

## **Inclusão Escolar e Deficiência Visual:** dificuldades e estratégias do professor no ensino médio

Tamires Coimbra Bastos Borges<sup>1</sup>  
Silvana Maria Moura da Silva<sup>2</sup>  
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho<sup>3</sup>

### **RESUMO**

A inclusão escolar compreende o convívio com as diferenças que contemple a subjetividade, a identidade, embora no coletivo da sala de aula. Pressupõe repensar as ações éticas nas escolas, por meio da adoção de estratégias de ensino condizentes com a pluralidade educacional. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, a partir de estudo de caso em uma escola pública de ensino ludovicense. Os participantes desta pesquisa foram dois grupos de professores: oito professores do ensino regular e dois professores do atendimento educacional especializado que trabalhavam no ensino médio na referida escola, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos pelas entrevistas foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo. Os resultados dessa análise revelaram que as dificuldades e barreiras encontradas na prática cotidiana têm cerceado a garantia do direito a uma educação inclusiva plena para os alunos com deficiência visual. No entanto, importante destacar o reconhecimento da existência de esforços depreendidos pelos professores entrevistados que demonstraram avanços nas práticas de educação inclusiva.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão-PROEN/UFMA . Email: tamirescoimbrabb@hotmail.com.

2 Doutora em Educação Motora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Email: smouraufma@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial. Email: mariwall.uol.com.br.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Deficiência visual. Dificuldades. Estratégias. Ensino médio

**School Inclusion and Visual Deficiency:** difficulties and strategies of the teacher in high school

### **ABSTRACT**

School inclusion includes the conviviality with the differences that contemplate the subjectivity, the identity, although in the collective of the classroom. It presupposes rethinking the ethical actions in schools, through the adoption of educational strategies that are consistent with educational plurality. Therefore, this research has as main objective to analyze how teachers of regular education and specialized educational service are enabling the process of inclusion of students with visual impairment (blindness and low vision) in high school in São Luís-Ma. This is a quantitative-qualitative research, based on a case study in a public Ludwig-of-State school. The participants of this research were two groups of teachers: eight regular teachers and two teachers of specialized educational services who worked in high school at the referred school, with whom semi-structured interviews were conducted. The data obtained from the interviews were analyzed based on the technique of content analysis. The results of this analysis revealed that the difficulties and barriers encountered in everyday practice have curtailed the guarantee of the right to full inclusive education for students with visual impairment. However, it is important to highlight the recognition of the efforts made by the teachers interviewed who demonstrated advances in inclusive education practices.

**Keywords:** School inclusion. Visual impairment. Difficulties. Strategies. High school

**Inclusión Escolar y Deficiencia Visual:** dificultades y estrategias del profesor en la enseñanza media

### **RESUMEN**

La inclusión escolar abarca la convivencia con las diferencias que contemple la subjetividad, la identidad, pese a lo colectivo del aula. Presupone repensar las acciones éticas en las escuelas, por medio de la

adopción de estrategias de enseñanza concernientes con la pluralidad educacional. Ante lo dicho, esta investigación tiene como objetivo principal analizar como los profesores de la enseñanza regular y de la atención educacional especializada están posibilitando el proceso de inclusión de alumnos con deficiencia visual (ceguera y baja visión) en la enseñanza media en São Luís – MA. Se trata de una investigación cuanti-cualitativa, a partir de un estudio de caso en una escuela pública de enseñanza ludovicense. Sus participantes fueron dos grupos de profesores: ocho profesores de la enseñanza regular y dos profesores de atención educacional especializada que actúan en la enseñanza media del centro educativo, con quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas. Los datos obtenidos a través de las entrevistas se analizaron con base en la técnica de análisis de contenido. Los resultados de ese análisis revelaron que las dificultades y las barreras encontradas en la práctica cotidiana han aminorado la garantía del derecho a una educación inclusiva plena para los alumnos con deficiencia visual. Sin embargo, es importante destacar el reconocimiento de la existencia de esfuerzos logrados por los profesores entrevistados que demostraron avances en las prácticas de educación inclusiva.

**Palabras clave:** Inclusión escolar. Deficiencia visual. Dificultades. Estrategias. Enseñanza media

## Introdução

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é tema pertinente porque põe em pauta, entre outros aspectos, a consolidação de uma educação para todos, a partir da efetivação de uma escola inclusiva (UNESCO, 1990). Isso implica reconhecer não apenas a matrícula desses alunos em salas de aulas de ensino regular, mas oferecer-lhes condições de aprendizagem e desenvolvimento compatíveis com suas necessidades, bem como equalização de oportunidades.

