

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**CURRÍCULO E APRENDIZAGEM ESCOLAR DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Wellington Alves Silva

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Setembro de 2020



WELLINGTON ALVES SILVA

**CURRÍCULO E APRENDIZAGEM ESCOLAR DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira

Boa Vista/RR

2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

CURRÍCULO E APRENDIZAGEM ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

WELLINGTON ALVES SILVA

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Acadêmico em Educação.

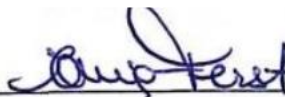
A dissertação do mestrando foi considerada:

Aprovada
28/09/2020

Banca examinadora



Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira
Universidade Estadual de Roraima (UERR)
Orientador



Prof.ª Dr. Enia Maria Ferst
Universidade Estadual de Roraima (UERR)
Membro Interno



Prof.ª Dr. Ana Hilda Carvalho de Souza
Centro de Formação de Professores (CEFRR)
Membro Externo

Copyright © 2020 by Wellington Alves Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Wellington Alves.
Currículo e aprendizagem escolar do aluno com deficiência visual. / Wellington Alves Silva. – Boa Vista (RR): 2020.
171 f.: il. Color 30 cm.
Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação, como linha de pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira.
Inclui apêndices.
1. Currículo 2. Aprendizagem escolar 3. Deficiência visual
I. Oliveira, Elialdo Rodrigues de (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Roraima – IFRR
IV. Título
UERR.Dis.Mes.Edu.2020.09 CDD – 378.199 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB 11/273 – RR

DEDICATÓRIA

A Deus

Por ter cuidado de mim durante essa longa jornada, porque, sem Ele, eu não conseguiria chegar até aqui.

À minha mãe, Iolanda

Sem ela, não seria absolutamente nada, te amo!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas,

Que são a razão do meu amor e significado de toda as minhas lutas e conquistas nessa caminhada chamada Vida. Espero ser espelho para vocês.

A todos os profissionais da Educação Especial

Que assumem o compromisso de contribuir na busca da inclusão e aprendizagem dos nossos alunos tão especiais.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre cuidando de mim nos momentos mais difíceis, por me abençoar com saúde e por sempre fortalecer a minha fé durante todo o processo de realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Roraima (UERR) e ao Instituto Federal de Roraima (IFRR), por oportunizar a continuidade e crescimento da minha carreira acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista, em especial, as Escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, pela oportunidade e apoio para o desenvolvimento desse estudo.

Ao Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais – CAP-DV/RR por ter contribuído no meu desenvolvimento profissional.

Ao Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista/RR pelos anos de crescimento profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UERR/IFRR) por compartilharem seus conhecimentos e nos permitir crescer intelectualmente.

Ao Instituto Benjamin Constant – RJ, onde tudo começou.

Ao Instituto Perkins – Boston/Massachusetts/USA pela oportunidade de fazer um intercâmbio tão importante na minha caminhada profissional.

Aos professores e coordenadores pedagógicos pela participação, vocês foram fundamentais para a consecução do objetivo desta pesquisa.

Aos membros da banca, Professora Dra. Ana Hilda Carvalho de Souza e Professora Dra. Enia Maria Ferst, pelas considerações, sugestões e críticas que contribuíram proficuamente para a minha pesquisa.

Ao meu orientador, o Professor Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, pelas orientações tão serenas e tranquilas, pela paciência em entender o meu amadurecimento e tempo de aprendizado, por me apresentar a pesquisa fenomenológica e pelo encorajamento. Por partilhar não só seus conhecimentos, mas também reflexões acerca da educação, por sempre ser solícito e disponível para tirar dúvidas via e-mail e telefone a qualquer hora e tempo do mestrado. A ele todo o meu respeito e profunda admiração.

À minha família por sempre me apoiar nas escolhas profissionais e pessoais, e por sempre torcerem para que tudo dê certo!

À minha mãe, Iolanda Alves, por compreender meus estresses, meus momentos solitários e enxaquecas.

Aos colegas do Mestrado, em especial, à Silvina Farias, pelas muitas trocas e companheirismo acadêmico, que foram significantes para o nosso crescimento e caminhada nessa longa e cansativa jornada.

Às minhas colegas de trabalho: Verônica Soares e Silvana Queiroz, pelas conversas, pelos risos e pelas muitas formações que ministramos durante esses anos. Elas sempre se disponibilizaram, dentro de suas possibilidades, a contribuir e me encorajar.

A TODOS VOCÊS QUE CONTRIBUÍRAM COM ESTA PESQUISA, MUITO
OBRIGADO!!!

RESUMO

O estudo de pesquisa dissertativo teve como objetivo conhecer as principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º anos das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Como aporte metodológico, foi usada a pesquisa fenomenológica, apoiada na interpretação do discurso e do conteúdo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com questões abertas e fechadas semiestruturadas, que permitiram a identificação e descrição de significações acerca do fenômeno investigado. A partir da compreensão da importância do currículo no processo educacional e de que sua reformulação é a chave para a inclusão e aprendizagem, teve como pergunta norteadora: Como as principais contribuições e deficiências do currículo favorecem o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual em sala de aula comum, do 1º e 4º ano das escolas Danúbia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de Ensino de Boa Vista? Buscou-se uma aproximação entre a teoria do currículo e os princípios da inclusão, a fim de interpretar convergências e/ou divergências de significações e representações que se enredam no discurso curricular dos professores das salas de aula investigadas a partir das proposições que deram visibilidade ao tema da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, enunciadas nos currículos e na prática pedagógica dos professores. As significações interpretadas mostram que um currículo inflexível e a falta de práticas pedagógicas gerenciadoras no atendimento de alunos cegos podem implicar a não aprendizagem e, conseqüentemente, a exclusão escolar, além de revelar que a falta de conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos cegos é um fator relevante no impedimento de ações pedagógicas efetivas voltadas a esses alunos, que demandam um tempo diferenciado para a aprendizagem. A pesquisa revela que o sucesso dessa construção epistemológica e social requer ações conjuntas por meio de discussões, planejamento e execução desses temas, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

Palavras-chave: Currículo, aprendizagem escolar, deficiência visual.

ABSTRACT

The dissertation research study aimed to know the main contributions and deficiencies of the curriculum in the teaching process of visually impaired (blind) students, in the common classroom of the 1st and 4th grades of Danubia Carvalho de Oliveira and Zacarias Assunção Ribeiro schools of the municipal education network of Boa Vista/RR. As a methodological contribution, phenomenological research was used, supported in the interpretation of speech and content. The data collection was carried out through interviews with open and closed semi-structured questions that allowed the identification and description of meanings about the investigated phenomenon. Based on the understanding of the importance of the curriculum in the educational process and that its reformulation is the key to inclusion and learning, the guiding question was: How do the main contributions and deficiencies of the curriculum favor the process of teaching and learning for students with visual impairment in the common classroom, in the 1st and 4th grades of Danúbia Carvalho de Oliveira and Zacarias Assunção Ribeiro schools of the Boa Vista municipal education network? An approximation between the theory of the curriculum and the principles of inclusion was sought in order to interpret convergences and/or divergences of meanings and representations that are entangled in the curriculum discourse of teachers in the classroom researched from the propositions that gave visibility to the theme of special education from the perspective of inclusive education, enunciated in the curricula and in the pedagogical practice of teachers. The meanings interpreted show that an inflexible curriculum and the lack of actions of pedagogical practices in the care of blind students, may imply in non learning and consequently in school exclusion, besides revealing that the lack of knowledge about the learning needs of blind students is a relevant factor in the impediment of effective pedagogical actions for those students who present a differentiated time for learning. The research reveals that success in this epistemological and social construction requires joint actions through discussions, planning and execution of these themes involving teachers, pedagogical coordinators and school managers.

