

**O PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA EM CONDIÇÃO DE CEGUEIRA: O
MUNICIPIO DE PONTA PORÃ, MATO GROSSO DO SUL**

**THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN IN BLINDNESS CONDITION:
THE MUNICIPALITY OF PONTA PORÃ, MATO GROSSO DO SUL**

Bárbara Samudio Figueiredo Vilhagra^{1*}, José Paulo dos Santos Rosas de Castro², Vera Lúcia Gomes², Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro²

1. Escola Municipal Prefeito Ade Marques, Ponta Porã
2. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

* Autor correspondente: e-mail barbara_samudio@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa constituiu-se no recorte e análise do processo educacional de uma criança em condição de cegueira, no município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Fez-se um estudo exploratório bibliográfico/documental sobre os marcos da Educação Especial no Brasil e uma pesquisa de campo com protocolo de observação sobre os processos educacionais da criança em condição de cegueira. Abordou-se a inclusão dessa criança em sala regular e em sala de recursos multifuncionais, o seu atendimento e integração no espaço escolar. Esta pesquisa buscou identificar e analisar os processos educacionais a partir da inclusão da pessoa em condição de cegueira, assim como verificar as ações pedagógicas escolares, e também os atos da administração pública municipal direcionados a capacitação de profissionais para atuação com esse tipo de condição especial. Levantou-se os dados por meio de um protocolo de observação dos espaços escolares e dos seguintes espaços públicos que circundam a vida da criança: biblioteca municipal e Centro de Convenções onde são realizadas, consecutivamente estudos e festividades relativas a datas comemorativas. À partir dos dados inferiu-se sobre a inclusão e a acessibilidade das pessoas em condição de cegueira no município de Ponta Porã. O que se pode observar é que os trabalhos relativos à inclusão deste público na escola ainda não conseguem sanar e corresponder as suas reais necessidades, assim como os espaços públicos analisados não estão estruturados para acolhê-los.

Palavra-chave: Inclusão Educacional. Processo Educacional. Condição de Cegueira.

ABSTRACT

The research constitutes the clipping and analysis of the educational process of a blind child, in the municipality of Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. An exploratory bibliographic / documentary study on the milestones of Special Education in Brazil and a field research with observation protocol on the educational processes of the blind child. The inclusion of this child in a regular room and in a room with multifunctional resources was addressed, as well as their care and integration in the school space. This research sought to identify and analyze the educational processes from the inclusion of the person in a condition of blindness, as well as to verify the pedagogical actions at school, as well as the actions of the municipal public administration aimed at training professionals to work with this type of special condition. The data was collected through a protocol for observing school spaces and the following public spaces that surround the child's life: municipal library and Convention Center where studies and festivities related to commemorative dates are held, consecutively. From the data, it was inferred about the inclusion and accessibility of people in conditions of blindness in the municipality of Ponta Porã. What can be observed is that the works related to the inclusion of this public in the school are not yet able to remedy and correspond to their real needs, just as the public spaces analyzed are not structured to receive them.

Keywords: Educational Inclusion. Educational Process. Blindness Conditionion.

1. INTRODUÇÃO

O estudo traz um recorte histórico da Educação Especial no mundo e no Brasil, apresentando uma cronologia com enfoque nos processos envolvendo as crianças em condição de cegueira. Acompanhamos e analisamos o caso específico de uma criança cega em sala de aula regular de uma escola pública municipal de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Buscamos identificar e analisar os processos educacionais a partir da inclusão educacional da pessoa em condição de cegueira, verificar as ações pedagógicas escolares, os atos da escola relacionados a esse tipo de condição especial, o nível de acessibilidade e inclusão. Salientamos nosso entendimento de que o convívio desse público não se restringe unicamente à escola que frequenta.

Desta maneira destaca-se o processo de ensino e aprendizagem das crianças cegas nas salas regulares e nas salas de recursos multifuncionais. Para isto foram elaborados protocolos de acessibilidade para observação in loco, de acordo com as normas da ABNT para inclusão de educandos cegos na escola regular, a fim de analisar suas especificidades e inclusão no meio escolar, como também as ações pedagógicas institucionalizadas na escola campo de pesquisa, destinadas a esse público.

A investigação se norteou em estudos consolidados trazendo ideias e legislações sobre os direitos e deveres dos sujeitos inseridos na sociedade, demonstrando a igualdade legal entre pessoas em condição de deficiência e pessoas que não possuem deficiência.

Vale ressaltar que a investigação se justificou por não haver pesquisas no município de Ponta Porã relacionadas ao estudo da cegueira, isso posto tem-se também que o desconhecimento nessa área favorece a um empobrecimento em termos de políticas públicas municipais no atendimento à criança cega.