Na base de uma educação inclusiva está o princípio democrático da educação para todos. Esse princípio orienta as ações e estratégias para a efetivação do paradigma da inclusão escolar, a partir da modernização e reestruturação das condições reais da maioria das escolas brasileiras. (MANTOAN, 2003)

Embora no Brasil o direito à educação seja legalmente assegurado e garantido a todos, são inúmeras as barreiras, para o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Carvalho (2007)

corroborar com esse pensamento ao afirmar que, embora o Brasil disponha de uma das mais progressistas leis para a infância e adolescência, ainda está longe de garantir, de fato, o direito à educação das pessoas com deficiência, considerando que o acesso, entendido como o percurso de casa à escola de muitos alunos que possuem deficiência está limitado pelas barreiras arquitetônicas existentes e ausência de transportes adaptados. “Mas, pior do que essas barreiras físicas é a barreira atitudinal, seja pela declarada e evidente rejeição à deficiência e ao deficiente, seja pela sua manifestação de tolerância.” (CARVALHO, 2007, p. 27)

Ressalta-se que essas barreiras físicas e atitudinais, conforme demonstra a pesquisa de Barros (2013), existem em escolas públicas ludovicenses, onde a falta de recursos financeiros resulta na ausência de recursos materiais, instalações físicas adequadas às necessidades das pessoas com deficiência, formação continuada de professores para a viabilização da inclusão escolar.

Reganhan e Manzini (2009, p. 127) afirmam que “a adaptação de recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência é uma importante atividade para que as necessidades educacionais especiais sejam atendidas num contexto inclusivo”. Assim, esta pesquisa tem sua importância consubstanciada na possibilidade de ampliação de debates dentro do contexto das estratégias dos professores para a viabilização da inclusão escolar.

Verifica-se a importância da adaptação de recursos e estratégias na educação inclusiva, visando atender as necessidades dos alunos com deficiência e proporcionar-lhes condições e meios viáveis para a sua inserção no ensino regular, pois, a consolidação do direito de todos à educação exige preliminarmente medidas para tornar a escola um espaço inclusivo com educação de qualidade a todas as crianças indistintamente.

É imprescindível uma série de providências, tais como a efetivação de políticas públicas promotoras da educação inclusiva; a formulação e execução de programas e projetos voltados à melhoria da estrutura física da escola, no sentido de torná-la mais adequada para todos; a criação de programas de formação; a capacitação e valorização de professores e demais profissionais da educação; garantias de melhores condições de trabalho para a categoria docente; a promoção de ações que fomentem a participação ativa da família e da comunidade no espaço escolar (PINHEIRO, 2015).

Diante disso, justifica-se a importância deste estudo, para abrir espaços à viabilização da inclusão escolar e ouvir os professores sobre as dificuldades e as estratégias no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, pois assim será possível refletir sobre a superação ou remoção das barreiras, para a consolidação da inclusão escolar nos espaços de aprendizagem do ensino regular das escolas públicas, contribuindo para práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

Este artigo trata de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA, adentra necessariamente, num campo minado de dificuldades e estratégias desses professores no processo de inclusão escolar, a fim de desvelar as inúmeras barreiras interpostas entre o querer e o fazer, quando se trata do confronto do que está posto nos documentos internacionais, nacionais, literatura especializada e a realidade no município de São Luís-MA.

### **Inclusão escolar:** o ensino da pessoa com deficiência visual

A deficiência visual, cegueira ou baixa visão, ainda é classificada em congênita ou adquirida. Considera-se deficiência visual congênita aquela decorrente de doenças congênitas ou hereditárias que se desenvolvem até os 5 anos de idade. Considera-se adquirida aquela que se desenvolve após os 5 anos de idade, decorrente de patologia de ação tardia ou traumas oftalmológicos por acidentes. Nessa condição, a criança já terá desenvolvido todo o seu potencial visual e conservará imagens e memória visual. Portanto, as crianças que possuem deficiência visual congênita demandam necessidades educacionais diferentes das que possuem deficiência visual adquirida (BRUNO, 2006).

O diagnóstico da deficiência visual, em cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida, é imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino regular, pois dependendo do tipo de deficiência as necessidades educacionais são variáveis, desde o uso dos recursos pedagógicos à elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. Além dessa classificação, é necessário investigar as causas da deficiência visual, pois estas

apontam importantes caminhos para a adoção das estratégias, que melhor se adaptem à realidade do aluno. Por isso a importância da parceria entre a escola, a família e profissionais especialistas em oftalmologia clínica em cegueira e baixa visão para orientação do professor quanto às principais dificuldades apresentadas por essas crianças.

Segundo Bruno (2006) há crianças que podem apresentar dificuldades visuais como: acuidade visual reduzida, em que há dificuldade para ver de longe, necessitando de proximidade para ver com nitidez pessoas e objetos, mesmo com uso de recursos ópticos. Como consequência dessa dificuldade visual, podem-se ter possíveis dificuldades de aprendizagens para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar como as outras crianças. Outra dificuldade destacada pela autora é o campo visual restrito, em que há um campo visual bastante restrito, prejudicando a orientação e locomoção no espaço, ocasionando dificuldades de aprendizagem durante a identificação de figuras, pois elas poderão ver apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro, tornando a leitura difícil e lenta. As alterações de visão periférica prejudicam a visão espacial, a percepção de obstáculos e a locomoção independente.

