

# QUANDO ENXERGAR VAI ALÉM DOS OLHOS

**MACIEL, Inajara Laís<sup>1</sup>**

Faculdades Integradas Maria Imaculada - FIMI

[inajaramaciel@gmail.com](mailto:inajaramaciel@gmail.com)

**TRINÃNES, Maria Teresa<sup>2</sup>**

Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI

[mariateresa\\_rt@hotmail.com](mailto:mariateresa_rt@hotmail.com)

## RESUMO

Este estudo visa refletir sobre as dificuldades para a inserção de ações inclusivas no âmbito escolar brasileiro, no qual, pais, professores e alunos com deficiência visual buscam uma educação Infantil de qualidade pautada em atividades adaptadas para criança com baixa visão ou cegueira. A acessibilidade acadêmica, sob o ponto de vista do professor e da escola, tem encontrado alguns entraves para o desenvolvimento dos processos pedagógicos inclusivos no ensino regular. O currículo comum disponibilizado e as avaliações da aprendizagem estão acessíveis de forma favorável somente para o aluno com NEE, e não para a escola como um todo, estimulando uma segregação invisível. Para este estudo, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica na qual se destacaram autores que tratam a inclusão como uma questão de transformação conceitual, crença e cultura social. Observou-se que o currículo e os recursos adaptados para deficiência visual precisam estar em harmonia para que a inclusão educacional seja processada com eficiência. Sabe-se que o aluno com deficiência visual precisa ser ouvido para que se tenha suas especificidades atendidas e expectativas acadêmicas contempladas. Ainda em tempos atuais é preciso defender a inclusão de crianças com baixa visão ou cegueira total na educação infantil. É vital, pois o espaço escolar é privilegiado para se aprender a lidar com todas as questões de diferenças, sejam elas: culturais, sociais, físicas, sensoriais, intelectuais, visando claramente combater a desigualdade e exclusão que esses alunos vivem dentro de nossa sociedade brasileira. Deve-se trazer o exercício do pensar na escola como formação de um cidadão.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Deficiência Visual. Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Licenciatura Plena de Pedagogia pelas FIMI.

<sup>2</sup> Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas (2009). Graduação Pedagogia: Hab. Or. Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2 grau pela USP (1990), Hab. em Ensino de Deficiente Visual pela USP (1992). Especialização em Psicopedagogia UNIG (2006). Docente: Curso de Pedagogia da FIMI. Formação em Educação Especial e em Intervenção Precoce Especializada. Especialização Deficiência Intelectual UNIG.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo visa refletir sobre as dificuldades para a inserção de ações inclusivas no âmbito escolar brasileiro, no qual, pais, professores e alunos buscam uma educação Infantil de qualidade.

No contexto escolar encontram-se as mais variadas necessidades educacionais especiais como: autismo, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física; transtorno global do desenvolvimento; surdocegueira; sendo que, este trabalho tratar-se-á sobre a deficiência visual no espaço escolar.

A criança com baixa visão ou total cegueira, requer atividades a serem adaptadas que por muitas vezes, não são feitas. Pergunta-se, então, por qual motivo, talvez, os professores não consigam realizar estas atividades?

Para este artigo, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica por meio da qual se procurou fazer uma análise de referenciais teóricos que tratam a inclusão como uma questão de transformação conceitual, crença e cultura social. Os estudos referendados: Mantoan (2003); Moran (2004); Januzzi (2006); Triñanes (2009); Vitta (2010); Liberto (2013); Young (2014); dentre outros, desenvolveram aspectos nesta temática inclusiva levantando, em seus dados, a necessidade de que o outro com deficiência precisa ser ouvido para que se tenha suas especificidades atendidas e expectativas de escolarização contempladas.

Fica explícita a necessidade do professor em articular a educação inclusiva às atividades escolares do aluno com deficiência visual, uma vez que a equipe escolar não possui conhecimento suficiente sobre a prática docente diferente para com o aluno com deficiência visual, como alavanca de seu direito à escolarização, evidenciando a interdependência da educação comum com a educação especial concebida, politicamente, como modalidade de ensino.