Keywords: Curriculum, school learning, visual impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** Fluxograma da pesquisa: problema e metodologia **Erro! Indicador não definido.**
- FIGURA 2:** Fachada da Escola Municipal Zacarias Assunção Ribeiro Araújo.....93
- FIGURA 3:** Fachada da Escola Danubia de Carvalho Oliveira95

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1:** Número de alunos com deficiência matriculados em escolas de 1998 a 201359
- GRÁFICO 2:** Número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas de 1998 a 2013.....60

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1:** Dificuldades visuais encontradas por alunos de baixa visão.....69
- QUADRO 2:** Princípios fundamentais da educação inclusiva74
- QUADRO 3:** Participantes da pesquisa97
- QUADRO 4:** Identificação dos colaboradores participantes centrais 108
- QUADRO 5:** Recorte de relato do colaborador participante central RCP3 110
- QUADRO 6:** Recorte de relato do colaborador participante central RCP1 110
- QUADRO 7:** Recorte de relato do colaborador participante central RCP5 111
- QUADRO 8:** Identificação dos colaboradores participantes complementares 114
- QUADRO 9:** Matriz nomotética das significações acerca da concepção de currículo e deficiência visual. 117
- QUADRO 10:** Matriz nomotética das significações categorizadas sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas 120
- QUADRO 11:** Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação

e/ou adaptação para atender o aluno (a) cego na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.....	122
QUADRO 12: Matriz nomotética das significações categorizadas sobre orientações e intervenções do que se realiza enquanto coordenador (a) pedagógico.	124
QUADRO 13: Matriz nomotética das significações categorizadas sobre o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sala de aula, e quais atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula.	126
QUADRO 14: Recorte de relato do colaborador participante central RCP7	128
QUADRO 15: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das limitações percebidas nas atividades pedagógicas inclusivas que atendam à aprendizagem do aluno (a) cego.....	129
QUADRO 16: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições do currículo escolar, percebidas para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno (a) cego no processo de ensino e aprendizagem.	132
QUADRO 17: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições do currículo escolar, percebidas para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno (a) cego no processo de ensino e aprendizagem.	134
QUADRO 18: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca da construção da proposta curricular inclusiva a partir da realidade vivida em sala de aula.	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADEBEV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE-BV	Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista
CAP-DV/RR	Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais de Roraima
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DV	Deficiência Visual
DCR	Documento Curricular de Roraima
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCN	Referências Curriculares Nacionais
RR	Roraima
RCP	Relato Colaborador Participante
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERR	Universidade Estadual de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1- CARACTERIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PEÇA CENTRAL DA ATIVIDADE EDUCACIONAL: BREVE ANÁLISE	26
1.1 O PAPEL DO CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR	30
1.1.1 O currículo e suas significações	33
1.1.2 Currículo e o papel da escola com foco na aprendizagem do aluno com deficiência.....	35
1.1.3 Significações do currículo frente ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência	36
1.2 PERCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CURRÍCULO: SIGNIFICAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	40
SEÇÃO 2 - ESPAÇO E TEMPO DA PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL	44
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
2.1.1 As políticas curriculares da educação no Brasil na perspectiva de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais	48
2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) e a Educação Especial.....	49
2.1.3 Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC) e a perspectiva curricular de ensino aprendizagem para o aluno cego.....	50
2.1.4 A aprendizagem do aluno cego no currículo inclusivo sob a luz da BNCC.....	52
2.1.5 Plano Estadual de Educação (PEE) e Documento Curricular de Roraima (DCRR).....	52
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DEFICIÊNCIAS AO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR.	55
2.2.1 O atendimento educacional especializado e a sala de recurso multifuncional.....	62
SEÇÃO 3 - CURRÍCULO INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES E DEFICIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	68
3.1 A DEFICIÊNCIA VISUAL: ENSINO E APRENDIZAGEM: O ALUNO CEGO, O SUJEITO DA PESQUISA.....	68
3.1.2 O aluno com baixa visão: caracterização da aprendizagem	69

3.1.3 Educação de cegos no mundo: Instituto Imperial dos Meninos Cegos de Paris (França), Instituto Perkins (USA) e Instituto Benjamin Constant: breve histórico	70
3.1.4 O Instituto Benjamin Constant: percurso histórico da educação de cegos no Brasil	71
3.1.5 A aprendizagem e a inclusão do aluno cego na escola inclusiva	73
3.2 O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA DEFICIENTES VISUAIS DO ESTADO DE RORAIMA – CAP-DV/RR E AS CONTRIBUIÇÕES PARA ACESSO AO CURRÍCULO DO ALUNO CEGO	75
3.3 O CURRÍCULO E O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO CEGO	77
3.3.1 Currículo: Adequação x adaptação curricular para o ensino do aluno cego	80
SEÇÃO 4 - CAMINHO METODOLÓGICO	83
4.1 A PESQUISA FENOMENOLÓGICA	84
4.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA PESQUISA FENOMENOLÓGICA	85
4.3 DESENHO GERAL DA PESQUISA	87
4.4 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOA VISTA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	86
4.5 LÓCUS DA PESQUISA	93
4.5.1 Contextualizando os espaços da pesquisa: as Escolas Zacarias Assunção Ribeiro Danubia Carvalho de Oliveira	93
4.6 COLABORADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
4.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	98
4.7.1 Coleta de dados	98
4.7.2 Interpretação dos dados	99
SEÇÃO 5 - SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INCLUSIVO EM SALA DE AULA COMUM	101
5.1 COMPREENSÃO INTERPRETATIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL: PRINCÍPIOS E SIGNIFICAÇÕES	101
5.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES EXPRESSAS NOS RELATOS DOS PARTICIPANTES	106
5.2.1 Perfil dos participantes centrais: formação acadêmica e profissional ...	107
5.2.2 Perfil da formação acadêmica e profissional dos participantes complementares	114

5.3 DESVELANDO A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DO CEGO INCLUSO EM SALA DE AULA COMUM	116
5.3.1 Significações dos participantes centrais sobre aprendizagem e autonomia acadêmica	117
5.3.2 Significações dos participantes complementares sobre a importância do currículo na construção da identidade do aluno	119
5.3.3 Significações dos participantes centrais sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o aluno cego	122
5.3.4 Significações dos participantes sobre a orientação do trabalho para a execução curricular	124
5.4 SIGNIFICAÇÕES E DESVELAMENTOS SOBRE COMO AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS ESTÃO NO COTIDIANO DAS SALAS DE AULA E PLANEJAMENTO DO PROFESSOR PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	125
5.4.1 significações dos participantes referentes à sua percepção de como as atividades pedagógicas inclusivas são desenvolvidas e estimuladas na proposta curricular	126
5.4.2 Significações dos participantes em relação às deficiências da proposta curricular.....	126
5.5 INTERPRETAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO CEGO	129
5.5.1 Significações sobre as contribuições do currículo para o desenvolvimento do aluno cego no processo didático de ensino aprendizagem	132
5.5.2 Significações sobre as contribuições do currículo para desenvolver as potencialidades/habilidades do aluno cego	132
5.5.3 Significações dos participantes à construção da proposta curricular considerando a realidade da rede municipal.....	134
5.5.4 Significações dos participantes à construção de uma proposta curricular considerando a realidade vivida	136
COMPREENSÃO FINAL SOBRE O CURRÍCULO E SUAS DEFICIÊNCIAS COMO FENÔMENO PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES	149
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em pesquisas com seres humanos.....	149

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturadas com os professores de sala de aula das escolas municipais: Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro	151
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os coordenadores pedagógicos das escolas municipais: Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro.....	152
APÊNDICE D – Matrizes Ideográficas das Unidades de Significação dadas pelos professores.....	153
APÊNDICE E – Matrizes Nomotéticas das Significações Categorizadas	163
ANEXO	167
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	167

INTRODUÇÃO

A educação especial como movimento para inclusão de pessoas com deficiência na escola talvez tenha sido o grande fenômeno social/educacional nos últimos anos, no Brasil. Organizar a escola, construir o currículo e, principalmente, oferecer uma educação de qualidade para todos deve fazer parte do projeto político educacional.