Bruno (2006) ressalta também a dificuldade em visão de cores e sensibilidade aos contrastes, em que há algumas alterações visuais nas quais as crianças são incapazes de distinguir determinadas cores, como verde, vermelho, azul, marrom; outras crianças distinguem cores vibrantes, com bastante luminância (amarelo, laranja e verde fluorescente). Há crianças que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco, amarelo/preto, amarelo/azul, roxo/verde e laranja/verde). O professor deve pesquisar, juntamente com a família, quais cores despertam interesse nas crianças e com as quais elas podem visualizar melhor. A autora ressalta também a adaptação à iluminação, pois algumas crianças com baixa visão podem apresentar sensibilidade exagerada à luz, que ocasiona desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. O controle dos índices de iluminação no ambiente e a utilização de lentes filtrantes são importantes para melhora das respostas e conforto visual destas crianças. Há, entretanto, crianças que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor.

Apesar dos diferentes critérios adotados para a classificação e definição da deficiência visual, a partir da perspectiva médica ou educacional, isso não implica a não comunicação dos profissionais dessas áreas, mas que tais definições ocorrem em ambientes distintos. Porém, o que se deve buscar é a interação de ambos os conceitos, objetivando propiciar melhores condições para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual (PIRES, 2010).

As inúmeras definições e classificações são apenas subsídios para embasar o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na perspectiva do aprimoramento de práticas cada vez mais democráticas, pois diante de alunos com deficiência visual o professor encontra-se diante de um grupo bastante amplo de casos. Por isso, precisa atentar para a época da incidência, as causas, o contexto de vida, enfim, as inúmeras subjetividades envolvidas, evitando o tratamento homogêneo entre os alunos apenas por possuírem deficiência visual – cegueira – congênita, por exemplo. Mas, antes, precisam analisar cada caso em particular. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual não deve focar apenas nos aspectos quantitativos do déficit, o quanto ela tem de acuidade visual ou campo visual. “A questão fundamental do processo de ensino está na compreensão da diversidade e da complexidade de característica de um processo que é relacional” (PIRES, 2010, p. 24).

Portanto, ao afirmar que a deficiência visual, dependendo do tipo e classificação, apresenta dificuldades diferentes e, conseqüentemente, demanda estratégias docentes também diferenciadas, implica em demonstrar algo que é intrínseco à educação inclusiva de forma geral, seja dirigida a alunos com deficiência visual ou normovisuais, considerando que ambos os grupos apresentam particularidades específicas, que precisam ser atendidas no ambiente educacional.

Dentre os documentos legais que fundamentam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, pode-se destacar: a) Declaração de Salamanca, que declara a preparação apropriada de todos os educadores como fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994); b) LDBEN nº 9.394/96, a qual determina a provisão de professores com especialização para os serviços da Educação Especial e professores do ensino regular capacitados para o atendimento de alunos com deficiência nas salas regulares (BRASIL, 2010a); c) o PNE

que preconiza como uma das principais estratégias para atingir a meta de universalizar a educação para o público-alvo da Educação Especial, a adequada formação de professores, inicial e continuada; d) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001), indicando competências necessárias para os professores do ensino regular capacitados e para os professores especializados em Educação Especial, apontando a formação de professores para o ensino na diversidade como essencial para a viabilização da inclusão; e) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina a necessidade de capacitação de profissionais (BRASIL, 2009a); f) Resolução nº 1/2006, que contempla o tema diversidade, indicando a necessidade de preparar os alunos com deficiência para o respeito às diferenças (BRASIL, 2006); g) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prioriza, dentre outras coisas, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008); h) Decreto nº 7.611/2011 prevê apoio financeiro para a formação de professores, gestores e demais profissionais da escola para a inclusão (BRASIL, 2011); i) Resolução nº 4/2009 determina a provisão de redes de apoio no contexto da formação docente (BRASIL, 2009b), como aduz Carvalho e Moraes (2015).

Desta forma, verifica-se que a educação brasileira possui fundamentada legislação para amparar a viabilização da educação inclusiva, favorecendo a formação de professores para este fim, mesmo considerando a existência de inúmeras dificuldades e desafios, não há como desconsiderar os avanços em políticas de inclusão, como os citados anteriormente.