## **2 SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL**

O acompanhamento do processo de ensino se dá muito pela prática com que esse professor vem se empenhando dentro de sala de aula comum, reavendo e trazendo novas práticas para que este aluno não fique de fora e não se sinta excluído. Deste modo, não se dá

um processo de inclusão, mais sim, diferenciamento e exclusão, o que acaba sugerindo o que Freitas (2002, p.308) afirma sobre o conceito de exclusão na escola: “a eliminação adiada”.

Por muitas vezes, durante anos, compreendeu-se que incluir no processo de ensino seria somente prover o aluno de alguns tipos de atividades, ou, pelo simples fato dele estar ali, no mesmo ambiente que os demais, isso já caracterizaria inclusão (BRUNO, 2009, p.198).

Estudos de Triñanes (2009, p.23) trazem à tona os processos inclusivos ao longo da história da educação da pessoa com deficiência no Brasil, baseada em Januzzi (2006) e Bueno, Mendes e Santos (2008). Destacam-se quatro momentos:

- 1) Até o século 20: praticava-se a exclusão, ou seja, as pessoas com deficiência ficavam excluídas do direito à escolarização.
- 2) Século 20 até a década de 60: as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições, surgindo assim as classes especiais de alfabetização. Nas décadas de 50 e 60 surgem as escolas especiais. Na década de 60 começa a implantação de classes especiais dentro da escola do ensino regular. Ensino especial e Ensino comum não se integram e caminham paralelamente.
- 3) Década de 70: eclode a integração e as escolas comuns recebem somente os alunos com deficiência que têm condições de se adaptarem a ela. Fica em aberto, mesmo assim, a possibilidade de ficarem em escolas especiais.
- 4) Segunda metade da década de 80 até os dias de hoje: surge um novo paradigma, inclusão que tem como filosofia adaptar o sistema escolar às necessidades do aluno com deficiência, valorizando a diversidade humana. Dá-se direito, irrestrito, de escolarização a TODOS.

Na segunda metade da década de 1980, evidencia-se, então, um novo paradigma, deixando de lado a integração, centrada somente em focar a deficiência, e ações educativas propriamente inclusivas passam a ser dinamizadas, com o foco no sujeito, garantindo a sua re-inserção na escola, no ensino regular, e, por conseguinte, na sua comunidade.

A partir do paradigma da inclusão, escola inclusiva é aquela que acolhe a todos com o intuito de educar para o “desenvolvimento pleno de seu potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (BRASIL, 2008a).

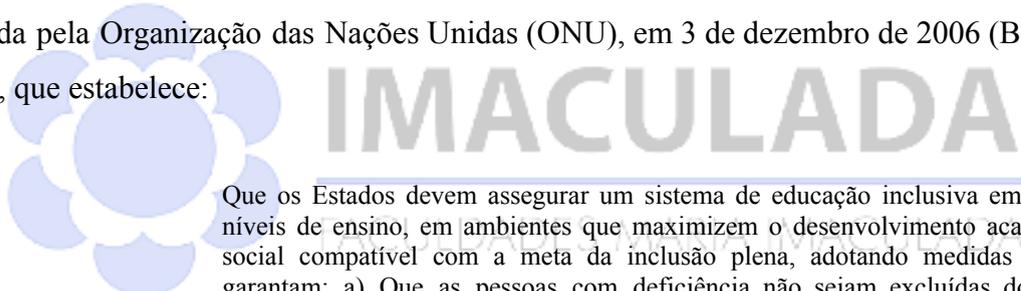
Conforme evoluíram as ideias inclusivas, as inovações e estudos na área da deficiência visual, vêm se clarificando gradativamente, a necessidade de se ter um apoio pedagógico à toda equipe gestora da escola regular, para que esta mesma equipe possa dar suporte e assim juntos possam se unir ao docente, oferecendo, à esta criança com deficiência visual, algo de

real valor educacional e não só focando em sua socialização em si. Os trabalhos dirigidos em sala de aula comum tendem a ser desenvolvidos para dar o melhor da educação básica a esta criança diferente, favorecendo seu protagonismo em sua escolarização.

