciliares presenciais devido à pandemia.	Foi solicitado um notebook para atender a necessidade da aluna, através da Diretoria de Ensino, mas até o momento não foi concluída essa demanda.	Com o apoio da família a aluna tem realizado de forma satisfatória as atividades solicitadas, através de e-mail, WhatsApp, vídeo aula, aplicativo, tanto on-line quanto impressas.
E	Lorena	Temos 2 alunos da EJA, que têm entre 20 e 30 anos.	Material ampliado.	Professor interlocutor de LIBRAS, elevador, rampas de acesso, bebedouros adaptados e material em braille do instituto Adefil.	Em ambos os casos, com atividades adaptadas e ampliadas.

Quadro 4: Resposta do Questionário enviado aos Diretores das escolas, enviada pela Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá.

(conclusão)

Instituições Estaduais de Ensino Regular Inclusivo	QUESTÕES PARA COLETA DE DADOS				
	1. Em que cidade está localizada a escola?	2. Qual a faixa etária dos alunos com deficiência visual matriculados na escola?	3. Quais são os recursos que a escola utiliza e disponibiliza para favorecer a permanência dos alunos com deficiência visual na escola?	4. De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?	5. Durante a pandemia, como está sendo o atendimento escolar para os alunos com deficiência visual de modo a assegurar sua permanência na escola?
F	Arapeí	16 anos	Neste ano de 2020 tivemos um aluno com baixa visão. Para atendê-lo, a Diretoria de Ensino sempre disponibilizou todos os materiais utilizados de forma ampliada, além de internet WIFI para utilização de dispositivo eletrônico para viabilizar os processos de aprendizagens.	Além da mobilização dos materiais devidamente adaptados ao nível da deficiência, a escola busca desenvolver suas ações pedagógicas de forma colaborativa, planejamento os trabalhos de tal forma a favorecer a necessária parceria entre os alunos e professores. No atual cenário pandêmico, a família foi fundamental para que o referido aluno desenvolvesse com êxito suas atividades remotas. Vale ressaltar, que todos os materiais disponibilizados on-line, foram igualmente adaptados.	A principal ação foi fortalecer a relação entre escola e família. Somando nossos esforços, foi possível conduzir de forma exitosa, as atividades remotas desenvolvidas neste ano letivo. Vale destacar, o excelente nível de engajamento durante as atividades e avaliações pela internet.
G	Cachoeira Paulista - SP	15 anos	Cadernos Curriculares com impressão ampliada, projetor multimídia em sala de aula e avaliações com fonte ampliada.	Resgatando formações ofertada em anos anteriores, pelo Núcleo Pedagógico, além de videoaulas ancoradas no YouTube.	O atendimento está ocorrendo via aulas virtuais – google Meet e, em plantões de dúvidas com agendamento; a duração dos plantões gira em torno de 9º minutos.
H	Cunha/SP	Um aluno de 13 anos, 06 meses Uma aluna de 25 anos, 01 mês e 15 dias	A Unidade Escolar tem alguns recursos: dois computadores, jogos, material de Educação Física e livros em braile.	A escola trabalha com adaptação curricular em todas as disciplinas e atendimento individual na sala de aula com o professor regente, faz estudo nas reuniões semanais de ATPC de maneiras a adaptar atividades e melhorar as técnicas de ensino/aprendizagem e acolher os alunos com necessidades especiais.	Foi encaminhado às famílias as atividades adaptadas e impressas com orientações para ajudar na realização das atividades. A escola também entrou em contato com as famílias para saber de dúvidas e oferecer a ajuda necessária.

Fonte: Elaborado pela autora

8.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Cabe salientar, que as unidades escolares que integram a Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá distribuem-se em 17 municípios, os quais são¹²: Aparecida, Arapeí, Areias, Bananal, Cachoeira Paulista, Canas, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Lavrinhas, Lorena, Piquete, Potim, Queluz, Roseira, São José do Barreiro e Silveiras. Cujas sedes situam-se em Guaratinguetá. Sendo que, essas unidades escolares, em sua grande maioria, estão localizadas na zona urbana. Facilitando a atualização de dados perante a Diretoria de Ensino.

Mas, infelizmente, nota-se, uma certa desatualização de dados relacionados às matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial das Escolas Estaduais à Diretoria de Ensino, dificultando até a realização de eventuais pesquisas referentes a esse tema. Poderia semestralmente ocorrer uma atualização no sistema de matrículas desses educandos facilitando a Supervisora de Ensino-Educação Especial ao fazer o levantamento dos dados, a fim de direcionar o pesquisador nas escolas em que há esses alunos matriculados.