A LDBEN nº 9.394/96 afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 2010a, p. 44). O artigo 8º, inciso III da Resolução nº 2/2001 determina que as escolas da rede regular de ensino devem prover na organização de suas classes comuns “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados” (BRASIL, 2001, p. 1). Assim, o ensino da pessoa que possui deficiência visual, cegueira ou baixa visão, deve ser realizado

por meio de adaptações curriculares, metodologias de ensino e recursos diferenciados, que atendam às necessidades educacionais desses alunos.

Os alunos que possuem cegueira, congênita ou adquirida, necessitam aprender o sistema Braille para sua inserção eficaz no processo de leitura e escrita. No processo educacional de alunos com cegueira, a utilização de estratégias de ensino deve considerar:

Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições. A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea se não houver dublagem para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 25).

Os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas devem ser transmitidos por meio da audiodescrição<sup>4</sup>. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser representados em relevo. O ensino de língua estrangeira deve priorizar a conversação e sempre que for utilizar recursos didáticos visuais, estes devem ser descritos oralmente. Experimentos de ciências e biologia devem remeter ao conhecimento por meio de outros canais de coleta de informação. As atividades de educação física podem ser adaptadas com o uso de barras, cordas, bolas com guiso etc. Atividades artísticas que envolvem expressão corporal, dramatização, arte, música podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação. Por meio das estratégias adequadas e recursos adaptados, os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

<sup>4</sup> A audiodescrição é um dos recursos de acessibilidade comunicacional. Ela é modalidade intersemiótica que transforma o visual em verbal. Essa tecnologia assistiva amplia o entendimento e o acesso à cultura e informação de pessoas cegas e faz com que elas sejam incluídas em todas as áreas da sociedade (CARPES, 2016).

Para a realização de cálculos é indicado o uso do sorobã:

O sorobã é um instrumento para cálculo que surgiu na Grécia por volta do século III A.C. e foi difundido por todo o Império Romano. Atualmente, é muito utilizado no Japão, na China e na Rússia por todos os escolares. Infelizmente, no Brasil, é mais conhecido no âmbito da educação especial. O sorobã adaptado para alunos cegos contém cinco contas por eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas, permitindo a leitura tátil (BRUNO, 2006, p. 52).

Acerca da confecção de recursos didáticos materiais, o documento Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 27) assim afirma:

A confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência e sua utilização. Entre eles destacamos a fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. Além disso, deve ser atraente para a visão e agradável ao tato. A adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária. As dimensões e o tamanho devem ser observados. Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global.

Ressalta-se, também, os recursos tecnológicos, amplamente utilizados no ensino da pessoa com deficiência visual, pois possibilita o acesso às atividades mais variadas. “O sistema escolar informatizado abre hoje boas perspectivas para qualidade do ensino da criança com deficiência visual, pois permite a esses alunos, com a utilização de apenas um sintetizador de voz, acesso a jogos pedagógicos, textos e literatura.” (BRUNO, 2006, p. 60). Assim, por meio de leitores de telas que usam sintetizadores de voz para auxiliar a pessoa com deficiência visual a navegar na tela do computador por meio de comandos especiais, que verbalizam as informações contidas nas janelas. Destaca-se o programa Sistema de Informação Digital Acessível (Mecdaisy), que faz parte do Projeto Livro Acessível cujo objetivo é possibilitar o acesso ao texto por meio de áudio (BRASIL, 2016).

Com o auxílio dos mais modernos recursos tecnológicos e a informatização presente nas escolas é possível ao aluno com deficiência visual possuir uma impressora braile acessível e portátil, de fácil manuseio, conectada ao seu próprio *notbook* ou computador para imprimir as atividades em braile. Há programas gerenciadores de “impressão braile que facilitam a impressão. Os mais conhecidos são Braile Fácil, *Duxbury*, *WinBraille* e o *Tactile Graphics Designer* (TGD). Este último permite a impressão de desenho e gráfico em relevo” (BRUNO, 2006, p. 60).

Para Mazzioni (2013, p. 96), no processo de ensino-aprendizagem, vários “são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis”. Portanto, o êxito durante o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino médio em turmas regulares depende da identificação das dificuldades e barreiras encontradas e das “estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe”.

A verdadeira inclusão escolar ultrapassa a simples inserção de alunos com deficiência visual nas salas regulares, mas abrange o ensino dos mesmos conteúdos para todos os alunos, promovendo o acesso e a permanência na escola por meio de práticas emancipatórias e de respeito e valorização da diversidade.

## Resultados e discussão

Foram entrevistados 8 professores do ensino regular (ER<sup>5</sup>), que possuíam alunos com deficiência visual, cegueira ou baixa, inseridos nas salas regulares do ensino médio e 2 professores do atendimento educacional especializado (AEE) na escola lócus da pesquisa, pertencentes à rede pública de ensino ludovicense.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em dois Blocos, após os dados de identificação: Bloco 2 – “PROCESSO E POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR” e Bloco 3 – “DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR”. O bloco 2 apresentou duas questões e o bloco 3 por cinco questões, totalizando sete questões indispensáveis para a análise dos dados, conforme os objetivos desta pesquisa.