O surgimento da escola foi para a humanidade uma grande benfeitoria, uma vez que, nesse espaço, adquire-se o conhecimento produzido ao longo dos séculos, é onde se constitui o saber. A escola produz e constrói uma sociedade; se a escola constrói a sociedade, então a sociedade é um reflexo da escola ou vice-versa. É importante compreender que a escola pública, por sua vez, é o espaço mais democrático/inclusivo, pois todos estão lá: brancos, índios, negros, pobres, ricos e, nos últimos anos, alunos com necessidades educacionais especiais.

Para atender também a essa demanda, a legislação vigente assegura o direito de matrícula, acesso e permanência desses alunos no ambiente escolar, pois é nesse espaço que o aluno com deficiência deve ter, além dos direitos garantidos, o respeito às suas potencialidades e habilidades.

Ao longo dos anos, ao se observar determinados fenômenos educacionais e discutir sobre eles, surgem algumas inquietações, as quais instigam uma busca pela compreensão de tais fenômenos. É como diz Gamboa (2013, p.72): “a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas)”. Além disso, as inquietudes são um meio para sair da zona de conforto, perceber e compreender a realidade, de modo a estabelecer essa relação que perpassa entre o conhecimento científico e as experiências vividas ao longo da vida profissional, o que permite analisar, compreender e desvelar a verdade conhecida.

No que tange à formação acadêmica intelectual, vale salientar a relação profissional com o objeto da pesquisa, que teve início na graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (UERR - 2007), em 2009, como aluno do curso de qualificação na área da deficiência visual, que durou 6 meses, promovido pelo Instituto Benjamim Constant (IBC), na cidade do Rio de Janeiro. Em

julho de 2015, o programa de intercâmbio internacional para professores da América Latina do conceituado e histórico Instituto Perkins, na cidade de Boston – Massachusetts/USA, estreitou ainda mais a afinidade com o assunto em questão. Em paralelo, a atuação no atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual no Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP-DV/RR), perpassando pelo núcleo de capacitação, atendimento pedagógico e reabilitação, foi decisivo para o interesse na presente investigação, sem deixar de mencionar a experiência pessoal e familiar com a deficiência visual.

O curso no Instituto Benjamin Constant foi essencial para compreender a deficiência visual: cegueira, baixa visão e surdocegueira, bem como todo processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito ao currículo, à intervenção pedagógica e ao desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência visual matriculados na educação básica. O curso perpassou pela estimulação precoce (que atende crianças de zero a 4 anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Reabilitação Visual.

Durante o estágio, no qual se deve cumprir carga horária de observação, regência e intervenção, foi possível perceber que os alunos que possuem apenas cegueira, sem nenhum outro comprometimento, têm uma aprendizagem bem menos complexa, desde que suas potencialidades/habilidades sejam estimuladas diariamente. Desde a conclusão do curso, toda formação profissional e produção acadêmica tem sido voltada para a educação de cegos, intervenção pedagógica e formação continuada para professores na área da deficiência visual.

A atuação como pedagogo no Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP-DV/RR) foi concomitante ao desempenho da função de Técnico Pedagógico na Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A responsabilidade, atuando nesses cargos, era o acompanhamento do ensino e aprendizagem, a intervenção pedagógica e a inclusão dos alunos com deficiência visual matriculados na rede municipal de ensino. Considerando esse trabalho uma grande experiência no percurso profissional, acompanhar esses alunos na ponta foi primordial para compreender como a escola está organizada e como ocorrem as intervenções pedagógicas dos professores em relação ao currículo, para promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento cognitivo/aprendizagem do aluno DV.

A vida profissional foi se consolidando nas redes municipal e estadual de ensino. Na esfera municipal, as atividades se concentravam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Atendimento Educacional Especializado – AEE e na Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Na esfera estadual, a atuação se dava no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos no CAP-DV/RR.

Em março de 2016, houve o convite para ser professor formador no núcleo de capacitação do Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista – CAE/BV, que, atualmente, está localizado no prédio Rede Cidadania – Atenção Especial. Aí, o trabalho era realizado nos cursos de formação continuada na área da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao longo desses anos de vida profissional, surgiu o desejo e necessidade de fazer pós-graduação a nível de mestrado, que, além de trazer melhorias econômicas/financeiras, constituía-se em uma meta profissional e intelectual significativa tanto no aspecto subjetivo quanto institucional, pois uma titulação *stricto sensu* agrega valor à prática didático-pedagógica oferecida, uma vez que melhora as condições de ensino e aprendizagem desenvolvidas junto aos alunos e professores, acrescentando mais significações e referências enquanto profissional da educação.

Quanto às observações iniciais acerca do currículo e aprendizagem do aluno com deficiência visual (cego), elas tiveram origem durante a vivência docente, principalmente com o trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista. Durante essa experiência, convivendo diretamente com a proposta curricular executada nas escolas municipais, percebia-se o quanto o processo de aprendizagem e formação acadêmica do aluno DV sem comorbidades, normalmente, era impactado por estarem relegados ao processo de socialização em espaços que oferecem pouco acesso ao currículo e pouca autonomia intelectual na formação enquanto pessoa.

Desse modo, já regularmente matriculado no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UERR, desenvolvendo atividades na linha de pesquisa Formação, Trabalho Docente e Currículo, optou-se por centralizar a pesquisa para obtenção do título no programa no campo curricular e no processo de aprendizagem do aluno cego.

Durante os cursos de formação continuada para professores do núcleo de capacitação do Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista, observou-se, por meio de conversas informais, que o acesso ao currículo ainda está bem distante do aluno cego, o que fragiliza todo o processo de aprendizagem, pois a questão curricular estaria sendo deixada em segundo plano.

Na aquisição do conhecimento teórico frente à apropriação intelectual obtida na graduação de Pedagogia e na especialização oferecida pelo Instituto Benjamin Constant – RJ e, principalmente, atuando no atendimento educacional especializado, surge a necessidade de pesquisar sobre as contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego) que estão matriculados em sala de aula. Isso porque o currículo e a aprendizagem dos alunos se mostram como um dos mais importantes elementos na construção do cotidiano escolar, já que o papel da escola é garantir a aprendizagem.

Nesse cotidiano escolar, faz-se a inclusão do aluno cego, garantida na legislação brasileira, o que, de fato, fez surgir o interesse e a necessidade de pesquisar acerca do problema em questão. Por essa razão, o enfoque desta pesquisa centra-se no currículo como ponte para a aprendizagem dos alunos cegos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista.

Na tentativa de justificar o tema de pesquisa, Oliveira destaca que:

[...] a pesquisa científica embala-se no desejo e necessidade de conhecer ou saber mais sobre um determinado fenômeno que, normalmente, tem sua origem objetiva tecida na malha intelectual subjetiva do pesquisador. Portanto, está sempre articulada na sistematização histórica, alicerçada pela vida intelectual, profissional e social do pesquisador (2016, p. 17).

Fundado na sintetização histórica que marca a condição intelectual, profissional e social do pesquisador, esse estudo resultará num trabalho de dissertação que visa identificar, descrever e interpretar o currículo formal da escola, a prática curricular inclusiva desenvolvida no cotidiano da sala de aula, bem como as intervenções pedagógicas para a aprendizagem do aluno DV, analisando as adaptações e/ou adequações curriculares, desenvolvidas pelos professores, que atendam às necessidades educacionais específicas desses alunos.

As atividades pedagógicas inclusivas se constroem e se desvelam obedecendo princípios como respeito, potencialidades e habilidade do aluno cego, numa síntese

histórico-social que, complementada por outros dados humanos, se denomina como inclusão social. A necessidade de estudos sobre essa abordagem conteudinal do currículo escolar em sala de aula se manifesta no fato de oferecer, nos últimos anos, acesso, permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, entendendo que a inclusão é um fenômeno educacional que se reflete cada vez mais no que diz respeito aos objetivos da escola pública.