Alia-se a isto a realidade que caracteriza o município em relação ao público em condição de deficiência (PCD), qual seja, estes sujeitos NÃO PARTICIPAM do convívio social mais amplo. NÃO são encontrados em parques, restaurantes, lojas, shopping, entre outros. Este dado foi constatado na pesquisa de pós-doutoramento pela Universidade de Barcelona, sob o título Cursos de Pedagogia nas Fronteiras Brasil/Paraguai-Questões que envolvem o Projeto Político Pedagógico e suas Implicações no Currículo e o Exercício Docente Frente a Multiculturalidade e a Pessoas com Necessidades Especiais [1].

2. FUNDAMENTAÇÃO E PERCURSO METODOLOGICO

O processo educacional das pessoas em condição cegueira ou de deficiência visual teve como marco mundial o ano de 1748, com a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos (INJC) em Paris, França. O Instituto, criado por Valentim Haüy, tinha como método educacional o uso de técnicas em relevo. Charles Barbier, capitão do exército francês, desenvolveu um código de escrita em relevo, para comunicações militares. Em 1829, Louis Braille, um jovem francês cego e estudante do INJC, aprimorou o método de Barbier, adaptando o código para a alfabetização das pessoas em condição de cegueira. Este método inovador acabou sendo adotado, até hoje, pelos meios educacionais, como meio de escrita e leitura para os alunos em condição de cegueira.

Cinquenta anos após a criação do INJC na França, nasceu nos Estados Unidos da América um internato destinado a atender as pessoas em condição de cegueira. Em 1937, foi fundada a primeira escola para cegos, considerada um dos marcos na luta dos direitos da PCD.

Encontramos algumas referências históricas, da etapa colonizadora portuguesa do século XVI no continente sul-americano, relativamente às pessoas em condição de deficiência visual:

No início da colonização no Brasil, entre os indígenas, era raríssimo encontrar “aleijados”, cegos, surdos, mudos, “coxos”. A deficiência de origem congênita ou como consequência de doenças incapacitantes não existia, pois, segundo o historiador Silva (1986), nos casos congênitos, as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento. [2]

Segundo [3] a História da Educação brasileira é indissociável da Companhia de Jesus”. Não podemos desvincular os atos dos jesuítas portugueses do século XVI aos primeiros passos da educação brasileira da PCD. Na era colonizadora as deficiências eram rotuladas pela Igreja Católica Apostólica Romana como sendo castigos divinos que libertar a humanidade de quem as possuía. A PCD era alijada da vida social comum, mantida em isolamento, pois era vista como diferente e anormal. Não representava o padrão ideal humano planejado pela doutrina cristã da época.

Segundo [4], foram três os períodos delineadores da história educacional da PCD brasileira. O primeiro foi entre 1854 a 1956 onde encontramos os progressos dos processos educacionais das pessoas com deficiência. Foi uma época de fortes iniciativas privadas no âmbito do atendimento da PCD. Em 1854, no Decreto Imperial nº 1.428, Dom Pedro II funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, sendo o primeiro instituto educacional destinado às pessoas em condição de cegueira. Em 1857 foi criado o Imperial

Instituto do Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos. Com a Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, os Institutos começaram a receber alguns recursos públicos. Essas duas instituições eram mais voltadas para os ofícios profissionalizantes, e “as instalações eram precárias, com espaços pequenos para atender a demanda de uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, dentre elas eram atendidos somente 35 cegos e 17 surdos” [4].

Em 1883, acontece no Brasil o 1º Congresso de Instrução Pública, possibilitando as discussões relacionadas às pessoas em condição de deficiência. Em 1900, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, o Dr. Carlos Eiras, apresentou a sua monografia intitulada “Da educação e Tratamento médico pedagógica dos idiotas”, trazendo a condição de deficiência para os calorosos debates acadêmicos. Em 1905 foi fundada a Escola Rodrigues Alves, destinada à PCD com algum tipo de incapacidade física ou visual. Em 1909, foi fundado o Colégio dos Santos Anjos, no Rio de Janeiro, destinado para o atendimento das pessoas em condição de deficiência mental¹.

Em 1920, as reformas do ensino brasileiro foram fortemente influenciadas pelas ideias pedagógicas da Escola Nova. Destacamos a formação pedagógica de profissionais para a educação especial de cegos e surdos. Em 1925, foi criada a Escola Estadual São Rafael, com ensino especial para alunos em condição de cegueira. Em 1935, fruto dos trabalhos da Professora Helena Antipoff, foi criado o Instituto de Cegos da Bahia. Em 1941, o Instituto Santa Luzia foi criado em Porto Alegre, com atendimento especializado para as pessoas em condição de deficiência visual.