Dados do MEC/INEP (BRASIL, 2018), publicados em 2018, revelam:

[...] avanços na educação especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, [...] em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

O Brasil vem cumprindo o seu compromisso com a inclusão na educação, e sua política pública tem garantido a todos os alunos com deficiência o acesso à educação básica, procurando remover barreiras que impeçam a frequência desses alunos nas escolas. Assim, garante o respeito à Ratificação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 3 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2008c), que estabelece:



Que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da inclusão plena, adotando medidas para que garantam: a) Que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) Que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (p. 44).

Segundo Sacristán (2007, p.145), a educação das pessoas constitui a preocupação política central na organização da sociedade brasileira, em função do valor do indivíduo e da definição de seu papel nessa mesma sociedade.

## **2.1 A criança com baixa visão ou cegueira total**

Primeiramente é preciso conceituar baixa visão e cegueira. Segundo Gil (2000, p.8):

Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.

A cegueira ou perda total da visão:

[...] pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais (GIL, 2000, p.8).

A deficiência visual é uma deficiência sensorial que deve ser compreendida como uma necessidade educacional especial (NEE) permanente que requer intervenções pedagógicas específicas. Os alunos que possuem essa deficiência estão sujeitos a apresentarem dificuldades marcantes quanto ao desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem ou mesmo em seu desenvolvimento integral. Acompanhar os conteúdos curriculares poderá ser tarefa difícil, que suscite ajuda de professor especializado para as intervenções adequadas.

Sob o ponto de vista pedagógico, a cegueira significa redução total ou ter um mínimo de visão que leva o aluno a utilizar o código Braille<sup>3</sup> como instrumento de leitura e escrita, além da necessidade de utilizar recursos didáticos e/ou equipamentos especiais promotores de sua efetiva escolarização. Saviani (2008) pontua que é função da escola oferecer: “Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (p.09).

Ainda, a visão subnormal representa a presença de um resíduo visual que possibilita ao aluno ler textos, ver figuras, dentre outras atividades, desde que se utilizem recursos didáticos e/ou equipamentos adaptativos promotores, também, de acesso aos conteúdos escolares.

## **2.2 Atividades adaptadas para criança com baixa visão ou cegueira**

A criança com baixa visão ou cegueira, requer atividades a serem adaptadas, algo que, por muitas vezes, não é disponibilizado. Por qual motivo, talvez, não consigam realizar essas atividades? Muitas vezes se tem a impressão que o professor não está dando o melhor de si, talvez porque não tenha o respaldo suficiente para proporcionar a atenção necessária a este aluno

A construção de atividades táteis adaptadas para crianças cegas na infância fornece à criança deficiente visual uma maior capacidade de se desenvolver. A ausência da modalidade visual exige experiências alternativas de desenvolvimento a fim de cultivar a inteligência e promover capacidades sócioadaptativas. O ponto central destes esforços é a exploração do

<sup>3</sup> Συστημα Βραιλλε: [ υμ σιστεμα δε λειपुरα ε εσχριτα τ(τιλ θυε χονστα δε σεις ποντοσ εμ ρελεωω, δισπιστοσ εμ δυασ χολυνασ δε τρ]σ ποντοσ.

pleno desenvolvimento tátil. Neste processo, segundo Griffin e Gerber (1996), fica implícita uma compreensão das sequências do desenvolvimento dentro da modalidade tátil, que são: “[...] conceito e reconhecimento da forma, reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo; compreensão de representações gráficas; e utilização de simbologia” (p.13).

Há uma série de etapas do desenvolvimento a serem percorridas pela criança devido à sua deficiência visual, ou seja, o que ela precisa aprender até chegar no sistema Braille em si. Até lá as atividades dadas em sala de aula comum para que essa criança seja estimulada da maneira correta precisam ser realizadas com auxílio de um professor que esteja preparado para receber este aluno, não somente o professor, como também a escola.

### **3 ACESSIBILIDADE ACADÊMICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL**

A escola por sua vez também precisa refletir sobre seu espaço de aprendizagem e rever pontos que facilitem o acesso à entrada desta criança com deficiência nesses ambientes. Há muitos prédios escolares com arquiteturas relativamente antigas e que não possuem nenhuma acessibilidade arquitetônica para que eles consigam transitar sem nenhum empecilho.