A respeito de se aprofundar cientificamente nestes objetos (currículo e aprendizagem), o tema de estudo (deficiência visual) suscita ainda alguns posicionamentos para clarear a identificação do problema. As particularidades em torno da proposta curricular municipal se configuram a partir da realidade local da escola, do projeto político pedagógico, bem como do regimento escolar, documentos que constroem a identidade da escola. Compreende-se que:

Os atores educacionais, ainda possuem certa autonomia para a construção do currículo selecionando *o que ensinar* e *como ensinar*, pois é reconhecido na literatura que os conteúdos ensinados pelo professor na escola possuem estreita relação com sua identidade pessoal, onde são envolvidos anseios e crenças e que um professor dificilmente abordará conteúdos que não possuem relação de significado para ele (FORQUIN, 1993, p. 26).

Embora o interesse pessoal e conhecimento do professor seja também reflexo da seleção dos conteúdos, essa margem de liberdade pode incorrer e refletir em uma prática pedagógica limitada, em que o professor seleciona determinados conteúdos, privilegiando um tema em detrimento do outro. Como reforçam Diniz e Darido (2015), é necessário que o professor acredite na importância e relevância de todos os conhecimentos no conjunto de saberes que irão compor o processo de ensino e aprendizagem.

No processo educacional, na área da Educação Especial, os objetivos de aprendizagem se encaixam dentro dos mais variados conteúdos, dentre os quais uns envolvem mais competências para o pleno desenvolvimento que outros. É o caso de atividades que favorecem as habilidades táteis, auditivas e motoras do aluno cego. Mantoan (2003, p. 15), dentre outros autores, afirma que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições de nossas escolas (...), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

É importante salientar diversos benefícios e contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do aluno DV, dos quais se pode citar: a) ampliação da comunicação/verbalização e apreensão do mundo; b) autonomia acadêmica e aprendizagem do conteúdo científico; c) descoberta da ciência como produção humana; d) independência acadêmica na construção de conceitos científicos; e) desenvolvimento da própria inclusão nos espaços da escola, criatividade; dentre outros.

Partindo desse entendimento, fica mais fácil perceber que a inclusão dos alunos cegos nas atividades pedagógicas inclusivas garante a formação integral e aprendizagem deles, principalmente, no que concerne a conhecer/aprender ciência como construção humana universal. Pela experiência profissional e pessoal com a deficiência visual é que se definiu como problema desta pesquisa a seguinte pergunta: *Como as principais contribuições e deficiências do currículo favorecem o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º ano das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR?*

Para responder à pergunta norteadora, a partir do desvelamento do fenômeno investigado, o objetivo geral consiste em: conhecer as principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

Dentro dessa proposta mais geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as principais deficiências apresentadas no currículo escolar aplicado pelo professor no ensino-aprendizagem do aluno cego; b) descrever as principais contribuições do currículo para o ensino e aprendizagem do aluno cego e as articulações promovidos para envolvimento desses sujeitos com indicativos à educação especial; e c) interpretar as significações do currículo como alternativa para o processo de ensino-aprendizagem do aluno cego, mediante as adequações/adaptações executadas pelos professores nas duas salas de aula.

Assim, este estudo busca conhecer a realidade das escolas que têm em seu quadro aluno com deficiência visual (cego) por intermédio da proposta curricular e práticas pedagógicas empregadas pelo professor no cotidiano da sala de aula.

Para interpretar as significações dadas pelos colaboradores participantes desta pesquisa e os documentos que estruturam as políticas de ensino da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente a proposta curricular da rede municipal de ensino de Boa Vista, o estudo apoia-se na pesquisa fenomenológica, seguindo as respectivas orientações e técnicas de interpretação, auxiliadas pelos métodos de descrição, análise de conteúdo e análise do discurso. A essência do fenômeno relatada pelos sujeitos, juntamente com a consciência do pesquisador, livre dos julgamentos exigidos pela redução fenomenológica¹, é o que constituiu as fontes essenciais para a realização desta pesquisa, através dos modos peculiares de leitura, descrição, interpretação e análise, dado esse modelo de estudo.

A maneira como o fenômeno é percebido pelos sujeitos entrevistados estará sendo organizada através das matrizes ideográfica² e nomotética³, adotadas a partir do procedimento metodológico de identificação das unidades significativas ou de significação⁴.

De acordo com os pressupostos fenomenológicos para o desvelamento da verdade científica, as entrevistas foram transcritas literalmente e os textos resultantes foram lidos repetidas vezes para que se procedesse à interpretação das significações identificadas e categorizadas nos relatos dos professores, coordenadores pedagógicos e colaboradores participantes da pesquisa, seguindo fielmente os princípios do método descritivo. Os resultados das unidades de significado culminaram na categorização de características comuns para a elaboração e interpretação das ideias convergentes⁵ e divergentes⁶, que, para Oliveira (2016, p. 31), “[...] expressam a essência do problema investigado e oferecem respostas contundentes sistematizadas numa matriz nomotética”.

¹ A redução fenomenológica constitui o “momento de determinar, selecionar quais partes da descrição que são consideradas essenciais e aquelas que não são” (MARTINS, 1992, p. 59).

² Termo usado para identificar as ideologias que permeiam a descrição ingênua do sujeito. Ideia no gráfico.

³ Termo que expressa o movimento do âmbito individual para o geral a partir da relação com o fenômeno investigado, chegando à estrutura geral do fenômeno.

⁴ São as discriminações percebidas nas descrições do sujeito, ou seja, as ideias deles, a percepção acerca do fenômeno.

⁵ Pensamento que se baseia em consensos, em paradigmas compartilhados, que dão o suporte e indicam a direção da pesquisa.

⁶ Pensamentos que se contrapõem.

Norteadas por tais abordagens teórico-metodológicas, a pesquisa/dissertação está organizada em cinco seções.

A primeira sessão discutirá sobre o currículo e a construção pedagógica escolar, perpassando pelos momentos históricos pertinentes para a compreensão do desenvolvimento dos estudos curriculares e entendimento de sua importância na construção da sociedade.

A segunda sessão apresenta os espaços formativos da pesquisa, o contexto histórico curricular na rede municipal de Boa Vista, o percurso da educação especial no estado de Roraima – e, conseqüentemente, no município –, bem como as políticas curriculares nacionais, estaduais e municipais, uma vez que se faz importante conhecer as normatizações, legislações e o currículo desenvolvido nas escolas brasileiras. Abordará também a constituição histórica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, legislações, políticas públicas de inclusão, tanto a nível nacional quanto local, além de destacar a forma como o currículo é contemplado diante das políticas educacionais.

A terceira sessão trará discussões acerca do objeto de estudo dessa pesquisa, ampliando o aporte teórico acerca da deficiência visual, como a caracterização da deficiência e o sujeito da pesquisa (aluno cego), o histórico da educação de cegos no mundo e no Brasil, os recursos pedagógicos que atendem à limitação visual e a importância do Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais no estado de Roraima tal qual um meio para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos matriculados na educação básica e para a formação continuada dos professores.

A quarta sessão, por sua vez, apresenta os principais procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, incluindo a delimitação do problema, caracterização e organização da dissertação, além dos instrumentos de coleta, leitura e interpretação dos dados, condicionados ao método da pesquisa fenomenológica.

Continuando o processo de análise fenomenológica, a quinta sessão trata das interpretações sobre os dados coletados acerca do fenômeno investigado, o currículo e a aprendizagem na formação do aluno com deficiência visual matriculado na educação básica do município de Boa Vista/RR. Buscou-se, em todo o processo, respeitar a maneira como o currículo investigado se apresenta no cotidiano da sala de aula, bem como as significações de percepção e de consciência dos sujeitos, as quais

são apresentadas por meio de quadros e matrizes, assumindo o currículo e a inclusão como fenômenos de uma construção social.