Em 1942, surgiu o Instituto Benjamim Constant (IBC), com atendimento a deficientes visuais. Foi uma das grandes conquistas da Educação Especial, com sua primeira edição em braile da Revista Brasileira para Cegos. Em 1943, O IBC criou uma empresa com a finalidade de prestar serviços em braile aos estudantes em condição de cegueira. Em 1946, recebeu uma infraestrutura de ginásio equiparada à das instituições públicas.

Em 1948, com o comprometimento do Brasil, foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, como base para diversos tratados internacionais, sobre os direitos da PCD. Nesse mesmo ano foi fundada a Associação Linense para Cegos, disponibilizando atendimento particular à PCD. Em 1949, a Portaria Ministerial n.º 504, de 17 de setembro, determina a distribuição gratuita de livros, com a escrita em braile.

¹ O termo deficiente mental foi substituído por deficiência intelectual a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. (CANADÁ, 2004)

O segundo marco pode ser compreendido entre 1957 a 1993. Foi uma fase de iniciativas oficiais por parte do poder público. Juscelino Kubitschek, o então Presidente da República em 1957, promulga pelo decreto federal nº 42.728, de 03 de dezembro, a finalidade de “[...] promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional [...]” [5]. Em 1958, com o apoio do IBC, é promulgado o decreto nº 44.236, de 1º de agosto, que institui a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais” [6], intentando promover as medidas necessárias para a educação e assistência das pessoas em condição de cegueira. Seguiu-se o decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, que alterou a denominação anterior para “Campanha Nacional de Educação dos Cegos” [7], passando a ser atribuição do Ministério de Estado da Educação e Cultura. Em 1978, a Emenda Constitucional n.º 12 assegura à PCD a melhoria de sua condição social e econômica por meio de educação especial e gratuita, assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país, proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários e a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos [8].

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é determinado a 5 de outubro de 1988, na nova Constituição brasileira, que em seu artigo 208.º prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” [9]. Estabelece-se assim o direito à educação na rede regular de ensino, das pessoas com deficiências. Determina a preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excecionalidade em que as necessidades do educando demandem outras formas de atendimento especializado. Em 1990 é estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei n.º 8.069, de 13 de julho. Este documento destaca que “a criança e ao adolescente portador de deficiências receberão atendimento especializado”, além de confirmar o “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” [10].

1993 foi o ano do início do terceiro marco, a fase dos movimentos sociais a favor da inclusão da PCD. Em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com a participação do Brasil, foram reafirmado o compromisso com a educação para todos, e deu origem a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais [11]. Foi, sem dúvida, um dos grandes marcos jurídicos da educação da PCD, tanto no mundo como no Brasil. Conforme a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948 [12], reafirma o direito à

educação de todos os sujeitos da sociedade, independentemente de sua raça, da cor, etnia, classe social, condição física ou necessidade especial. No Brasil, percebe-se a inclusão educacional na Constituição Federal, quando estabelece como princípio para o ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, no Art. 206, inciso I, para “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV) [9].

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, regulamenta o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais preferencialmente na rede regular de ensino

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. [13]

Em 2001, o Plano Nacional de Educação indica possibilidades para a organização do atendimento das pessoas em condição de deficiência, como a participação em classe comum, a participação em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a participação em escola especial. No mesmo ano é criada a Política de Educação Especial, regulamentada pela resolução CNE/CEB nº. 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e declara que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo as escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” [14].

Em 2008, a elaboração da ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’, objetivou atender as NEE dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, disponibilizando “formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” [145]. Em 2009 o decreto n.º 6.949, de 25 de agosto, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, afirma no seu artigo 24.º:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] [16].

Identifica-se a incorporação progressiva, ao longo da história do Brasil, da necessidade de uma consciência sócio-política alinhada com a promoção da inclusão da PCD na educação e na sociedade. Os direitos destes cidadãos com necessidades especiais vão se cristalizando nas diversas diretrizes e determinações legais.

O estudo, quanto ao caminho metodológico, está vinculado à pesquisa de pós-doutoramento Cursos de Pedagogia nas Fronteiras Brasil/Paraguai-Questões que Envolvem o Projeto Político Pedagógico e suas Implicações no Currículo e o Exercício Docente Frente a Multiculturalidade e a Pessoas com Necessidades Especiais. Esta foi analisada pela *Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona e aprobada (IRB0000309) sob novo título, qual seja, “El multiculturalismo em la formación del profesorado”*, tendo como co-orientador o Professor Dr. Miguel Anjel Torralba, na Universidade de Barcelona.