O aluno com NEE, na escola inclusiva responsável, jamais será expurgado por insucessos educativos que não lhe pertencem, mas sim dos ambientes que não são trabalhados para a realização do ensino-aprendizagem do professor do ensino regular. Liberto (2017) acrescenta que existe ainda uma relação às ferramentas didáticas, Tecnologias Assistivas (TAs), para a pessoa com deficiência visual:

[...] a necessidade de explicação e acompanhamento docente na leitura das mesmas. Apesar do que se preconiza na legislação atual sobre a inclusão e a concentração de recursos para que se possa oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos, muito há ainda a fazer e a implementar nas várias vertentes da EE, nomeadamente para os alunos com patologia visual de cegueira e baixa visão (p.22).

As TAs, recursos adaptados, são muito importantes para a didática do professor, pois há uma grande falta de informação na hora de lidar com o aluno diferente por não conseguir passar a maioria dos conteúdos curriculares a este aluno. Ao desconhecer esses recursos, por exemplo, as mídias adaptáveis, não são possíveis compartilhar, didaticamente, determinados conhecimentos acadêmicos.

[...] Existe uma gama de mecanismos que permitem e facilitam o compartilhamento das informações, acessam os diversos arquivos, executam e efetivam as mais diversas tarefas e que são propiciadas com a aplicação da internet. As mídias e seus recursos proporcionam trabalhar o conhecimento de modo atrativo, participativo, expressivo e, igualmente, possibilita que o conteúdo seja direcionado ao cotidiano do aluno (LIBERTO, 2017, p.03).

As políticas governamentais implementadas têm fomentado a necessidade da ampliação dos conceitos referentes à inclusão educacional e educação inclusiva. Garcia (2008, p.45) distingue as Políticas Inclusivas na Educação: do Ato Global ao Local, afirmando que “inclusão educacional” está centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural que abraça expectativas de escolarização.

O currículo escolar<sup>4</sup> é elaborado com base nessas expectativas de escolarização do entorno escolar que acolhe, garantidas no Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular. Segundo documento do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2008b), o currículo escolar está para: “orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar”.

No documento nacional, Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais – Adaptações de Pequeno Porte (BRASIL, 2000, p.13), trás como sugestões de adequação curricular os seguintes tópicos:

Posicionar o aluno de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor; Dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno, e evitar acidentes, quando este precisar obter materiais ou informações do professor; Dar explicações verbais sobre todo o material abordado em sala de aula de maneira visual; Ler, por exemplo, o conteúdo que escreve na lousa; Oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial e à mobilidade; Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: pranchas, presilhas para evitar o deslizamento do papel na carteira, lupa, material didático de tipo ampliado, livro falado, equipamento de informática, materiais desportivos como bola de guizo, etc.

---

<sup>4</sup> Χυρρ|χυλο Εσχολαρ: Ασσιμ, ο χυρρ|χυλο σεμπρε [ : • υμ σιστεμα δε ρελα|]εσ σοχιαισ ε δε ποδερ χομ υμα ηιστ|ρια εσπεχ|φιχα; ισσο εστ( ρελαχιοναδο χομ α ιδεια δε θυε ο χυρρ|χυλο ποδε σερ εντενδιδο χομο •χονηχιμεντο δοσ ποδεροσοσ•; • σεμπρε [ ταμβ|μ υμ χορπο χομπλεξο δε χονηχιμεντο εσπεχιαλιζαδο ε εστ( ρελαχιοναδο α σαβερ σε ε εμ θυε μεδιδα υμ χυρρ|χυλο ρεπρεσεντα •χονηχιμεντο ποδεροσο• • εμ ουτρασ παλαωρασ, [ χαπαζ δε προωερ οσ αλυνοσ δε ρεχυροσσ παρα εξπλιχα|]εσ ε παρα πενσαρ αλτερνατιωασ, θυαλθυερ θυε σεφα α (ρεα δε χονηχιμεντο ε α εταπα δα εσχολαριζα|]ο ( ΨΟΥΝΓ, 2014, π.201).

Ainda em documento nacional Brasil (2000) são colocadas algumas sugestões de adaptações de ordem político-administrativa, para as adaptações curriculares, sob a visão do espaço escolar, ou seja:

[...] a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar: A adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário; A aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; A capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; A efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade (p.14).