Aborda-se, ainda que sucintamente, aspectos importantes de estudos sobre currículo, como a constituição histórica e as teorias curriculares, dada a importância de conhecer o espaço, as relações e o tempo histórico, que são aportes fundamentais para o desvelamento dos processos constitutivos acerca do fenômeno curricular, ponto de vista defendido também por Oliveira (2016). Por fim, apresenta-se uma percepção fenomenológica do currículo, por se tratar da abordagem filosófica na qual essa dissertação e respectiva pesquisa se fundamentam metodologicamente.

SEÇÃO 1 - CARACTERIZAÇÃO E SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PEÇA CENTRAL DA ATIVIDADE EDUCACIONAL: BREVE ANÁLISE

A educação inclusiva é considerada um fenômeno educacional, um movimento mundial que, para se solidificar, exige mudanças políticas, culturais e pedagógicas. O modelo inclusivo tem por base a concepção de direitos humanos, em que o princípio de igualdade de oportunidades e valorização das diferenças precisam estar entrelaçados para que todos os alunos possam ser incluídos no sistema educacional regular, aprendendo, participando, sem qualquer tipo de exclusão. Para que todos recebam educação de qualidade e uma aprendizagem significativa, faz-se necessário repensar o currículo, já que este norteia o fazer pedagógico das escolas. O currículo é o caminho a ser seguido, é a peça de engrenagem do cotidiano escolar.

No cenário mundial, a perspectiva histórica dos estudos curriculares remonta ao início do século XX, mais precisamente em terrenos estadunidenses. Três figuras centrais compõem esse panorama, são elas: John Franklin Bobbit (1886-1956), John Dewey (1859- 1952) e Ralph Tyler (1902-1994). Estes são considerados os principais precursores e responsáveis por introduzir o currículo como campo especializado de conhecimento na área educacional, a partir dos quais, nas palavras de Pacheco (2001, p. 22), “[...] o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológica [...]”.

Apesar de a literatura atribuir, quase que exclusivamente, à Bobbitt o início dos estudos sobre currículo, Pedra (1997) rememora que, dezesseis anos antes de Bobbitt tornar público o seu livro *The curriculum*, em 1918, Dewey já havia publicado, em 1902, um pequeno ensaio que possuía no título a palavra “currículo” – o *The child and the curriculum* (PEDRA, 1997; SILVA, 2017). O modelo de currículo proposto por Bobbitt era semelhante ao da indústria fabril.

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril.

No discurso curricular de Bobbitt, o currículo é supostamente isto: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de

resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2017, p. 12). Ou seja, a escola se assemelhava aos processos de uma indústria, onde a ênfase estava na eficiência. Bobbitt projetava um currículo em que o foco fosse o de preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa (LOPES; MACEDO, 2011) e seu modelo estava claramente voltado para a economia, pois seguia os princípios da administração científica propostos por Taylor no anseio de uma sociedade americana que se industrializava.

O processo de escolarização passou a ter uma grande demanda, cuja função era instruir o jovem norte-americano de acordo com os parâmetros de uma sociedade industrial e, neste cenário, um currículo e uma escola eram configurados como instrumentos de controle social, com mecanismos coercitivos (LOPES; MACEDO, 2011).

As ideias de Bobbitt estavam ligadas ao eficientismo social, baseadas em conceitos como eficiência, eficácia e economia. Já as ideias de Dewey apoiavam-se no progressivismo, sobre os princípios da inteligência social e mudança. Diferente da teoria curricular de Bobbitt, que encarava a aprendizagem com uma função explícita de preparar o aluno para uma vida adulta economicamente ativa, a teoria de Dewey concebia a aprendizagem como um processo contínuo, no qual se levava em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2017). No entanto, Silva (2017) nos situa de que, no campo de estudos curriculares, a influência de Dewey não foi marcante como a de Bobbitt.

A proposta de Bobbitt parecia permitir à educação um *status* de cientificidade e talvez seja esse fato que tenha colaborado para que os pressupostos dele assumissem uma posição de prestígio e predominância em detrimento daqueles propostos por Dewey.

Questões como organização, desenvolvimento, técnica e padrão são fatores marcantes para a teoria de Bobbitt, tornando a atividade de cunho burocrático. Dado esse contexto, segundo Silva (2017), as ideias de Bobbitt alcançam o apogeu com a racionalidade técnica de Tyler, que veio estabelecer alguns paradigmas.

Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o

paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é aqui, essencialmente, uma questão técnica (SILVA, 2017, p. 24-25).

Referente às questões de currículo no Brasil, as ideias de Bobbitt não chegaram a influenciar o pensamento educacional brasileiro. A predominância e o foco central dos estudos curriculares sofreram influências do progressivismo trazido ao país pelos educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo através do movimento da Escola Nova (PEDRA, 1997).

Ainda que pese as ideias progressivistas nos currículos brasileiros, principalmente no início do século XX, é importante mencionar que Lopes e Macedo (2011) e Silva (2017) reforçam que o modelo de elaboração curricular de Tyler (1949), aquele centrado nas questões de organização e desenvolvimento, de objetivos claramente definidos e estabelecidos, também se fez presente nas propostas curriculares do Brasil até os anos 80 e as permeiam até hoje, nos procedimentos de elaboração de currículos.

Na década de 1970, nos Estados Unidos, os modelos mais tradicionais de currículo passaram a sofrer contestação oriundas do movimento de Reconceptualização. Esse movimento tinha aportes teóricos como o da fenomenologia, do neomarxismo e do existencialismo e foi a partir deles que os estudos sobre currículo ganharam outras direções (PEDRA, 1997). Esses novos direcionamentos culminaram no surgimento das Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo, como uma resposta ao movimento de Reconceptualização. Abordagens distintas assim contribuíram para o entendimento de que a visão de currículo não estava mais restrita à teoria tradicional; com o passar dos anos, os estudos curriculares se consolidaram e foram assumindo novos e diferentes enfoques, conduzidos pelo melhor conhecimento dessas novas teorias de currículo.

Do ponto de vista etimológico da palavra (do latim, curriculum), currículo, literalmente, significa corrida, um percurso a ser realizado, uma jornada de busca que deve ser sempre questionada e reavaliada. O currículo é a peça central da atividade educacional: inclui o conhecimento formal, manifesto, que é central às atividades de ensino, bem como as mensagens tácitas e sublimadas que encorajam valores, atitudes e disposições particulares. Fazer uma análise das contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino aprendizagem de alunos cegos requer uma

discussão ampla do papel do currículo escolar, no sentido de compreender como ele se apresenta e como ele é executado nas práticas diárias da sala de aula.

O currículo representa a essência do que serve à educação. Dentro da sociedade, existem grupos sociais com valores, prioridades, linguagens e situações estruturais alternativas, que afetam significativamente a forma como as pessoas entendem e percebem o conhecimento e os valores, tornando-os acessíveis em qualquer currículo formal.

A educação deixa de ser algo distante em sua relação com a vida e passa a ser realizada diretamente nos meios onde vivem os alunos, ensinando a eles conteúdos que não se perderão com o tempo. O currículo funcional oferece a oportunidade de aquisição de conhecimento para a vida, não alcançado pelo ensino. Sua ampla abrangência propicia condições de promoção da aprendizagem e de desenvolvimento de educandos mais comprometidos, que necessitam de meios e recursos especiais para superar suas dificuldades e desenvolver seu potencial. Trata-se de um currículo especial, não seriado, individualizado e, por esta razão, mais efetivo no alcance dos objetivos e finalidades da educação para essa população específica.

Esta sessão aborda a discussão que se faz em torno da gama de significados que o currículo comporta, empenhando-se, também, a mostrar os conflitos existentes neste campo. Dada a sua complexidade, o termo currículo não possui um sentido unívoco, conforme apontam alguns estudos e, por isso, serão discutidos aqui diversos entendimentos e desdobramentos desse conceito, partindo da visão de autores como Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007), Silva (2017), dentre outros.