Realizou-se um estudo exploratório bibliográfico/documental sobre os marcos da Educação Especial no Brasil e uma pesquisa de campo com protocolo de observação sobre os processos educacionais escolares da criança em condição de cegueira, também os atos da administração pública municipal direcionados a capacitação de profissionais para atuação com esse tipo de condição especial e verificar as condições de acessibilidade ou não dos seguintes espaços públicos que circundam a vida da criança: biblioteca municipal e Centro de Convenções onde são realizadas, consecutivamente, estudos e festividades relativas a datas comemorativas no município. Elencou-se como hipótese que a escola me Ponta Porã ainda não consegue de fato ser inclusiva e que os espaços que circundam a vida estudantil da criança cega não estão adequados a sua condição de cegueira.

Segundo Severino [17], o estudo exploratório é aquele que “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, ampliando as condições de manifestação desse objeto”. O escopo das pesquisas bibliográficas e documentais foi analisar os registros existentes sobre a Educação Especial no Mundo, no Brasil e seus respectivos marcos históricos, com especial destaque para aqueles envolvendo as necessidades das pessoas em condição de cegueira.

Utilizou-se para a coleta de dados na escola campo onde a criança cega estuda, o Protocolo de Observação que, segundo [18], “[...] é uma folha que contém uma série de itens que são relevantes para a análise dos fenômenos a serem observados”.

Com a participação da Secretaria Municipal de Educação, mapeou-se as escolas que atendem as crianças em condição de cegueira, no município de Ponta Porã, contudo, por solicitação desta mesma secretaria, fizemos a pesquisa de campo em apenas uma escola

municipal urbana. Agendamos assim, a cronologia das ações com o propósito de acompanhar as atividades da criança; durante um período de duas semanas consecutivas.

O sujeito observado foi uma criança do sexo feminino em condição de cegueira, com 11 anos de idade, regularmente matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental², do período vespertino. A condição de cegueira decorreu como sequela de uma cirurgia com o consequente atraso escolar. Frequenta duas vezes na semana o atendimento educacional especializado de SRM, no turno inverso ao da escolarização. Adquiriu a deficiência visual durante a etapa escolar de alfabetização, o que permitiu ser instruída na língua portuguesa. A criança é alfabetizada em Braille na SRM e na sala do ensino regular. As observações foram realizadas em dois períodos distintos. No período matutino, em sala regular e no período vespertino na SRM, respeitando os períodos e a frequência da criança.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1: O Protocolo de Observação

Questões	Observações
A. Como a escola trata a questão da cegueira? a. Faz palestras instrutivas para a comunidade escolar? b. Faz folhetos instrutivos para a comunidade escolar? c. Realiza capacitação dos professores com relação ao atendimento da criança em condição de cegueira?	Nenhuma destas ações foram realizadas na instituição.
B. Como é o planejamento de aula com relação a aluna em condição de cegueira?	Percebe-se que o planejamento ocorre juntamente com o professor regente da turma regular da criança em condição de cegueira e a professora da SRM, sempre buscando dialogar com todos os educadores da instituição. Registram em ficha todas as ações do educador com a criança. Incluem a criança em todas as atividades da escola, buscando sempre adaptar as estruturas conforme as necessidades específicas da criança.

Questões	Observações
C. Existem materiais e recursos adequados, disponíveis em sala de aula regular, para as crianças em condição de cegueira?	Os materiais utilizados em sala de aula regular são: o Soroban, o Material Dourado, objetos em forma de fração e o alfabeto móvel em Braille. Como recurso informático usam o sistema Dosvox, especificamente para manipulação pela criança em condição de cegueira. Os armários, cadeiras e mesas são idênticas, não havendo diferença entre si ou adaptações. A escola não possui refeitório, a cuidadora (estagiária) auxilia a criança no processo educacional e nas suas necessidades de locomoção dentro da escola.
D. Existem materiais e recursos adequados, disponíveis em SRM, para as crianças em condição de cegueira?	A SRM possui diversos materiais adequados à condição de cegueira. Existem equipamentos Braille, como a máquina de escrever, livros com certificação do MEC, relógio, dominós, jogos, alfabeto móvel e sílabas. Existem banheiros modestamente adaptados de acordo com as necessidades especiais dos educandos. Detalhe: os banheiros não possuem corrimões de apoio.
E. Como acontece a educação escolar da criança em condição de cegueira?	Toda criança em condição de cegueira frequentam a sala regular. No contra turno frequentam a SRM. A escola promove a interação entre os educandos através de festas e ações coletivas.
F. A escola pode ser considerada com acessibilidade, inclusiva?	A escola adaptou a sua estrutura objetivando atender as necessidades da PCD. Banheiro adaptado e rampas nas portas das salas de aula. Apesar da adaptação, ainda se identificam obstáculos às crianças em condição de deficiência, a entrada principal da escola exige ultrapassar uma escada com sete degraus. Não podemos considerar a escola com plena acessibilidade inclusiva;
G. Como a sala de aula regular atende as necessidades educacionais especiais da criança em condição de cegueira?	A criança está posicionada na primeira fileira, sentada na frente de todos os colegas, próxima ao quadro negro e à mesa do educador. Existe um caderno de registro de conteúdo das disciplinas, escrito pela cuidadora. Usa-se o Braille para escrever nas atividades. A criança realiza a mesma prova de avaliação dos demais alunos, no entanto esta é aplicada oralmente pelo educador.