8.1.1 Análise e Interpretação das Respostas das questões 2, 3 e 5.

No total de escolas enviados pela Supervisora de Ensino – Educação Especial constavam 22 alunos com algum tipo de deficiência visual matriculados, sendo que 3 alunos com cegueira e 19 alunos com baixa visão. Dado em que não há possibilidade de afirmar, pelo fato, de fazer o levantamento das informações em apenas 8 das escolas, tornando impreciso a contagem por não representar o total. Para tanto, coletou-se através dessas 8 escolas, informações sobre apenas 7 alunos com algum tipo de deficiência visual.

Prosseguindo, em relação à Escola C, a que respondeu mesmo não havendo matrículas desses educandos há cerca de dois anos. É possível notar que não está bem esclarecido a diferença entre a deficiência visual e a deficiência auditiva, dificultando na referenciação de recursos didáticos-pedagógicos utilizados em cada deficiência. Percebe-se às respostas, mesmo que a intenção ao respondê-la tenha sido de grande valia. A pergunta de número 3, era relacionada com quais recursos a escola utiliza e disponibiliza para favorecer a permanência dos alunos deficientes visuais na escola. Porém, responderam “*Tradutor de libras que o*

¹² Dados extraídos da página web do Governo do Estado de São Paulo, Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/numero-de-escolas-da-diretoria-de-ensino/>.

acompanha durante as aulas” (ESCOLA C, 2020), nos remetendo a ideia de um aluno deficiente auditivo, o qual não é o público-alvo desta pesquisa.

Na questão seguinte, a qual basicamente está preocupada em saber de que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com e sem deficiência visual, inicialmente traz *“a escola procura articular o trabalho pedagógico de maneira adaptada, as atividades propostas pelos professores são adaptadas, explora-se o áudio”*. (ESCOLA C, 2020), a audiodescrição é um dos recursos bastante utilizado pelos deficientes visuais. Contudo, ao finalizar, mais uma vez confundem o aluno deficiente visual ao aluno deficiente auditivo *“E estes alunos têm um cuidador/tradutor de Libras que acompanha sua trajetória dentro da sala de aula.”* (ESCOLA C, 2020).

Essa resposta nos remete novamente a ideia de um aluno deficiente auditivo e não visual. Já que, um professor habilitado em Libras é específico ao aluno deficiente auditivo. No entanto ao enviarmos o questionário deixamos bem claro que a nossa pesquisa tem por finalidade compreender como é o acesso e a permanência do aluno deficiente visual na escola, ainda mais nessa pergunta, em que tem por interesse saber quais os recursos que a escola utiliza e disponibiliza para favorecer a permanência de um aluno com deficiência visual. Tanto que não está afirmando que a Escola C tem um aluno deficiente auditivo matriculado, mas que a diferença entre as deficiências não está bem esclarecida, pela dificuldade em distinguir a deficiência visual da auditiva e de seus respectivos recursos tanto didático-pedagógicos como para se comunicar, sendo que na visual utiliza-se o Braille, enquanto na auditiva a Libras.

Porquanto, o aluno matriculado na escola F possui baixa visão, condição visual confirmada pelo Diretor, ao declarar *“Neste ano de 2020 tivemos um aluno com baixa visão.”* (ESCOLA F, 2020). Já, os alunos matriculados nas escolas E e G subentende-se que possuem baixa visão, a fim de explicar tal afirmação, organizou-se em um quadro para uma melhor visualização.

Quadro 5: Recursos utilizados pelas escolas E e G.

Questão 3: Quais são os recursos que a escola utiliza e disponibiliza para favorecer a permanência dos alunos com deficiência visual na escola?	
Escola E	Material ampliado.
Escola G	Cadernos Curriculares com impressão ampliada, projetor multimídia em sala de aula e avaliações com fonte ampliada.

Fonte: Elaborado pela autora

Pois, de acordo com as respostas nos enviada pelos Diretores das respectivas escolas, nota-se uma semelhança quanto ao uso do recurso que a escolas utilizam e disponibilizam para favorecer a permanência desses alunos na escola, a semelhança veio mediante ao uso do *material de fonte ampliado*; recurso característico do educando com baixa visão.