Fica claro que tais sugestões acessibilizam de forma favorável o currículo escolar somente para o aluno com NEE e não para a escola como um todo. Tais sugestões precisarão também estar garantidas no PPP da escola que pretende desenvolver a inclusão educacional, pois os recursos essenciais, para dar conta da escolarização dos alunos com deficiência visual, acabam deixando a desejar quanto à equidade de oportunidades oferecidas ao alunado comum. Segundo documento instrucional, BRASIL (2015): “O trabalho de adaptação de acesso ao currículo para os alunos com deficiência visual deve resultar da interação entre o professor especializado da Sala de Recursos<sup>5</sup> [...] e os professores de classe comum”.

Compreender o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil como um importante fator de desenvolvimento individual da criança com baixa visão ou cegueira é importante para o professor, pois proporcionará a ele uma percepção docente do que poderá ensiná-los dentro de sala de aula, praticando de fato a inclusão educacional.

É com esta percepção docente e com muita competência técnica que a avaliação destas crianças com cegueira deve ser realizada, e isso, desde a chegada dela ao ambiente escolar, buscando informações acerca de seu histórico de vida, sobre o que ela passou até chegar ali. A ausência de atitudes como essa, pode dar a impressão de uma forma de descaso da escola para com esse aluno. Além disso, a avaliação deve ser presente e contínua em todos os casos, mas, principalmente, com o estudante com baixa visão ou total cegueira, que se sente totalmente desprevenido e diferente dentro de sala de aula comum.

---

<sup>5</sup> Σαλα δε Ρεχυρσοσ: σερω|ο π|βλιχο εσταδουαλ θυε ρεαλιζα ο ατενδιμεντο εδυχαχιοναλ εσπεχιαλιζαδο (ΑΕΕ); θυε ιδεντιφιχα, ελαβορα ε οργανιζαερεχυρσοσεπεδαγ|γιχοσ ε δε αχεσσιβιλιδαδε, θυε ελιμινεμ ασ βαρρειρασ παρα α πλενα παρτιχιπα|©ο δοσ αλυνοσ νο ενσινο χομυμ, χονσιδερανδο συασ νεχεσσιδαδεσ εσπεχ|φιχασ (ΣΕΕΣΠ/ΜΕΧ, 2008). Φοντε: <https://www.assistiva.com.br/aee.html>

A educação destas crianças e jovens deveria ser feita a partir do recurso adaptativo: Sistema Braille, pelo qual o indivíduo ficaria com o sentimento de participação, inserido em sua atmosfera social que lhe é de direito, desfrutando do aprender como todos os outros alunos comuns, com o mesmo conteúdo, mas de forma adaptada.

Na escola são verificadas duas situações distintas e igualmente insatisfatórias. A primeira, na qual o professor orienta-se pelo referencial clínico do diagnóstico médico, muitas vezes incompleto, indicando apenas a acuidade visual do aluno em termos de medida quantitativa da visão. A segunda, na qual o professor trabalha sem quaisquer dados quantitativos ou qualitativos que informem sobre aspectos do desempenho visual do aluno, do desenvolvimento, sobre as possibilidades e dificuldades reais que possam interferir no processo de aprendizagem escolar da criança com baixa visão ou cegueira (BRUNO, 2009, p.03).

Mas o ideal de escola inclusiva está com dificuldades de ser exercitado no ambiente de ensino em que está posto atualmente. Segundo Mantoan (2003 apud TRIÑANES, 2009, p.79), a qualificação dos profissionais da educação para o ensino inclusivo está na formação em serviço e do que ele entende por inclusão escolar. Afirma que “a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a educação inclusiva”.

Em estudos de Triñanes (2009), constatou-se que a fala dos profissionais da educação, como a aquisição, interpretação, seleção e organização das informações que possam vir a transformar a prática educativa ficam desarticuladas desvelando o quanto a Educação Especial encontra-se desvinculada do Ensino Fundamental, certificando-a como um atendimento externo à educação comum, do qual estes profissionais sentem-se isentos e acabam abrindo mão de sua tarefa educativa para com os alunos com deficiência visual.