Questões	Observações
H. Como se descreve a acessibilidade da pessoa em condição de cegueira na escola pesquisada?	A acessibilidade das pessoas em condição de cegueira é limitada. A escola municipal pesquisada não possui piso tátil ou outros apoios à locomoção das pessoas em condição de cegueira.
K. Como se descreve a acessibilidade das pessoas em condição de cegueira ao entorno da escola pesquisada?	Não identificamos pontos de apoio à acessibilidade no entorno da escola. Não existem pontos de ônibus, sinaleiros, semaforicos adaptados ou faixas de pedestre.
M. Os estagiários que acompanham as crianças com necessidades educacionais especiais têm a capacitação técnica em necessidades educativas especiais?	Os estagiários recebem orientações trimestrais. No ano de 2016, a Prefeitura Municipal disponibilizou orientações administradas pelos coordenadores da educação especial do município. Foram palestras instrutivas voltadas para a condição de deficiência. Trazem informações relevantes a respeito da condição de deficiência, de jogos e materiais de apoio. Mas não identificamos capacitações técnicas credenciadas, apenas orientações.
N. Como é o planejamento da aula regular em relação aos alunos em condição de cegueira? Existe planejamento participativo para todos os alunos da classe? Existe apoio de outros profissionais? Se sim, quais?	O professor faz planejamento participativo, buscando sempre dialogar com a educadora da SRM. Organizam uma ficha onde registam todas as ações, dificuldades e progressos da criança. Buscam adaptar o currículo pedagógico e o planejamento escolar com a inclusão da criança em todas as atividades.
O. A escola adaptou as suas estruturas de acordo com as necessidades dos alunos em condição de cegueira? Se sim, quais? As atividades escolares estão adequadas às necessidades das crianças em condição de cegueira? Os educandos cegos têm acesso a todo ambiente da escola como: banheiros, salas de aula, biblioteca? Os bebedouros da escola são adaptados?	A instituição adaptou algumas estruturas para receber as crianças em condição de deficiência. Adaptou um banheiro na SRM, adotou o sistema informático Dosvox. O bebedouro foi adaptado. Mas identificamos que nem todas as estruturas e atividades foram adaptadas às necessidades especiais das crianças em condição de cegueira.
P. Como se percebe a participação dos órgãos públicos municipais na inclusão das pessoas em condição de cegueira?	Não identificamos projetos direcionados à inclusão de pessoas em condição de cegueira no município.

Questões	Observações
<p>Q. O município de Ponta Porã pode ser considerado inclusivo?</p> <p>Há projetos esportivos e culturais, públicos, inclusivos de pessoas com necessidades especiais?</p> <p>Existem programas esportivos, brincadeiras ou atividades artísticas com a finalidade de diversão para as pessoas em condição de cegueira do município?</p> <p>Há palestras instrutivas para a PCD do município?</p>	<p>Não identificamos estruturas ou projetos que classifiquem o município inclusivo da PCD. Não há projetos esportivos e culturais direcionadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais no município. Assim como não existem programas esportivos, brincadeiras ou atividades artísticas para a pessoas em condição de cegueira. Não existem registros sobre palestras instrutivas para a PCD.</p>
<p>R. No município de Ponta Porã há outros espaços públicos adaptados a pessoas em condição de cegueira?</p> <p>Há bibliotecas com livros com escrita em Braille?</p> <p>No Centro de Convenções da cidade há recursos tecnológicos, informações em Braille ou estruturas de acessibilidade adaptadas às necessidades das pessoas em condição de cegueira?</p>	<p>Não identificamos outros espaços públicos adaptados à acessibilidade das pessoas em condição de cegueira. A biblioteca da cidade não disponibiliza obras em Braille. O Centro de Convenções não possui nenhum recurso midiático ou informações em Braille. A sua estruturação é adequada para a acessibilidade motora de uma forma geral, com rampas e sem degraus.</p>

O exposto nos permite as reflexões que seguem. As escolas da rede municipal de educação de Ponta Porã, que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, recebem apoio e orientação da Secretaria Municipal de Educação. São contratados estagiários em processo de graduação acadêmica, para desempenhar atribuições básicas, auxiliando nos processos que envolvem esses alunos.