Em relação a escola D, não há possibilidade de informar quanto à condição visual da aluna matriculada, mediante resposta do respectivo Diretor, o qual na questão 5, declara que durante a pandemia com o “*apoio da família a aluna tem realizado de forma satisfatória as atividades solicitadas, através de e-mail, WhatsApp, vídeo aula, aplicativo, tanto on-line quanto impressas.*” (ESCOLA D, 2020). Ao citar, as atividades solicitadas, sendo as que envolvem o uso de aplicativos on-line, essas também podem ser aplicadas ao aluno cego e, nas atividades impressas não as diferenciam como com caracteres ampliados ou em Braille. Além do mais, a referente aluna possui outras deficiências que a impossibilita de frequentar as aulas presenciais, condição esta, que não a desmotiva em seus estudos, pois a escola e a família têm trabalhado juntos.

Na escola H, não foi possível identificar qual tipo de deficiência visual os alunos citados possuem pela abrangência da resposta, pois o Diretor relata na questão 3 haver “*dois computadores, jogos, material de Educação Física e livros em braile.*” informou também na questão 5 que “*Foi encaminhado às famílias as atividades adaptadas e impressas com orientações para ajudar na realização das atividades.*”. Por mais que nos leve a pensar, que a condição visual seja a cegueira por fazer uso de livros em Braille, recurso característico do aluno cego. A indecisão ocorreu quando descreve sobre as atividades serem adaptadas, não informando se é com caracteres ampliados ou também em Braille.

Em relação a questão 2, na faixa etária de 12 a 16 anos de idade temos 4 alunos e, na faixa etária de 20 a 30 anos 3 alunos. Não fora informado pelos Diretores quanto ao ano em que estão cursando, somente o Diretor da escola D informou o ano em que a aluna está cursando, 6º ano. Já, o Diretor da escola E, declarou que os alunos estão na EJA, mas não informou quanto ano.

8.1.2 Análise e Interpretação da questão 4.

Para uma melhor visualização, segue desenvolvido em um quadro, a análise e discussão da questão 4, a qual informa “*De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?*”. O qual, em sua primeira coluna será identificada a escola; na segunda coluna a

resposta enviada pelo respectivo Diretor; na terceira coluna será descrito a análise em relação à resposta dada; na quarta coluna será colocado se o descrito na análise está presente em um documento da Rede Estadual Paulista, a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015 a qual vêm pautar o acesso e a permanência do aluno com deficiência, em escolas regulares, com apoio educacional especializado. Este documento visa especificamente o aluno com deficiência visual, público-alvo deste trabalho; na quinta coluna será colocado se o descrito na análise está presente em nossa *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI* outorgada em 2015 e vigente.

Quadro 6: Analisando a questão 4.

(continua)

Instituições Estaduais de Ensino Regular Inclusivo	4. De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?	Análise da Questão 4	Relação existente com a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015	Relação existente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, de 6 de julho de 2015
Escola C	Quando temos alunos com esta dificuldade, a escola procura articular o trabalho pedagógico de maneira adaptada, as atividades propostas pelos professores são adaptadas, explora-se o áudio. E estes alunos têm um cuidador/tradutor de Libras que acompanha sua trajetória dentro da sala de aula. Todos engajados a fim de propiciar maior interação destes alunos	1. Nota – se adaptação de Currículo, a fim de proporcionar ao aluno com deficiência visual qualidade no processo de ensino e no de aprendizagem; 2. Mesmo, sendo um professor um cuidador/tradutor de Libras, em relação ao aluno com deficiência visual, ele possui o direito em ter um professor especializado.	1. Nesta Resolução, há intitulado de “7- ADAPTAÇÕES DE ACESSO AO CURRÍCULO” e encontra-se neste mesmo tópico a separação quanto a adaptação aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a outra em relação aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; 2. Prosseguindo, intitulado de “8- ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS DOS PROFESSORES”, sendo essas, atribuições específicas ao docente especializado na área da deficiência visual.	1. Temos em seu CAPÍTULO IV, denominado “DO DIREITO À EDUCAÇÃO”, em seu Art. 28., inciso III, descreve: projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. (BRASIL, 2015). 2. Novamente, em seu CAPÍTULO IV, intitulado de “DO DIREITO À EDUCAÇÃO”, em seu Art. 28. inciso XI, “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015).

Quadro 6: Analisando a questão 4.