Como mencionado anteriormente, a palavra currículo etimologicamente significa ato de correr, percurso, mas, quando relacionada à educação, o que ela denota? Seria um sinônimo para conteúdos programáticos? Lista de conteúdo, matriz curricular? Ou conjunto de materiais? Segundo Sacristán (2002), currículo é um processo que envolve uma multiplicidade de relações abertas ou tácitas, em diversos ambientes, que vão desde a prescrição de ação das decisões administrativas até as práticas pedagógicas.

O conceito de diversidade pressupõe diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, dentre outras entre os seres humanos ou entre seus grupos. Está relacionado com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação. Está ligado ainda à aspiração de democracia

e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são plurais e de respeitar as liberdades básicas. (SACRISTÁN, 2002, p. 23).

Sob esse viés, a escola passa a ser compreendida como espaço organizado, metódico, que atende as demandas de uma sociedade diversificada e em constante movimento. Para Moreira e Candau (2007), o currículo é o conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem intensamente para a construção de identidades sociais e culturais. Silvia (2017) diz que o currículo é o espaço, o lugar, o território, é relação de poder, é trajetória, viagem, percurso, texto, documento de identidade.

As indagações presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram que currículo é construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Tudo parece bem complexo, mas é possível destacar palavras importantes nesses conceitos, como: práticas pedagógicas, construção de identidade, relação de poder, construção e seleção de conhecimentos.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais, o currículo é constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeado pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir a identidade desses sujeitos.

1.1 O PAPEL DO CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao tratar de currículo escolar, não se pode deixar de mencionar o conhecimento escolar, que são as práticas socialmente construídas que se constituem em âmbito de referência dos currículos e correspondem às instituições produtoras do conhecimento científico, como as universidades e centros de pesquisa. É importante salientar que outros elementos são importantes na constituição do currículo, tais quais o mundo do trabalho, o desenvolvimento tecnológico, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o campo da saúde, as variadas formas de exercício da cidadania e os movimentos sociais. Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes.

O estudo sobre currículo abrange as teorias, os níveis e/ou tipos e as abordagens. As teorias se dividem em tradicional e a chamada crítica, e, quanto aos níveis, se classificam em real, formal e oculto. O currículo pode ainda ser abordado de forma multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. As teorias nos mostram o currículo em diferentes momentos da história. Na teoria tradicional, temos três tipos de currículo: o clássico humanista, composto pelo Trivium, três caminhos ou vias – gramática, retórica, dialética ou lógica; o Quadrivium, quatro caminhos – astronomia, geometria, música e aritmética; o progressista; e o tecnocrático. Por constituir uma questão de suma importância no aspecto escolar, o currículo passou então a ser visto “como um campo profissional de estudos e pesquisas” (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1) e, por isso, surgiram muitas teorias curriculares.

Correia e Dias (1998, p. 115) mostram que, apesar de essas teorias não serem perspectivas acabadas, “elas convertem-se em marcos orientadores das concepções sobre a realidade que abarcam, e passam a ser formas, ainda que indiretas, de abordar os problemas práticos da educação” (Dias, 1998). Citando diversos autores de teorias curriculares distintas, Correia e Dias nos fornecem uma visão mais ampla dos papéis que o currículo ou curriculum pode abarcar:

a teoria técnica do curriculum expressa o curriculum como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto (PACHECO, 1996). De acordo com a primeira perspectiva, o curriculum centra-se nos conteúdos como produtos do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas. Mas o curriculum pode também expressar-se, de acordo com as concepções de curriculum propostas por Gimeno Sacristán (1991), através das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua autorrealização. E, por último, o curriculum pode ser entendido como um plano de orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e como deve ser, em ordem a um máximo de eficiência. Neste sentido, o professor é um mero ‘operário curricular’ que tem a tarefa de executar um plano. (CORREIA e DIAS, 1998, p. 115).

O currículo progressista valoriza os interesses e experiências das crianças e jovens, já o currículo tecnocrático valoriza a preparação para a vida profissional. Alguns autores se destacam na concepção do currículo. No que diz respeito ao tradicional, Dewey, em 1902, escreveu que, para ele, o planejamento curricular devia levar em consideração o interesse das crianças e jovens, sua preocupação era mais

com os princípios democráticos do que com a vida ocupacional adulta, a experiência da criança é tomada como ponto de partida para selecionar o conhecimento. Sobre esse assunto, Saviani (2000) salienta que:

Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da escola pública na direção de um sistema articulado. (SAVIANI, 2000, p. 173).

Esse pressuposto trouxe implicações para a constituição dos currículos escolares inclusivos nas escolas brasileiras, pois, pelo fato de o saber científico encontrar dificuldades de diálogo com outros saberes, a seleção do que será ensinado aos estudantes é definida *a priori*, deixando de considerar que as necessidades humanas, ao passo que são perpassadas, se constituem, também, por várias especificidades que não são legitimadas pela razão indolente, não são creíveis a ponto de serem incorporadas nos currículos escolares.

Em sua concepção, Bobbitt (2004, p. 32) escreveu o que seria o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado. Segundo ele, “o currículo é questão de organização, é especificação de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. O modelo institucional de um currículo é a fábrica onde a escola deveria funcionar de acordo com os princípios da administração, ou seja, o sistema educacional deveria ser capaz de especificar precisamente os resultados. Este modelo encontra consolidação no livro de Tyler, no qual, tal como para Bobbit, o currículo é essencialmente uma questão de técnica e preocupação com a organização e desenvolvimento, cujos objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos em termos de comportamento explícito.

Para Bobbit a questão central do currículo era a organização e o especialista em currículo tem uma função meramente burocrática (selecionar habilidades e relacioná-las as disciplinas). O conceito fundamental dessa concepção curricular é a de ‘desenvolvimento do currículo como uma questão técnica’. O desenvolvimento de uma proposta curricular deveria promover a conquista de um padrão de domínio de determinadas habilidades que superasse a discrepância do nível de aprendizagem entre alunos de uma mesma série (GATTI, 2005, p. 9).

Essa orientação se radicaliza com o livro de Robert Mager, cujas ideias enfatizam que a decisão sobre quais experiências deveriam ser propiciadas e sobre como organizá-las depende da especificação precisa dos objetivos, portanto, objetivos precisos, detalhados e comportamentais.

1.1.1 O currículo e suas significações

O currículo formal ou oficial é aquele prescrito como desejável de forma normativa, é o conjunto de resultados previstos estabelecidos pelos sistemas de ensino e/ou instituição educacional. O currículo real, por outro lado, é o que de fato acontece na sala de aula, é a efetivação do que foi planejado e se concretiza de forma diferente do currículo escrito. Além do currículo formal, que é prescrito, existe uma divisão chamada de operacional, que envolve os procedimentos observados em sala aula, o currículo percebido, desenvolvido pelo professor, e o currículo experienciado, percebido pelos alunos e ao qual eles reagem. Já o currículo oculto não está prescrito, não aparece no planejamento, mas constitui importante fato de aprendizagem.

As abordagens mostram como o currículo pode ser trabalhado de forma multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Na multidisciplinaridade (muitas), existe uma temática comum, mas cada área cooperando dentro de seu saber para o estudo do elemento em questão, a organização do conhecimento acontece de forma fragmentada e a justaposição de disciplinas é feita sem o estabelecimento da relação entre os professores, pois são apresentadas como matérias independente umas das outras. Na pluridisciplinaridade (várias), a temática comum é dialogada entre as disciplinas, há um contato maior entre os professores, mas não de uma forma coordenada, o estudo de um tópico de pesquisa ocorre não apenas em uma disciplina, mas em várias ao mesmo tempo, favorecendo a justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas.