Os processos de alfabetização e letramento das crianças cegas do município de Ponta Porã são desenvolvidos nas SRM. Regularmente, essa função fica a cargo dos estagiários. Estes estagiários não possuem a formação acadêmica ou a especialização necessária para desempenhar a função de mediador dos processos educacionais da criança cega, não atendendo assim, o previsto na Lei Brasileira de Inclusão em seu Art. 28.

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [19].

Segundo esse documento, todas as crianças com deficiências têm direito a um sistema educacional inclusivo para alcançar “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e

habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” [20], com profissionais com formação adequada. Segundo [21]

[...] os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

Nas observações, não se identificou essa formação nos estagiários em função nas SRM, constituindo-se assim uma barreira à inclusão, perdendo-se ações pedagógicas, que poderiam potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O AEE em sala de recursos multifuncionais deve ser oferecido com recursos adequados as necessidades dos alunos, projetando o desenvolvimento educacional na sua forma mais adequada.

A escola pesquisada busca a promoção da interação entre todos os alunos, assim como um processo educacional adequado a criança em condição de cegueira, utilizando os recursos disponíveis, estimulando o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. Contudo, faltam elementos pedagógicos e didáticos capazes de efetivar estas buscas e desejos. Os educadores do ensino regular, demonstraram-se prestativos em todos os aspectos educacionais, adaptando as suas ações às necessidades das crianças.

Denota-se a busca da melhoria dos processos educacionais, das trocas de informações e das ações pedagógicas, adaptadas as crianças cegas, contudo, carecem de formação continuada, voltadas às suas reais necessidades.

A Escola realiza reuniões pedagógicas gerais, uma vez por semana, para abordar a efetividade do trabalho pedagógico. Segundo [22]:

A proposta de uma educação inclusiva se baseia nos pressupostos de que todos podem e devem ser fazer parte da vida escolar comunitária, tendo suas necessidades educacionais e sociais atendidas. Propõe-se que se escolarize na rede regular de ensino todas as crianças, buscando recursos do ensino comum sempre que possível, na direção de uma participação cada vez mais integral com os demais alunos.

A estrutura física da escola não atende às determinações legais sobre a acessibilidade de crianças em condição de deficiência. Não está adaptada às necessidades especiais para maior parte das condições de deficiência encontradas na comunidade interna. Não possui edificações básicas escolares adaptadas. Não há rampas de acesso, não há pisos táteis, faixas de pedestres adequadas na frente da escola, presença de guardas de trânsito e semáforos sonoros, quadra de

esportes e faltam diversos materiais específicos para as pessoas com necessidades educacionais especiais de uma forma geral. Também não promove atividades instrutivas, sobre a acessibilidade e inclusão da PCD, com a comunidade escolar.

Foi possível identificar a presença do aluno em condição de cegueira na escola pesquisada. No entanto, o que efetiva a inclusão não é apenas a presença, mas também um conjunto integrado de recursos humanos, pedagógicos, arquitetônicos, entre outros.

A instituição busca aprimorar os seus profissionais oferecendo algumas formações. Todavia, estas apresentam-se bastante distantes das necessidades dos profissionais em atuação. Também mantém um diálogo constante com a Secretaria Municipal de Educação e com a Educação Especial do município. Busca novos recursos para desenvolver as habilidades das crianças, assim como usa tecnologias disponíveis o que não garante, ainda, sintonia com recursos atuais nesse campo tecnológico.

O aprendizado diário, da criança em condição de deficiência, inserida na escola regular, emerge da ação inclusiva e integradora do educador por ele responsável. Os atores inclusivos devem ser aqueles que promovam a ética na mudança, acompanhando seus educandos a uma cooperação social coletiva e cidadã.

Os dados revelam, portanto, a realidade concernente a inclusão: um caminho ainda em construção (apesar dos mais de 15 anos decorridos desde o início das discussões sobre inclusão no país). Afirma-se que esse caminho se configura como passos em direção a real inclusão de crianças e adolescentes em condição de deficiência.