(continuação)

Instituições Estaduais de Ensino Regular Inclusivo	4. De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?	Análise da Questão 4	Relação existente com a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015	Relação existente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, de 6 de julho de 2015
Escola D	Foi solicitado um notebook para atender a necessidade da aluna, através da Diretoria de Ensino, mas até o momento não foi concluída essa demanda.	1. Solicita o uso de um recurso tecnológico, o notebook à Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá.	1. Na presente Instrução, em seu tópico “9- AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL”, o qual descreve que o aluno com deficiência visual ao realizar suas avaliações, poderão realizá-las em computador ou notebook, quando o professor especializado ou a equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, o orientá-los. 2. Nota-se novamente o direito a esse recurso enviado pela Diretoria de Ensino, no tópico 8, supracitado, quando das atribuições ao professor especializado, temos: “8.1.7 - ensinar a digitação padronizada; 8.1.9- trabalhar com os equipamentos específicos e com os programas específicos de informática; 8.2.7- utilização do Mecdaisy ou qualquer outro recurso tecnológico.” (INSTRUÇÃO CGEB, 2015, p.05-06).	1. No seu CAPÍTULO IV, intitulado de “DO DIREITO À EDUCAÇÃO”, temos, em seu Art. 28. incisos II e VII, respectivamente, temos: “- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015).
Escola E	Professor interlocutor de LIBRAS, elevador, rampas de acesso, bebedouros adaptados e material em braile do instituto Adefil.	1. Nota-se a presença de um professor especializado, notificação essa, atendida nas questões anteriores, e está presente, como um direito assegurado de modo a contribuir para o acesso e a permanência do educando deficiente visual tanto na Instrução CGEB como na LBI; 2. Instituição de ensino acessível; 3. Material em Braile.	1. Respondida anteriormente; 2. Especificamente, não se encontra nesta Instrução, em que a instituição deve ser de toda acessível a estes educando, porém no tópico 8, o que especifica as atribuições do professor especializado, em seu item “8.1.4 - orientar a locomoção independente no ambiente escolar.” (INSTRUÇÃO CGEB, 2015, p.05). Mas, não afirma que este treinamento deve ocorrer em uma instituição escolar acessível; 3. Ao professor especializado, em seus tópicos 8.1.6, 8.2.1, 8.2.4, 8.2.5, respectivamente é atribuído a função de “- ensinar leitura e escrita Braille; - preparo de material Braille; - transcrições de textos e provas para o Braille; - transcrição de Braille para tinta;” (INSTRUÇÃO CGEB, 2015).	1. Respondida anteriormente; 2. Em seu CAPÍTULO IV, intitulado de “DO DIREITO À EDUCAÇÃO”, em seu Art. 28., inciso XVI, assegurado: “- acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.” (BRASIL, 2015). 3. Em seu CAPÍTULO II, intitulado de “DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO”, em seu Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.” (BRASIL, 2015). E nesse mesmo CAPÍTULO, em seu Parágrafo 2º, “Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.” (BRASIL, 2015).

Quadro 6: Analisando a questão 4.

(conclusão)

Instituições Estaduais de Ensino Regular Inclusivo	4. De que modo a escola tem trabalhado para propiciar a inclusão dos alunos com deficiência visual, bem como a inclusão dos alunos sem deficiência visual?	Análise da Questão 4	Relação existente com a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015	Relação existente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, de 6 de julho de 2015
Escola F	Além da mobilização dos materiais devidamente adaptados ao nível da deficiência, a escola busca desenvolver suas ações pedagógicas de forma colaborativa, planejamento os trabalhos de tal forma a favorecer a necessária parceria entre os alunos e professores. No atual cenário pandêmico, a família foi fundamental para que o referido aluno desenvolvesse com êxito suas atividades remotas. Vale ressaltar, que todos os materiais disponibilizados on-line, foram igualmente adaptados.	1. Notemos aqui a adaptação de Currículo, respondido anteriormente; 2. Material adaptado.	1. Respondido anteriormente; 2. É designado ao professor especializado, tópico 8, desta Instrução, os quais abordam os seguintes tópicos 8.2.1, 8.2.2, 8.2.3, 8.2.4, 8.2.5, 8.2.6, 8.2.7, respectivamente: “- preparo de material Braille; - adaptação de material em relevo; - ampliação de textos e provas; - transcrições de textos e provas para o Braille; - transcrição de Braille para tinta; - gravação em MP3; - utilização do Meccadaisy ou qualquer outro recurso tecnológico.” (INSTRUÇÃO CGEB, 2015, p. 05-06).	1. Respondido anteriormente; 2. No seu CAPÍTULO IV, intitulado de “DO DIREITO À EDUCAÇÃO”, temos, em seu Art. 28. Inciso II, temos: “- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.” (BRASIL, 2015).
Escola G	Resgatando formações ofertada em anos anteriores, pelo Núcleo Pedagógico, além de videoaulas ancoradas no YouTube.	1. Subtende-se, continuidade do trabalho que está sendo feito, se o feedback ao final do ano for positivo, em relação a este aluno, senão ocorrerá mais adaptações no Currículo; 2. Uso de um recurso tecnológico, como videoaulas, uso do computador.	1. Em relação a adaptações no Currículo, respondido anteriormente; 2. Em relação ao uso do recurso tecnológico, o computador. Respondido anteriormente.	1. Idem; 2. Idem.
Escola H	A escola trabalha com adaptação curricular em todas as disciplinas e atendimento individual na sala de aula com o professor regente, faz estudo nas reuniões semanais de ATPC de maneiras a adaptar atividades e melhorar as técnicas de ensino/aprendizagem e acolher os alunos com necessidades especiais.	1. Novamente, há adaptação de Currículo e de material, de modo a melhorar o processo de ensino e o de aprendizagem do aluno com deficiência visual. Propiciando a inclusão deste aluno em uma Instituição Regular Estadual inclusiva.	1. Respondida anteriormente.	1. Idem.