Na interdisciplinaridade (entre), a ação é medida pela pedagogia dos projetos temáticos, há diálogo constante entre as disciplinas, de forma organizada e ordenada, o conhecimento é integrado, pois as disciplinas científicas interagem entre si por área de conhecimento. A relação entre teoria e prática de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral, na perspectiva da totalidade. O pensamento crítico que

inspira esta discussão leva ao aprofundamento da compreensão sobre tal relação, colocando como de fundamental importância a definição da prática que se pretende relacionar à teoria (Follari, 1995b). Está claro que a relação integradora entre teoria e prática implica na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista. Desta forma, a prática exige a reflexão teórica, é a superação da ação não pensada pela prática concreta, refletida, a ação concreta pensada (SAVIANI, 1991).

Na transdisciplinaridade (trânsito), existe uma ação simultânea que cobre uma gama de aspectos dentro de uma temática comum, os temas são organizados de forma integrada e constituem assuntos globais com valores e princípios comuns a todas as disciplinas em prol do todo.

Em relação à integração das disciplinas, na abordagem multidisciplinar, não há essa preocupação; na pluridisciplinar, há o diálogo, mas sem interação; já na interdisciplinar, existe a interação organizada e coordenada. Para Nicolescu (1999),

A transdisciplinaridade, então, a pluralidade complexa e a unidade aberta fazem parte da mesma Realidade. Esta, por sua vez, é envolvida por um Princípio de Relatividade, com vários níveis de percepção. Daí tem-se o Sujeito transdisciplinar, constituído pelos níveis de percepção e sua zona complementar de não-resistência. Para a comunicação efetiva entre Objeto e Sujeito, as zonas de não-resistência devem ser idênticas, propiciando um fluxo de informação nos níveis de Realidade correspondente a um fluxo de consciência nos níveis de percepção (NICOLESCU, 1999, p,15).

Trazendo essas reflexões para a compreensão da nossa pesquisa, currículo e aprendizagem do aluno cego, a Interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. No entanto, ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas, mas, como propõe Follari (1995b), uma etapa superior das disciplinas, disciplinas essas que se constituem como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área. Este recorte tem o objetivo de possibilitar o aprofundamento de seu estudo, é uma necessidade metodológica legítima e necessária, porém insuficiente para garantir a aprendizagem integral dos alunos com deficiência visual.

1.1.2 Currículo e o papel da escola com foco na aprendizagem do aluno com deficiência

O papel social da escola não configura uma proposta curricular, não opta por um currículo tampouco o define sem estar alinhado ao momento histórico vivenciado, sem avaliar as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais que vão influenciar na proposição e perspectiva do currículo.

Concordando com esse pensamento, Oliveira (2016) considera que:

O cuidado histórico e social no trato com a construção do currículo não pode ser desvinculado do trato sócio-histórico acerca da produção do conhecimento. Epistemologicamente currículo e conhecimento são categorias interligadas, intercessivas. O currículo escolar é um ambiente de conhecimento para onde se convergem as representações existenciais de mundo e de homem, expressas na coletividade social humana, (cultura) e as representações mentais próprias do indivíduo que determinam sua maneira de perceber, interpretar e dar significado à existência (OLIVEIRA, 2016, p.101).

A escola tem como finalidade, a partir do conhecimento científico constituído pela humanidade, formar indivíduos críticos, autônomos e preparados para a vida, e é o currículo que lhe dá todo esse aporte. Como se fosse uma peça de engrenagem da escola, é o currículo que vai direcionar/nortear os caminhos a serem percorridos pelos professores na prática dos saberes aprendidos para determinado fim, da formação social e intelectual e autonomia acadêmica do aluno, justificando o posicionamento e o comportamento perante a vida em sociedade.

Nas palavras de Lopes e Macedo (2011),

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

E justamente por produzir significados é que se faz tão importante compreendê-lo dentro do campo educacional e, principalmente, compreender que a escola como espaço inclusivo deve atender as necessidades de uma sociedade em movimento. Apesar das tantas acepções defendidas, autores como Lopes e Macedo (2011, p. 19-20) assumem que os acordos comuns sobre os sentidos do termo são possíveis, contudo, “[...] sempre parciais e localizados historicamente. Cada ‘nova definição’ não

é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere”, ponto de vista que reafirma a ideia de que o currículo faz parte de uma construção ligada ao tempo vivido.

Ainda que se ressalte que o foco dos estudos sobre currículo deve ser deslocado para os processos de constituição histórica e que não há uma definição universal, faz-se necessário situar o leitor sobre algumas acepções existentes, a partir da visão dos autores supracitados no início deste capítulo. A intenção não é prolongar ou esgotar o assunto, mas, por entender que o currículo é um fenômeno movido pela intencionalidade, pelo mundo real, pela interação das pessoas, pelo desenvolvimento de algumas habilidades e competências, justificar a importância dos estudos e significados sobre ele para o processo didático de ensino dentro de uma instituição escolar.

1.1.3 Significações do currículo frente ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência

Ao discutir acerca de currículo, conhecimento e aprendizagem, Pedra (1997) chama a atenção para a polissemia que o primeiro vocábulo dessa lista assume. Afirma que vários estudos se debruçaram em esclarecer o que o termo pretende indicar e, no entanto, todos eles apontaram para vários significados possíveis e não apenas um.

De modo geral, currículo, no âmbito educacional, remete a uma conceituação firme e simples: sistematização dos conteúdos. Por mais que não se limite a isso e por maiores que sejam as generalizações acerca dessa assertiva, ela não é pormenorizada nem alheia à realidade das falas de professores dentro do espaço escolar, apenas sugere uma concepção pequena e restrita do conhecimento envolvido, o que pode suscitar problemas quanto à significação do termo.

Esse pensamento não está totalmente equivocado, segundo reforçam Moreira e Candau (2007) quando assinalam que o entendimento do que vem a ser currículo tem uma forte contribuição dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais, os quais definem currículo como conteúdo a serem ensinados e aprendidos dentro de uma

escola, de uma disciplina; experiências de aprendizagem dos alunos; planos pedagógicos; objetivos a serem alcançados, dentre outros.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que, entre tantas configurações, um aspecto comumente percebido é de que o currículo remete a uma ideia de organização de experiências e de situações de aprendizagem realizadas pelos docentes. E essa afirmação parte deste entendimento:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Há de se ressaltar que esta é apenas uma ideia e não propriamente uma verdade, não se busca aqui uma limitação. No tocante a currículo e suas nuances, é preciso uma maior compreensão de tudo que está por ser desvelado quando se estuda mais profundamente esse objeto. Não é apenas ter uma visão ou posição, é ter conhecimento e entendimento da teoria e respectivas concepções, é saber discutir, argumentar, saber fazer reflexão filosófica acerca da sua *episteme*.

De acordo com Jorge (1996, p. 28-29), “[...] com a definição do currículo, descrevem-se as funções da própria escola e a forma particular com que devem ser enfocadas em um momento determinado”. Partindo desta visão, é inegável que todos os atores do processo educativo escolar precisam ter clareza do que vem a ser currículo, sendo ele constituinte da prática pedagógica. Nesse contexto,

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Pela importância das discussões neste campo de estudo e com o propósito de enriquecer as reflexões desta sessão, o próximo tópico versa sobre a análise do termo currículo a partir de sua etimologia.

Como já mencionado, currículo significa corrida, correr, ou percurso a ser realizado. Nasce no latim como *curriculum*, derivado de *currere* e, popularmente, nos

espaços não formais, é entendido como uma ficha da experiência profissional e de vida de um indivíduo – *curriculum vivendi* (EYNG, 2010). Ou seja, esse currículo possui uma acepção de ficha descritiva, de um resumo das experiências vivenciadas ao longo da vida, o que caracteriza e define determinada pessoa e que, de acordo com Silva (2017), também se pauta em organização e método.

No entanto, não é esse o significado que se mantém quando adentramos no campo da educação. O conceito que ele assume, ainda que com uma visão restrita, é de um percurso permeado de conteúdos a serem seguidos, uma listagem, o que sugere um caráter fortemente prescritivo e de sequencialidade (MATIAS, 2008).