Ousa-se afirmar que ainda não temos uma escola inclusiva, porque se assim fosse, os dados apontariam para um atendimento mais adequado. Vemos que alguns aspectos são atendidos, mas que estes por si só não representam o todo das necessidades educacionais da criança cega no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande relevância a promoção de discussões sobre inclusão educacional e acessibilidade de pessoas em condição de cegueira e deficiência visual nas instituições municipais. Entende-se como necessário o rompimento de comportamentos atualmente estabelecidos nos órgãos e serviços públicos, que por mais que em seus relatórios apareçam ações ligadas a inclusão educacional, ainda não encontraram a equidade entre discurso e prática.

Faz-se necessário abrir caminhos para que as crianças em condição de cegueira possam frequentar, com conforto, autonomia e júbilo a escolarização e o lazer no meio social.

Os debates políticos sobre a Educação Especial e o direito ao ensino de qualidade para todos, especialmente daqueles com NEE, devem levar em consideração as diferenças e especificidades individuais de cada indivíduo. A União, os Estados e os Municípios detêm uma grande responsabilidade com a promoção de uma educação inclusiva e com o estímulo de uma vida social saudável sem nenhum tipo de preconceito. Criar os caminhos de uma pedagogia igualitária dos direitos da emancipação social, cultural e cidadã, é uma obrigação substancial de todas as instituições envolvidas com a Educação, sejam elas públicas ou privadas.

As instituições escolares devem proporcionar, a todos, um espaço atrativo e adequado às suas necessidades individuais. As experiências da aprendizagem devem ser significativas e inclusivas. Todos devem ser estimulados a desenvolver as suas potencialidades e habilidades em processos educativos que promovam a cooperação e a ampla compreensão da inclusão e da acessibilidade.

A educação inclusiva emerge como uma imperativa necessidade de mudança estrutural das escolas. Os alunos em condição de deficiência são os que mais sofrem os efeitos da exclusão. São, não poucas vezes, crianças excluídas da salutar vivência social comunitária. As instituições regulares de ensino deveriam disponibilizar de forma permanente, serviços realmente inclusivos e promotores de acessibilidade, como as classes regulares com serviços de apoio pedagógico de professor especializado; professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; profissionais de apoio à locomoção e à comunicação; Salas de Recursos Multifuncionais com equipamentos específicos para atender as necessidades particulares a cada criança, sendo estes atualizados periodicamente.

Talvez estejamos nesse momento parecendo negar que estes dispositivos, em grande parte estão presentes nas escolas. Não os estamos negando, apenas afirmando veementemente que o que existe não cumpre com a finalidade para que foram pensados - não estão de fato favorecendo a inclusão nem o ensino de qualidade a crianças que destes necessitam. 1. Os serviços não estão promovendo verdadeiramente a acessibilidade com vistas e a autonomia. Faz-se necessário repensar a atuação destes profissionais junto a este público de forma que se construa nos educandos as bases para autonomia. Estes profissionais são necessários, sem dúvida, mas há que se redimensionar sua atuação. Tem-se ainda crianças cegas que necessitam de diversidade de materiais em braille e não os tem a disposição no momento certo, como verificado na escola campo de pesquisa; 2. Os apoios pedagógicos estão repletos

de esforços e boa vontade, mas efetivamente ainda não suprem as necessidades específicas desses educandos - ainda temos mais dúvidas que certezas no como e o quê fazer. Basta que para isto pensemos no seguinte exemplo nos processos avaliativos relacionados a crianças cegas ou surdas ou surdas cegas ou deficientes intelectuais ou autistas. Quantas dúvidas, medo e ansiedades geradas em boa parte dos educadores que trabalham com estes públicos! 3. As salas de recursos multifuncionais estão ultrapassadas em níveis de equipamentos e recursos audiovisuais. Assim como em relação aos jogos educativos, e outros materiais de apoio tanto para uso do professor como dos educandos.

Apesar dos serviços especializados e do atendimento às especificidades dos alunos serem garantidos legalmente, a sua real efetivação, principalmente nas salas de recursos multifuncionais, ainda está longe de ser alcançada. A realidade das instituições escolares municipais que atendem as crianças com NEE sofre com a carência dos recursos pedagógicos. Somando a falta de formação continuada e da especialização efetiva na área da Educação Especial criam-se os impasses educacionais que as atuais instituições escolares apresentam em seu interior.

Geralmente, quando se infere sobre a alfabetização de crianças em condição de cegueira, pensa-se maioritariamente nas suas peculiaridades cognitivas como incapacidades quanto à compreensão do cotidiano escolar. No entanto, uma análise um pouco mais precisa demonstra que essa não é uma dedução realista. A condição de cegueira, apresentada pela criança da nossa pesquisa, apenas interfere na habilidade de enxergar visualmente o cotidiano. Todas as outras habilidades e potencialidades da criança, inerentes à condição humana, em nada são diminuídas.