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, esta pesquisa de campo de caráter exploratório contribuiu para que o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso se efetuassem. De modo, a propiciar uma certa compreensão em como é o Acesso e a Permanência do aluno deficiente visual na escola, especificamente em escolas regulares inclusivas Estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá. Permitindo a análise, através de relações entre leis, decretos e documentos da Rede Estadual Paulista destinados à educação inclusivas aos alunos público-alvo da Educação Especial garantidos por variadas instâncias de poder.

Cabe salientar, que existe ainda neste século, mesmo diante do avanço tecnológico, o qual contribui ao fácil acesso a divulgação de Leis, decretos, produções científicas, ou seja, de

conhecimento científico a todos mais, a existência de uma estrutura no sistema educacional. Mas, diante de tudo isso, pude notar, não generalizando, em que a distinção entre a deficiência visual e auditiva não estão bem esclarecidas a alguns Diretores das escolas analisadas. E que a inclusão a eles ocorre somente mediante a adaptação curricular somado aos dois recursos tecnológico mais predominante: o computador e o aparelho eletrônico celular. Leva a refletir, sobre a escassez de opções aos recursos destinados ao aluno deficiente visual, apesar de existir um leque de possibilidades tanto os mais custáveis, tais como as tecnologias assistivas, como adaptações de materiais do dia a dia mais em conta. Por mais que o direito à educação ao Acesso e a Permanência desse aluno sejam assegurados por Lei, embasamento esse advindo da realização deste Trabalho, há ainda um árduo caminho a ser percorrido, a fim de tornar o processo educacional mais equitativo, aos alunos deficientes visuais e videntes.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi verificar como é o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual na escola. Para tal, buscou-se compreender a deficiência visual em sua definição, tipo e característica, tanto no viés jurídico como no educacional. E por meio da análise do percurso histórico de leis e decretos destinados à educação inclusiva garantida por variadas instâncias de poder, inclusive fora da esfera brasileira, de modo a listar, não todos os deveres que são atribuídos ao Poder Público destinado a educação dos alunos com deficiência, mas os que asseguram o acesso e a permanência destes alunos na escola, seja no ensino regular, de formação profissional técnica e tecnológica ou de nível superior. Houve, também, o estudo de dois importantes documentos da Rede Estadual Paulista, os quais vêm pautar o acesso e a permanência do aluno com deficiência em escolas regulares inclusivas, com apoio educacional especializado. Sendo o segundo documento, a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015, especificamente para aluno com deficiência visual, público-alvo deste Trabalho de Conclusão de Curso. Em que todos juntos contribuíram para validar o presente estudo, constatando que o aluno público-alvo da educação-especial tem seu direito assegurado legalmente à educação ao acesso e a permanência na escola, pois a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, no Art. 206, em seu inciso II, declara a todos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.94). E, assevera em seu Art. 208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 95).

Nesse sentido, metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pelo fato de permitir ao pesquisador estudar o homem considerando-o como sujeito ativo, ou seja, capaz de entender o mundo em que vive através das experiências de vida e de suas interações com os outros seres humanos. Seguindo essa vertente, no presente estudo realizou-se através da integração entre a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo de natureza exploratória em que o conhecimento decorrente das literaturas estudadas concernentes às pesquisas supracitadas, serviu de base para a formulação de nosso instrumento de pesquisa para a coleta de dados, os quais foram dois questionários estruturados com perguntas abertas, respectivamente, enviados à Supervisora de Ensino – Educação Especial da Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá, a fim de reunir o máximo de informações concernentes ao nosso objeto de estudo e as escolas que integram a Diretoria em que há alunos deficientes visuais matriculados.