---

5 Neste estudo serão utilizadas as siglas ER para ensino regular e AEE para atendimento educacional especializado, considerando o uso frequente dessas nomenclaturas.

A primeira pergunta: **O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas de aula do ensino regular?** objetivou verificar as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inserção de alunos com deficiência em salas regulares, pois as suas próprias percepções acerca da inclusão escolar interferem diretamente sobre as suas práticas pedagógicas, que podem refletir cerceamentos e barreiras ou superação e colaboração com esse processo, dependendo de como se dá essa percepção.

Portanto, a primeira pergunta foi realizada com o propósito precípuo de identificar essas percepções, explícitas ou tacitamente apresentadas. As respostas foram agrupadas em categorias temáticas.

Os professores 3 e 4 do ER e o Professor 1 do AEE expressaram que a inclusão estimula a participação social e preparação para a vida, conforme se verifica na fala de um desses professores:

A minha opinião é que ela vem a favorecer a inserção da pessoa com deficiência visual, não só no ensino regular, mas também na vida social, porque eu já conheço experiências de alunos que estudam em escolas especiais, especificamente na escola de cegos e a gente vê é [...] a dificuldade que eles têm em conviver na sociedade e aí, estudando numa escola regular já é um passo, um grande passo para essa inserção da pessoa com deficiência na vida social (PROFESSOR 1/ AEE).

A escola como instituição promotora de cidadania plena para todos os alunos deve priorizar, em seu interior, ações pedagógicas que estimulem a superação de preconceitos e barreiras à efetiva participação e preparação dos alunos com deficiência visual nas atividades escolares e na vida social.

A opinião de que a inclusão escolar deve prescindir de uma política de formação de professores foi defendida por 20% dos professores (Professores 5 e 6) do ER. Dessa forma, a capacitação dos professores do ensino regular é garantida legalmente e precisa ser assegurada pelos sistemas de ensino responsáveis.

A percepção da inclusão como um processo complexo, mas possível e ideal foi apresentada por 20% dos professores (7 e 8) do ER entrevistados. Observou-se que os professores entrevistados defenderam a inclusão escolar, compreenderam as barreiras, dificuldades e desafios

interpostos por meio desse processo, mas também englobaram a precíua necessidade da superação dessas barreiras tendo em vista práticas cada vez mais inclusivas que corroborem para a efetivação na prática do que já está prescrito na letra das políticas educacionais da educação especial.

O Professor 2 do ER apresentou como fator imprescindível para a viabilização da inclusão escolar, o provimento de recursos pedagógicos adequados:

Eu penso que ainda está muito precário [...] tanto para o professor quanto para o aluno, porque a gente não dispõe de recursos suficientes ainda para tratar dessas questões em sala de aula, então a gente vai buscando fazer adaptações, é [...] dentro daquilo que está sendo trabalhado, trabalhando também em cima do improviso, algumas vezes, porque a gente se depara com situações novas a cada dia. (PROFESSOR 2/ER).

Os recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual devem ser providos para que a inclusão escolar desses alunos aconteça na prática.

A segunda questão dentro do Bloco 2 – “PROCESSO E POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR” foi: Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique. Seu objetivo foi compreender as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre o favorecimento ou não das atuais políticas de educação inclusiva ao atendimento ao aluno com deficiência visual nas salas regulares, considerando que estas políticas objetivam fornecer os subsídios legais necessários para a garantia dos direitos inalienáveis das pessoas com deficiência.

Para os professores 5 e 6 do ER, a efetivação das políticas tem ocorrido de forma lenta, com pouca abrangência, sendo que tais políticas de educação inclusiva têm favorecido em parte o processo de inclusão escolar, conforme se verifica:

Eu acho que para ter uma abrangência maior, para chegar até os municípios mais pobres, isso ainda vai requerer um tempo bastante grande, acho que tá engatinhando, tá indo lentamente. [...] Eu sou a favor da inclusão, mas a inclusão que se dê meios para poder

incluir esse aluno nas escolas, realmente (PROFESSOR 5/ER).

Os professores 1 e 2 do AEE concordam que as políticas de educação inclusiva favorecem, em parte, o processo de inclusão escolar. As percepções desses professores podem ser analisadas em seus relatos.

Ressalta-se que ambos os professores do AEE entrevistados possuíam pós-graduação na área de educação especial, mas há de se enfatizar a necessidade de ampliação de políticas de formação docente, que possam atender a demanda de professores em todo o território nacional.

O Bloco 3 – “DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR”, composto por cinco questões, sendo a primeira pergunta “Em sua opinião, quais as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular?” teve como objetivo verificar as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual durante o processo de inclusão escolar. As respostas dos professores originaram as seguintes categorias temáticas: número insuficiente de profissionais do AEE; dificuldade de abstração; insuficiência de recursos pedagógicos; preconceito; formação docente inadequada; entrada tardia na escola regular.