Algumas estratégias se dão pelo ambiente como um todo. Resistir sempre à mudanças pelo fato de sentir-se acomodados, e até mesmo por falta de conhecimento, dentro das próprias possibilidades e habilidades, não conseguindo enxergar as necessidades educacionais especiais e específicas para que se oriente quanto aos recursos educativos adaptados gerando a exclusão do aluno com deficiência visual.

Com a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), ficou assegurado que as escolas, ao desenvolver seus processos inclusivos, passam a aprender concomitante com o aluno diferente, reconhecendo suas demandas conforme suas especificidades. Conforme assegura UNESCO (1994 apud RODRIGUES, 2006):

[...] que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e

satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (p.223).

A legislação nacional, ao garantir uma escola para todos, não tem “olhos” para o aluno com necessidades educacionais especiais nela incluído, exercitando uma prática que revive os moldes integracionistas.

As mudanças não ocorrem de forma espontânea, ou seja, se faz necessário que gradativamente isso venha à tona, estas mesmas modificações envolvem níveis do sistema administrativo, incluindo grande parte do setor escolar. A percepção do ensino vai muito além de simplesmente trazer princípios, e sim uma visão da pessoa com deficiência como um ser de valor.

Isso exige que toda a gama escolar tenha em mente um sistema de unificação, ou seja, que exista uma única estrutura para receber essa pessoa, não sendo diferenciada dos demais alunos, pois isso também seria um processo de exclusão. O comportamento inclusivo precisa começar de forma que a demanda seja geral, abrangendo todas as áreas escolares e seus atores. Assim, transmutar-se-á a condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão, pois a sociedade **exclui para incluir** (SAWAIA, 2007, p.69).

A política atual evidencia a concretude de um muro que biparte a escola de ensino regular que está posta, colocando alunos **sem** deficiência de um lado e alunos **com** deficiência de outro. Para quebrar esse paralelismo que invalida a inclusão, será preciso desenvolver ações pedagógicas inclusivas que impeçam atitudes excludentes de tratamento às diferenças.

As mudanças também devem ocorrer no ambiente de sala de aula, pois é lá que refletem as possíveis alterações que uma boa gestão inclusiva possa ter realizado, os alunos interação e se beneficiando também das práticas com os colegas da educação inclusiva. O desafio se trata de que, na realidade, a escola encontra-se estabilizada e hierarquicamente organizada, colocada em padrões para que seja uma boa escola, pois, estando enquadrada em formas específicas, torna-se mais fácil de ser administrada. Nesse sentido, a deficiência e a adaptação do outro é vista como um problema, algo desestabilizador desses padrões, que incomoda e gera modificações, e, como já foi colocado, a escola, o ambiente, não estão prontos para mudar suas condutas.

Triñanes (2009), em seus estudos, desvela que uma escola pesquisada aciona seus profissionais da educação assim como seus funcionários e alunos para colaborarem com ajudas ao aluno com deficiência visual em momentos extraclasse. Porém, esse movimento,

nos evidencia uma ação **caseira** e de perpetuação da dependência contrapondo-se ao que Arruda (2008) afirma: “[...] na diversidade do cotidiano, a participação social independente e autônoma de pessoas com deficiência visual é um fator relevante para ações inclusivas” (p. 154).

Concomitante é preciso que se aperfeiçoem condutas de atenção e respeito às identidades sociais reais de cada um com relação aos atributos que o sujeito possa possuir; para que seja “um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima” (GOFFMAN, 1988, p.16).

Lançar o olhar aos Direitos Humanos e à percepção de humanidade às estruturas sociais regra “sine qua non” para que se prevaleça a dignidade de cada indivíduo do constitutivo social. Segundo o item 9, das Competências Gerais da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza (p.30).

Enfim, enquanto o sistema inclusivo for visto de forma subdividida, separada das demais, em que gestores escolares não agregam para que um sistema seja único, para que a escola seja um bom ambiente tanto para a pessoa com deficiência quanto para o aluno sem deficiência, estaremos perpetuando a desigualdade, enraizando ainda mais os fatores da não inclusão social. É evidente que toda mudança começa por nós mesmos. Dessa forma, para conseguirmos um amplo trabalho e alcançarmos os passos nessa direção, precisamos de uma construção contínua de identidade dentro da escola.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Defender a inclusão de crianças com baixa visão ou cegueira na educação infantil, é vital, pois o espaço escolar é privilegiado para se aprender a lidar com todas as questões de diferenças sejam elas: culturais, sociais, físicas, sensoriais, intelectuais, visando claramente combater a desigualdade e exclusão que esses estudantes vivem dentro de nossa sociedade brasileira.