Sendo que a devolutiva ocorreu, tanto de forma presencial na Diretoria de Ensino,

respeitando o distanciamento social e a normas sanitárias da Organização Mundial da Saúde (OMS), como por via e-mail a coleta dos dados solicitados, em relação ao questionário enviado à Supervisora de Ensino – Educação Especial. E, com as devidas autorizações foi enviado, por via e-mail, o questionário aos Diretores das respectivas escolas. Na qual, uma das dificuldades encontradas foi que inicialmente apenas 6 escolas retornaram. Nesse caso, outro e-mail foi enviado aos demais Diretores, e apenas dois retornaram, infelizmente, apesar de respeitosamente insistir com envio deste e-mail, os dez Diretores restantes não responderam ao questionário e, muito menos um parecer a tal atitude, se a respectiva escola tem ou não alunos deficientes visuais. Permitindo, à nossa pesquisa analisar apenas 8 das 18 escolas, cujos nomes foram enviados pela Supervisora. Haja vista, como mencionado anteriormente, as escolas estão sendo identificadas com nomes fictícios, letra de nosso alfabeto. Outra dificuldade, foi devido a uma certa desatualização de dados relacionados a matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial das Escolas Estaduais à Diretoria de Ensino, pelo fato de ter nos enviado escola em que em seus cadastros atuais na Diretoria constem alunos com deficiência visual matriculados, porém na respectiva escola não há matrículas desses educandos. Dificultando até a realização de eventuais pesquisas referentes a esse tema.

Enfim, a análise dos dados coletados permitiu concluir que os alunos, deficientes visuais, na prática tem o seu direito ao acesso assegurado por lei e pelas escolas regulares inclusivas da Rede Estadual, pois a matrícula ocorre em igualdade de procedimentos aos outros alunos sem deficiência e em idade escolar, porém, é necessário um laudo carimbado por um médico oftalmologista no ato da matrícula. Em contrapartida, a permanência também é assegurada por lei e contribui para que a inclusão ocorra, mas que não deve estar baseada em poder se matricular, somente; mas, deve ultrapassar o acesso, ou seja, a matrícula. Porque, como mencionado no capítulo anterior, não generalizando, mas, nota-se, em que a distinção entre a deficiência visual e auditiva não estão bem esclarecidas a alguns diretores das escolas analisadas. E que a inclusão a eles ocorre somente mediante a adaptação curricular somado aos dois recursos tecnológico mais predominante: o computador e o aparelho eletrônico celular. Leva a refletir sobre a escassez de opções aos recursos destinados ao aluno deficiente visual, apesar de existir um leque de possibilidades tanto os mais custeáveis, tais como as tecnologias assistivas, como adaptações de materiais do dia a dia mais em conta. Por mais que o direito à educação ao acesso e a permanência desse aluno sejam assegurados por lei, de certo modo, há ainda um árduo caminho a ser percorrido, a fim de tornar o processo educacional mais equitativo e menos díspar ao educando com deficiência visual e ao aluno

vidente.

Finalizando, a realização desse Trabalho de Conclusão de Curso me permitiu realizar como ser humano. Estou muito feliz, por isso, em palavras será difícil mensurar tal dimensão e profundidade. Mas, posso afirmar com total certeza, em que, mais uma vez contribuiu para me demonstrar que o caminho a continuar trilhar, academicamente, é nesta direção.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A.V. A. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **R.B.E.C.T.:** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa-PR, v.5, n.2, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185/840>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BORBA, M. C. A pesquisa qualitativa em educação matemática. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 27., 2004, Caxambu- MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: https://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/borba-minicurso_a-pesquisa-qualitativa-em-em.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962:** oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14169.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/aai/pages/arquivos/Constituicao%20Federal%201988br.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020:** institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999:** regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001:** promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 51.405, de 26 de julho de 1961:** institui o "Dia do Cego". Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51045-26-julho-1961-390738-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECRETO%20N%C2%BA%2051.045%2C%20DE%2026%20DE%20JULHO%20DE%201961,que%20lhe%20confere%20o%20art.&text=Fica%20instituído%20o%2022%20Dia%20do,anos%2C%20a%2013%20de%20dezembro>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007:** dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em:

21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008:** dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206571&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009:** promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:** dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973:** cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002:** dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 20 jul. 2020

BRASIL. **Lei Nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 _ compiladas:** institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.845, de 5 de março de 2004:** institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015:** institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jul.