Os professores 1 e 2 do ER citaram a insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adaptados como uma dificuldade para o aluno do ensino médio com deficiência visual ser incluído no ensino regular. De fato, a inclusão escolar ultrapassa o simples discurso da matrícula desses alunos nas salas regulares, mas requer condições e meios para a sua permanência.

O Professor 2 do AEE também, apontou a insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adaptados, além de barreiras atitudinais: preconceito, discriminação, insensibilidade como elementos dificultadores para os alunos com deficiência visual durante o seu processo de inclusão escolar.

As atitudes de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, professores, colegas, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários, devem estar pautadas no respeito e valorização da diversidade. Somente por meio da construção de uma sociedade inclusiva será possível reverter atitudes preconceituosas dentro dos espaços educacionais das salas regulares. No entanto, esta não é uma tarefa fácil, implica ne-

cessariamente a mudança de conceitos predeterminados e divulgados socialmente, muitas vezes de modo implícito sobre o que é ser diferente e o direito inalienável de cada indivíduo usufruir da liberdade de ser e viver suas especificidades. Pois, o universal não caracteriza o ser humano e sim as suas peculiaridades.

Outra categoria – formação docente – surgiu diante da pergunta sobre as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular foi a formação docente inadequada.

Percebe-se que essa categoria é recorrente nas respostas dos professores entrevistados, sendo muitas vezes mencionada durante as entrevistas como elemento essencial quando o tema é inclusão escolar. A legislação educacional em vigor corrobora com esse pensamento ao trazer para o cerne dos debates políticos a necessidade de professores capacitados para o ensino regular em escolas inclusivas, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu artigo 8, inciso I (BRASIL, 2001); bem como artigo 59, inciso III da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Esse ensino de qualidade implica prever e prover professores capacitados para trabalhar com alunos com deficiência em salas regulares, considerando as inúmeras barreiras pedagógicas, que surgem no cotidiano docente das salas inclusivas.

O número insuficiente de profissionais da educação para o desenvolvimento das atividades educacionais no âmbito do atendimento educacional especializado com alunos, que possuem deficiência visual, reflete as condições de trabalho dos educadores. Dentre as inúmeras dificuldades no trabalho, excesso de alunos nas salas e falta de profissionais de apoio têm sido respostas recorrentes em pesquisas sobre a temática entre professores. É notória a inadequação entre as propostas de mudanças educacionais e a realidade enfrentada pelos professores nas escolas, incluindo a falta de recursos humanos para atender à demanda de atividades pedagógicas.

Diante do exposto, as condições de trabalho docente devem ser parte da pauta de discussões entre os profissionais da educação e demais setores da comunidade para propor políticas e práticas, que contribuam para a qualidade dos serviços prestados pela escola, incluindo o número adequado de profissionais para atender à demanda no atendimento educacional especializado.

Os professores 1 e 2 do ER responderam que as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular trata-se da dificuldade de abstração para compreender atividades, cujo uso da visão é obrigatório, bem como a insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adaptados para subsidiar a prática pedagógica do professor do ensino regular.

O papel do outro na aprendizagem da pessoa com deficiência visual é essencial, pois implica na mediação entre o mundo e a pessoa com deficiência.

Em sequência às questões envolvidas no segundo bloco, os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado foram indagados sobre: **Relate as possíveis dificuldades que você encontra para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares.** Após as percepções dos professores sobre as possíveis dificuldades de seus alunos com deficiência visual durante o processo de inclusão escolar nas salas regulares do ensino médio, neste momento os professores tiveram a oportunidade de expressar as percepções sobre as suas próprias dificuldades enquanto professor. Por isso, questões mais direcionadas às dificuldades específicas dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, no contexto de seu campo de atuação docente, sala de aula do ensino regular e Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, respectivamente. Assim, embora sejam as mesmas questões, diferem apenas quanto ao *locus* de atendimento ao aluno com deficiência visual, focando nas dificuldades docentes e estratégias adotadas para superá-las.

Na fala dos Professores 5, 6, 7 e 8 do ER percebe-se a preocupação com a falta de preparo profissional para lidar com situações desafiadoras e conflitantes, que surgem em decorrência da inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas salas regulares das quais são responsáveis. A indicação da formação docente inadequada apontou tanto para a formação inicial, com a oferta de disciplinas da educação especial, quanto a formação continuada, objetivando a capacitação docente.