O repertório legal do Brasil enfatiza a garantia dos direitos igualitários, possibilitando à PCD a oportunidade de reconhecimento dos seus valores socioculturais. A valorização dos anseios dessa população e a inclusão de suas reflexões nas discussões públicas tornam-se assim atos imprescindíveis para o estímulo da sua autonomia.

No entanto, é inquietante verificar a inércia da aplicação das leis sobre a PCD. Todos devem receber educação de qualidade, que proporcione oportunidades de (re)conhecimento e que se aceite as peculiaridades da cada cultura, meio social e espaço educativo. Para que tal aconteça, é necessário o estimular de processos mais inclusivos e mais integrados com as ações educativas. A legislação, além de garantir o direito à educação, deve ativamente assegurar a melhoria da acessibilidade e da inclusão prática nas escolas, promovendo as melhores condições de integração a todas as crianças em processo educativo. Deve incluir como mandatória a formação técnica das competências profissionais que assegurem aos educadores

as habilidades de atuar com precisão nas necessidades educacionais especiais das crianças em idade escolar.

Os profissionais que compõe a escola devem com urgência apontar às instituições de ensino superior as carências de formação que paulatinamente vão eclodindo no dia de trabalho. Para isto é necessário um alto valor moral, primeiramente individual e depois coletivo. De forma que de maneira consciente e comprometida, cada um sinta suas competências para verificar forças e fraquezas, e desta forma, auxiliar as instituições formadoras de professores a redimensionar seus projetos pedagógicos de curso. Isso só será alcançado quando além da formação técnica, a Educação Escolar for pensada pelos(as) professores(as) levando em conta também princípios ligados ao dever, compromisso e respeito efetivo ao sujeito aluno(a).

Nesse aspecto é importante ressaltar que na escola campo da pesquisa, observou-se profissionais interessados e dispostos. Contudo, alijados de recursos de formação alinhados às suas reais necessidades, bem como de outros recursos já apontados anteriormente. É fato que as instituições públicas educacionais organizam capacitações. No entanto, capacitações que não espelham os anseios de educadores(as) que atuam com o público em questão.

Apontamos com ênfase esses aspectos, pois acreditamos que o(a) professor(a) assume papel fundamental nesse processo inclusivo. É este(a) profissional que poderá ser o (a) articulador(a) das adequações, dos estímulos, das orientações necessárias para que o processo educativo de qualidade aconteça. Desta forma é urgente uma proposta de formação continuada que parta do interesse do sujeito para o qual se destina. Salientamos, ainda, que não se transfere aqui toda responsabilidade do sucesso escolar de crianças e adolescentes em condição de deficiência ao (a) professor(a). Entendemos que este(a) é uma das peças de uma delicada e complexa engrenagem da qual todos nós fazemos parte.

REFERÊNCIAS

- [1] SILVA, Rita de Fátima da. **Cursos de Pedagogia nas Fronteiras Brasil/Paraguai-Questões que Envolvem o Projeto Político Pedagógico e suas Implicações no Currículo e o Exercício Docente Frente a Multiculturalidade e a Pessoas com Necessidades Especiais.** Relatório Final (Pós doutoramento) - Universidade de Barcelona, 2016.
- [2] SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Adaptada no Brasil: Da historia à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte Editora, 2008.
- [3] SILVA, Rita de Fátima da; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Os Caminhos da Pesquisa em Atividade Motora Adaptada.** São Paulo: Phorte Editora, 2012.

- [4] MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- [5] BRASIL. Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro. **Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 1957.
- [6] BRASIL. Decreto nº 44.236, de 1º de agosto. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais**. Rio de Janeiro, 1958.
- [7] BRASIL. Decreto nº 48.252, de 31 de maio. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Brasília, 1960.
- [8] BRASIL. **Emenda constitucional nº 12, de 17 de outubro**. Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, 1978.
- [9] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- [10] BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei no 8.069, de 13 de julho. Brasília, 1990.
- [11] **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.
- [12] Assembleia Geral da ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A).
- [13] BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996
- [14] BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.
- [15] **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL
- [16] BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.
- [17] SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- [18] DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando observação: Uma introdução**. Edicon, S. Paulo: 1982.

[19] BRASIL, Presidência da República. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2015.

[20] BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência mental**. Brasília, 2006.

[21] VIEIRA, Camila Mugnai; DENARI, Fatima Elisabeth. O que Pensam e Sentem Crianças não Deficientes em Relação às Deficiências e à Inclusão: Revisão bibliográfica. **Revista FEEBA**, v. 16, n. 27, p. 31-40, 2007.