2020.

BRASIL. **Lei Nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005**: regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971**: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**: dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 19 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: aprova o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial-MEC: SEESP, 2001. 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72 p. Disponível em:

<http://ramec.mec.gov.br/seesp/1836-marcos-politicos-legais-da-ed-esp-na-persp-da-ed-inclusiva/file> . Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. **Ministério Público Federal:** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N°1:** institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Secretária de Comunicação Social. Senadores elogiam liminar que suspende decreto sobre educação especial. **Agência Senado, Jornal do Senado.** Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/02/senadores-elogiam-liminar-que-suspende-decreto-sobre-educacao-especial/#conteudoPrincipal>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial:** política nacional de educação especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

CARVALHO, R. E. O direito de ter direitos. **Salto para o Futuro:** educação especial: tendências atuais, Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação a Distância-SEED, v.9, p. 1-96, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá – MG, v.7, n.7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

COSTA, A. B DA.; COZENDEY, S. G. O ensino de matemática para pessoa com deficiência visual no Brasil: um estudo bibliográfico. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.1, n.57, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/345>. Acesso em: 17 maio. 2020.

DECLARAÇÃO de Sunderberg. 1981. Porto Alegre – RS: Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul FADERS. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/6/35>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DOMINGUES, C. A.; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P.; SIMÃO, V. S. A. **Os alunos com deficiência visual:** baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. v. 3. Disponível em: <http://ramec.mec.gov.br/seesp/1828-fasc-03-os-alunos-com-deficiencia-visual-baixa-visao-e->

cegueira/file. Acesso em: 17 jun. 2020.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília- DF, v.27, n.4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

FILLOS, L. M.; BEDNARCHUK, J. Z.; ZEN, P. D.; NADAL, K.; BURAK, D. Uma discussão sobre os aspectos metodológicos das investigações em modelagem matemática do 9 EPREM. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 9., 2012, Caxias do Sul – RGS. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul – UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/456/533>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FONEI - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota de repúdio ao Decreto 10.502/2020 e convite à reflexão**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2020/10/fonei.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GERHARDE, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jan. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **ERA: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: pessoas com deficiência**. Brasil, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/23612?detalhes=true>. Acesso em: 20 maio. 2020.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência**. Guaratinguetá, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaratingueta/pesquisa/23/23612>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KOEPSEL, A. P. P. Materiais didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20., 2016, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-12.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 6., 2015, Universidade Tiradentes, Aracaju - Brasil. **Atas [...]**. Aracaju: Investigação Qualitativa na Educação, 2015. p. 243 – 247. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/326/321>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEPED. **Carta-convocação**: manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI/2008). Unicamp: Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2020/10/leped-carta-convocacao.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

LIMA, E. C. **O aluno com deficiência visual**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2019.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis – SC, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/29852/S0104-40602011000300006.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 dez. 2020.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília- DF, v. 35, n.4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1106.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel- PR. v.2, n.3, p. 1-16, 2019.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423/PDF/139423por.pdf.multi>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Recuperado de Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Resolução nº 31/123 aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 16/12/76. Recuperado de Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Disponível em :http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especi

al/legislacao/declaracao_de_jomtien_de_1990_tailandia.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Guatemala**: Convenção Interamericana Para A Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra As Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**. Disponível em:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Dia Internacional das Pessoas com Deficiência - 3 de dezembro**. Recuperado de:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/international-day-of-persons-with-disabilities-3-december.html>. Acesso em: 16 jul. 2020

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 233, 2009. Disponível em:

<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

QUINTAIROS, M. P. **Gestão da educação especial na diretoria de ensino**: Região Santos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/194>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M. de.; SILVA, M. B. C. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação Distância, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015**: dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência visual (DV) da Rede Estadual de Ensino, de que trata a Resolução SE no 61/2014. São Paulo, SP: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2015.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017: dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 13 de dezembro 2017. Seção I, p.35.