O Decreto nº 5.626/2005 instituiu a obrigatoriedade do conteúdo, nas licenciaturas, da disciplina de Línguas de Sinais, contemplando o atendimento educacional de alunos com deficiência auditiva, embora demonstre um avanço em políticas de educação inclusiva, não contemplou outras deficiências como a deficiência visual, foco deste estudo

(BRASIL, 2005). Neste sentido, muito ainda há que se conquistar no campo da formação docente para que seja assegurada de fato uma qualificação adequada aos professores.

Os Professores 1, 4 e 5 do ER apontaram os recursos pedagógicos como uma das principais causas de dificuldades no trabalho de inclusão escolar. O Professor 1 do AEE respondeu que a grande dificuldade no atendimento aos alunos com deficiência visual está na falta de recursos e materiais adaptados. Destaca-se o relato:

A minha dificuldade com os alunos é em relação a outros tipos de materiais para eu poder dá o suporte para eles, principalmente quando se refere a gráficos, imagens, tabelas, coisas desse tipo que requer muito da visão, então eu tenho dificuldade em relação a isso com os alunos (PROFESSOR 1/AEE).

Parece desnecessário abordar essa categoria por ser tão óbvia. Os recursos e materiais adaptados são intrínsecos ao trabalho de inclusão escolar, não há como desenvolver um trabalho pedagógico, que priorize a qualidade do ensino e a aprendizagem de todos os alunos, sem prover os meios indispensáveis.

O provimento de recursos materiais adaptados é condição precíua para a viabilização do processo de inclusão escolar. Carvalho (2012) afirma que a remoção de barreiras para a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência envolve a garantia dos recursos financeiros para as adaptações arquitetônicas, formação de professores, melhoria das condições de trabalho docente e para a compra de materiais e recursos adaptados. Somente a boa vontade dos professores não é suficiente, embora indispensável.

Em sequência, os professores foram indagados sobre: **Quais as estratégias adotadas por você para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular?**

Os dados demonstraram que 80% dos professores (Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 do ER) indicaram a elaboração de recursos e materiais específicos e adaptação de atividades como estratégia adotada para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular.

A ausência ou insuficiência de recursos materiais adaptados, a falta de manutenção dos poucos existentes nas escolas tem sido apre-

sentada pelos professores como elemento dificultador do trabalho docente, os professores do ensino regular da escola pesquisada demonstraram criatividade na tentativa de superar as dificuldades encontradas durante o processo de inclusão escolar com alunos com deficiência visual, conforme se verifica nas falas citadas anteriormente, em que se percebe a iniciativa docente na elaboração de estratégias pedagógicas para a superação das dificuldades, que surgem durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Carvalho (2007) ao discutir sobre a remoção de barreiras na prática pedagógica em sala de aula esclarece que a eliminação de obstáculos arquitetônicos depende do nível de conscientização dos gestores diante da necessidade de tomada de atitudes para sua superação. Mas, em sala de aula, muitas barreiras que surgem podem ser enfrentadas e superadas pela criatividade e vontade do professor. Concordando com a autora o professor necessita de uma série de estratégias organizativas em sala de aula que lhe possibilitem intervir em situações desafiadoras no cotidiano educativo, favorecendo a aprendizagem dos alunos como ressignificação dos conhecimentos e não como mera transmissão da cultura.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa, os professores precisam saber o que é o processo de aprendizagem e como ocorre, assim como também, conhecer o processo de desenvolvimento humano em suas diversas dimensões e relações com a aprendizagem. Conhecer a forma como o aluno com deficiência visual aprende induz à adoção de estratégias adequadas para o favorecimento de sua aprendizagem em sala de aula.

Em sequência às questões, os professores foram indagados acerca da seguinte pergunta: **Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares?**

Ressalta-se que 60% dos professores (Professor 4, 5, 7, 8 do ER e Professores 1 e 2 do AEE) apontaram o uso do sistema braile, tanto a impressora quanto os materiais para a escrita em braile.

Os recursos materiais apresentados foram elaborados em parceria com professores do ensino regular e professores do AEE para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Todos os materiais foram confeccionados em alto relevo. Acerca da confecção de recursos didáticos, concorda-se com o documento Atendimento Educa-

cional Especializado – Deficiência Visual, ao destacar que a confecção de recursos didáticos para alunos com cegueira deve se basear em critérios como fidelidade da representação, o mais exata quanto possível em relação ao original; adequação, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). As dimensões e o tamanho devem ser observados, pois objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade.