Será preciso ressignificar a escola que está posta para transformar e transgredir a partir da ação pedagógica reflexiva inclusiva: as condições contextuais da sala de aula, do universo

do aluno com deficiência visual, do universo dos profissionais da educação do ensino fundamental e do professor especializado da Sala de Recursos do Estado. Articular essas esferas requer aprofundamento das interfaces da ética e da ação educacional ideológica.

Deve-se trazer, na escola, o exercício do pensar como formação de um cidadão. Uma vez que essa instituição já se mostra precária para um indivíduo que não apresenta nenhum tipo de deficiência, ela se torna ainda pior para aquele que possui alguma necessidade especial. Vale ressaltar que é papel e responsabilidade da escola subsidiar e dar ao sujeito condições para que o processo de ensino-aprendizagem seja feito da melhor forma possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, S. M. C. P. Auto-eficácia nas atividades de vida diária e as influências na qualidade de vida de estudantes com deficiência visual. In: SOUZA, Olga Solange H. (Organizadora). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 153-169.

BRASIL. MEC. **Deficiência visual** / Marta Gil (org.). – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fabio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003

\_\_\_\_\_. **Decreto-Legislativo nº 186/08, de 9 de julho de 2008**, assinado pelo presidente do Senado Federal, Senador Garibaldi Alves Filho, e publicada em 10 de julho de 2008. Ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2008a.

\_\_\_\_\_. **SE. Resolução nº 11 de 31-1-2008 com alteração de 24-3-2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Legislativo nº 186/08, de 9 de julho de 2008**, assinado pelo presidente do Senado Federal, Senador Garibaldi Alves Filho, e publicada em 10 de julho de 2008. Ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2008c.

\_\_\_\_\_. CGEB. **Instrução, de 14-1-2015** (publicado: DOU 15/01/2015). Dispõe sobre a necessidade de estabelecer procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com deficiência visual, matriculados na Rede Estadual de Ensino, de que trata a Resolução SE 61/2014. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 7 out 2019.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. Dados finais do Censo Escolar 2018. Disponível em: [https://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206](https://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206) Acesso em: 5 dez 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. P111 Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. In: **PDE, 2016** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba : SEED. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/pdfs/fichas\\_catalografica\\_s/ficha\\_catalografica\\_artigo\\_2016.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/pdfs/fichas_catalografica_s/ficha_catalografica_artigo_2016.pdf) Acessado em: 21 Fev 2020.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**/ Marilda Moraes Garcia Bruno - Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. v. 23, n. 80, p. 299 – 325, set 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2008.

GARCIA, R. M. C. Parte I. I. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio R., CAIADO, Kátia R. M., JESUS, Denise M... et alii. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação. 2008. p. 11-23.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. de Márcia B. M. L. Nunes. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Guanabara: LTC Editora, 1988.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIBERTO, A.; RIBEIRO, C.; SIMÕES, C. Este Artigo é, parcialmente, parte integrante da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial, apresentada no Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa, em 2013. As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo. In: **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21934/pdf> Acesso em: 20 Dez 2019.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, 2004. v. 4, n.12, p.13-21, mai/ago.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** / David Rodrigues (org.) São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10<sup>a</sup>. ed. rev. Campinas: SP: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 7<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007

TRIÑANES, M. T. R. (2009). **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral**. 2009. 149fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUCC. Trabalho vinculado à agência de fomento à pesquisa no Brasil: CAPES

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos e diretrizes de ação para o encontro das necessidades básicas de aprendizagem**. Paris, 1994.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30127>>. Acesso em: 12 mai 2019.

YOUNG, M. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Tradução Leda Beck. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.151 p.190-202. jan./mar. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=pt&tlng=pt) Acesso em: 15 Dez 2019.