VITÓRIA-ES (Governo do Estado). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

ANEXO I - Avaliação Inicial (Parte I)

ANEXO I

Avaliação Inicial

DADOS GERAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/___/___

Idade: _____

Escola: _____

Ano/série: _____ Turno: _____

Tipo/grau de deficiência:

visão subnormal/baixa visão cegueira

PERCEPÇÃO VISUAL/TÁTIL

ampliado Braille

contraste

lupa de mão

telulupa

computador fonte nº _____ especificar:

DOSVOX

NVDA

Jaws

AUTO CUIDADO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 Praça da República, 53 – Centro – São Paulo – SP – CEP. 01045-902
GABINETE DA COORDENADORA

- independência/autonomia em relação à higiene pessoal (banhar-se, secar-se, lavar as mãos, etc.);
 independência/autonomia em relação ao controle de esfínter;
 independência/autonomia no ato de vestir-se e alimentar-se.

INDEPENDÊNCIA NA LOCOMOÇÃO

- deslocamento com independência em casa, na escola, na rua;
 independência e autonomia na utilização de transporte;
 não se locomove com independência.

HABILIDADE SENSÓRIO-MOTORA

- imagem corporal;
 esquema e equilíbrio corporal;
 percepção e memória visual;
 percepção e memória auditiva;
 percepção gustativa, tátil, olfativa;
 orientação temporal;
 orientação espacial;
 habilidade motora.

LEITURA

- está no início da aprendizagem da leitura em Braille;
 lê Braille com facilidade;
 lê utilizando uma das mãos;
 lê utilizando as duas mãos;
 reconhece os sinais de pontuação: todos(); alguns();
 lê com auxílio óptico;
 lê tamanho 24 sem auxílio óptico.

ESCRITA



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 Praça da República, 53 – Centro – São Paulo – SP – CEP. 01045-902
GABINETE DA COORDENADORA

- usa reglete: sim() não()
 usa máquina braille: sim() não()
 usa computador: sim() não()
 usa computador com sintetizador de voz: sim() não()
 usa computador com ampliação de tela: sim() não()
 usa soroban: sim() não()

DATA: ___/___/___

 Assinatura do(a) professor(a)

Fonte: São Paulo, 2015

ANEXO II- Avaliação Inicial (Parte II): Avaliação Funcional.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Praça da República, 53 – Centro – São Paulo – SP – CEP. 01045-902
GABINETE DA COORDENADORA

ANEXO II

Avaliação funcional

DADOS GERAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Idade: _____

Escola: _____

Ano/série: _____ Turno: _____

VISÃO SUBNORMAL/BAIXA VISÃO

Entrevista com os pais

Causa da visão subnormal/baixa visão:

Idade do início das dificuldades visuais: _____

Modo de progressão da perda de visão (estacionário ou evolutivo):

Patologia:

() hereditária () congênita () adquirida



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Praça da República, 53 – Centro – São Paulo – SP – CEP. 01045-902
GABINETE DA COORDENADORA

ASPECTOS FUNCIONAIS DA VISÃO

1. utilizar materiais pedagógicos com contraste e jogos adaptados com texturas e cores de maior contraste;
2. observar se o aluno prefere muita luz ou se tem fotofobia;
3. realizar testes para ajustar o tamanho da fonte a ser utilizada.

Observação:

É importante salientar que essas atividades e avaliações devem ocorrer em contextos naturais e implicam recolher elementos relativos à forma como a pessoa utiliza a sua visão em ambientes com condições diferentes, ou seja, dentro da sala de aula ou nas outras dependências da escola.

Assinatura do(a) professor(a)

DATA: ____/____/____

ANEXO III - Plano de Atendimento Individual – PAI

ANEXO III
Plano de Atendimento Individual – PAI

Mês / Ano: _____

1- Identificação do Aluno:

1.1- Nome do Aluno:

1.2- Data de Nascimento: ____/____/____



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Praça da República, 53 – Centro – São Paulo – SP – CEP. 01045-902
GABINETE DA COORDENADORA

1.3- Ano/Série do aluno: _____

1.4- Escola de frequência em Sala Comum:

1.5- Escola da Sala de Recursos:

1.6- Nome do Professor Especializado:

1.5- Diretoria de Ensino: _____

2- Descrição das habilidades já desenvolvidas pelo aluno:

3- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno a curto/médio/longo prazo:

4- Descrição das habilidades a serem desenvolvidas nas salas de recursos: a curto, médio e longo prazo:



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Praça da República, 53 – Centro – São Paulo – SP – CEP. 01045-902
GABINETE DA COORDENADORA

5- Atendimentos Educacionais Especializados: outros acompanhamentos de que o aluno participa fora da escola:

6- Levantamento de informações referentes aos interesses do aluno:

7- Estratégias:

8- Materiais e Recursos:

9- Observações Relevantes:

Data: ____/____/____

Professor Especializado

Professor Coordenador

Fonte: São Paulo, 2015