Para alunos com baixa visão, a estimulação visual baseia-se na escolha adequada do material com cores fortes e contrastes, que melhor se adaptem à limitação visual de cada aluno. Em se tratando de materiais para alunos com cegueira, o alto relevo é percebido pelo tato e constitui-se de diferentes texturas, como liso/áspero, fino/espesso, para destacar as partes componentes do todo, permitindo distinções adequadas. Devem-se priorizar materiais resistentes à estimulação tátil para não se estragar com facilidade e permitir o uso constante; de simples manuseio e não oferecer perigo aos alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Destaca-se que 40% dos professores (Professor 7 e 5 do ER e Professores 1 e 2 do AEE) mencionaram o uso de *Notebooks* adaptados com programa Mecdaisy como recurso bastante utilizado na prática pedagógica de sala de aula para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Na sequência, realizou-se a última pergunta do bloco 3 sobre as dificuldades e estratégias para a inclusão escolar: **Em sua concepção, quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular?**

Sobre as mudanças que deveriam ocorrer na escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular, percebe-se que 40% dos professores (Professor 5, 6 e 8 do ER e o Professor 1 do AEE) indicaram mudanças na arquitetura: acessibilidade e mobilidade da escola como uma das principais ações a serem implementadas para favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.

Considerando o conceito de acessibilidade como condição para utilizar, com segurança e autonomia, os espaços e mobiliários da escola, por pessoa com deficiência; e, barreiras, como qualquer obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e circulação com

segurança em espaço público (BRASIL, 2004), pode-se verificar, analisando as falas dos professores anteriormente citadas, que a escola não atende aos critérios indispensáveis ao favorecimento da acessibilidade e mobilidade dos alunos com deficiência visual, pois, não dispõe de piso tátil, considerado como fator indispensável para a mobilidade com autonomia e seguranças das pessoas com deficiência visual.

### **Considerações finais**

Considerando a inclusão escolar como um direito inalienável garantido por meio de leis e decretos educacionais, a pesquisa realizada possibilitou analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em uma escola de ensino público regular pertencente à rede federal de ensino no município de São Luís-MA. Mediante entrevistas semiestruturadas com professores do ensino regular e professores do atendimento educacional especializado, no ensino médio, foi possível perceber a existência de inúmeras dificuldades durante esse processo inclusivo, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para superar essas dificuldades, que possibilitam a efetiva inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) no ensino regular.

Contudo, confirma-se a hipótese sobre a existência de dificuldades encontradas pelos professores das escolas regulares para viabilizar o que determina a legislação educacional na área de educação especial. No entanto, mesmo diante das inúmeras dificuldades, que são inerentes à educação seja inclusiva ou não, verificaram-se, também, as iniciativas plausíveis dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, pois demonstraram o desenvolvimento de excelentes práticas pedagógicas pautadas na inclusão escolar de alunos com deficiência visual, contribuindo para que a escola a qual pertençam seja uma referência estadual no atendimento ao aluno com deficiência visual em salas regulares.

De acordo com as entrevistas realizadas foi possível verificar que tanto os professores do ensino regular quanto os professores do atendimento educacional especializado apresentavam percepções similares sobre as principais dificuldades encontradas durante o processo de in-

clusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio regular, observou-se que essas percepções são convergentes com as hipóteses desta pesquisa: ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar; infraestrutura inadequada com poucos materiais e recursos; desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores em classe.

Reconhece-se que as dificuldades apresentadas pelos professores participantes desta pesquisa fazem parte da realidade das escolas públicas de São Luís-MA, que extrapolam iniciativas individuais de docentes e profissionais da educação, mas dependem de iniciativas governamentais. Diante disso, é primordial e urgente a adoção de medidas estratégicas, que contemplem a superação dessas dificuldades por meio da transformação do sistema educacional em níveis nacional, estadual e municipal, focando e investindo na melhoria da estrutura física das escolas regulares pertencentes à rede federal de ensino, no que se refere especialmente, ao acesso e mobilidade de alunos com deficiência, fomentando políticas de formação inicial de professores para a educação especial e incentivando a formação continuada em exercício profissional; políticas públicas focalizadas na melhoria das condições de trabalho docente. Por meio dessas medidas, será possível a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) no ensino regular, pois minimizará as dificuldades encontradas pelos professores e pelos alunos durante o processo de escolarização.

Ressalta-se que o direito de todos à educação inclui o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade em escolas regulares, garantido constitucionalmente e firmado nas demais legislações educacionais. Mas essa garantia contrapõe-se à realidade escolar das escolas públicas brasileiras, isto é, a efetivação desse direito educacional somente é possível por meio de lutas e conflitos sociais.

## Referências

BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**, São Luís, 2013. 440 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a.

BRASIL. Câmara de Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out. 2009b. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001c. Seção 1E.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto livro acessível**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, M. B. W. B. de.; MORAES, L. C. S. de. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações. **Revista Cocar**, Belém, n.1, p. 249-269, jan./jul. 2015. Edição Especial.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

\_\_\_\_\_. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 36-50.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PINHEIRO, F. C. **O processo de inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em Creches e Pré-Escolas de São Luís-MA**: dificuldades e possibilidades. 2015. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

PIRES, R. F. M. **Proposta de Guia para apoiar a prática pedagógica de professores de Química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

Recebido em janeiro 2018

Aceito em abril 2018