No livro “Currículo Escolar”, Eyng (2010) busca esclarecer essa ideia de currículo arraigada na prescrição. Ela informa que o currículo não é um conjunto de disciplinas nem um detalhamento de conteúdos, tampouco um rol de objetivos ou atividades de ensino e aprendizagem, ou, ainda, grade curricular, mas inclui, atrelada a tudo isso, a interação entre os sujeitos sociais e históricos que lhe dão vida e significados. A autora arrisca dizer que a expressão currículo se refere aos caminhos percorridos pelo aprendiz durante seu processo de formação e que este desempenha diferentes funções nos contextos escolares, dadas as características e os fins que ajuíza.

Coadunando com este pensamento, Pacheco (2001, p. 16) ratifica: “[...] se o *curriculum vitae* é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é o projeto que obedece a propósitos bem definidos”.

O que se percebe, diante de todo o exposto, é que não há uma resposta “certa e incontestável” para clarificar a expressão currículo. O importante, então, é entender a sua essência, as suas internalizações, processos constitutivos, e buscar conhecimento e entendimento mais aprofundados, pois é manifesto não ser algo de simples compreensão, caso contrário, a visão primeira do que vem a ser currículo não estaria estritamente atrelada à ideia de conteúdos, grade curricular.

Ainda assim, alguns estudiosos da área buscam dar uma definição para o currículo. Moreira e Candau (2007) o entendem como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao

conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

De acordo com Sacristán e Pérez Gomes (2000), quatro elementos devem ser considerados na construção de uma definição de currículo, são eles:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura construída nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, tendo em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças nela dominantes, mas não só com capacidade de reproduzir, senão também de incidir sobre essa sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interage ideias e práticas. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalidade do docente e caracteriza-se como uma pauta com diferentes graus de flexibilidade, para que os professores possam intervir nele (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 2000, p. 148).

Observa-se que o processo de construção de um conhecimento obedece a preceitos que precisam ser pontuados na sua elaboração. Não é algo que se constrói da noite para o dia, mas envolve questões políticas, sociais, econômicas e culturais para além de uma simples definição.

Pedra (1997, p. 35-36) salienta que seria contraproducente optar por uma definição de currículo e tomar como verdade esclarecida, sugerindo que “[...] uma forma mais adequada de aproximar-se da compreensão do que é currículo é afastar-se das diferentes definições e buscar aquilo que nem sempre elas explicitam”.

Ademais, a história dos estudos sobre currículo sugere que:

[...] as definições do termo currículo não são coisas dadas, coisas que estão aí, pertencentes à natureza, à espera daquele que primeiro as alcance. São, antes disso, produções humanas e, como tais, carregam as marcas do tempo e do espaço sociais e de suas construções (PEDRA, 1994 *apud* PEDRA, 1997, p. 37).

Considerações como essas apontam para o entendimento de que uma construção definida de currículo não é um processo simples. É preciso entender todas as nuances que cercam esse termo desde o processo histórico da teoria curricular até sua constituição dentro do processo educativo.

Todo o discurso desenvolvido ao longo do texto revela que buscar uma definição de currículo acaba por ser algo muito subjetivo, pois cada um desenvolve uma definição da compreensão que tem. Pacheco (2001) traz uma breve reflexão que dá por encerrada essa falta de precisão, pois considera que:

[...] insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa (PACHECO, 2001, p. 16).

Sendo assim, depois dessa larga discussão sobre a multiplicidade de significados possíveis para o termo currículo apontar para uma falta de consenso, o direcionamento das reflexões desta dissertação passa para a busca de uma melhor compreensão do universo tão amplo e complexo dos estudos curriculares, focando nas questões históricas e epistemológicas.

1.2 PERCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CURRÍCULO: SIGNIFICAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Um currículo que concebe a aprendizagem de forma abrangente, de modo a valorizar as diferenças, edifica-se sobre outro conceito de conhecimento (SANTOS, 2008). O currículo é, na escola, um dos elementos centrais do processo de mediação de conhecimento, pois é por meio dele que conteúdos são selecionados para serem ou não trabalhados com os alunos, sejam estes com ou sem deficiência. Identificar o currículo como um fenômeno que está em constante mudanças é compreender que ele precisa ser analisado e discutido pelos diversos agentes educacionais, uma vez que a legislação brasileira garante matrícula, acesso e permanência de todos os alunos com deficiência, entre eles, o aluno cego. Nesse sentido, esse campo está em constante tensão, uma vez que representa um local de lutas por meio do qual a mudança pode ser construída e as propostas curriculares podem ser questionadas, discutidas, de modo que surjam novas possibilidades de inclusão como forma de anunciar outras potencialidades do fazer pedagógico.

Através da fenomenologia, eis a análise desse fenômeno que é o currículo escolar. A fenomenologia nasce do interpretativismo e representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e, mais precisamente, do idealismo subjetivo. Suporta seus fundamentos baseada na noção de *intencionalidade*.

[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as

essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir sua "*facticidade*". É uma filosofia transcendental que coloca em "*suspense*", para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre "aí", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico (TRIVIÑOS, 1987, p. 43).

Edmund Husserl (1859-1938) foi quem desenvolveu a filosofia fenomenológica e por isso é considerado o "pai" da fenomenologia. Husserl acreditava que o método das ciências naturais era inadequado ao objeto de estudo das ciências humanas e criou esse método como crítica ao positivismo. De acordo com Santos Filho e Gamboa (2013), Husserl buscava ressaltar a importância de tentar "ir às raízes" da atividade humana.

No Brasil, o livro "O enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poiesis*", de Martins (1992), trouxe reflexões pertinentes para o campo do currículo a partir de uma matriz fenomenológica e, embora Lopes e Macedo (2011) afirmem que não houve grandes influências desta abordagem em território brasileiro nos estudos curriculares, Joel Martins e sua obra são referências quando se fala em fenomenologia e currículo.

Para Martins (1992), o principal objetivo da fenomenologia é a investigação direta e a descrição dos fenômenos sem apego a teorias e a pré-conceitos. Ela estuda as essências, ou seja, o interesse reside na interpretação dos sujeitos sobre o fenômeno estudado e não precisamente no que o fenômeno tem a dizer. É como dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 53-54), "[...] aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas".

O teor subjetivo e característico do comportamento humano ganha ares de significação na fala de Lopes e Macedo (2011) quando lembram que, apesar da pequena introdução da fenomenologia nos estudos de currículos aqui no Brasil, a cultura produzida dentro da escola ou aquelas trazidas por alunos e professores, como parte importante do currículo, ainda assim são objeto de atenção. Ou seja, as autoras acabam por reconhecer a importância do trato do currículo a partir do viés da fenomenologia.

Há certa resistência de alguns filósofos e educadores em aceitar a fenomenologia por entenderem que ela "[...] parte do nada e chega a lugar algum", conforme pontuou Martins (1992, p. 52). Para o autor, no entanto, essa é uma

proposição infundada, razão pela qual se dedicou a desmitificar e clarificar esses pontos de resistência, provocando uma contra resistência a partir de algumas indagações: “Como vai sair de algo aquilo que, ao partir do nada, não existe? E como chegar a ‘algum lugar’, se, para haver lugar, é preciso ter antes existência?” (MARTINS, 1992, p. 52). O autor sustenta a sua arguição ao salientar que o ponto fundamental para entender a fenomenologia é compreender que ela não explica nem analisa, mas, sim, descreve. Isto é, “[...] o caráter da descrição é revelar o sentido da própria coisa, para que ela seja compreendida cientificamente” (BARRETO, 2004, p. 28).

Descrever o currículo numa visão fenomenológica é compreender a consciência como sendo atribuidora de significados, pois existe “[...] a certeza de que há algumas estruturas essenciais na consciência, através das quais podemos obter conhecimento por meio da reflexão” (MARTINS, 1992, p. 85). Em outras palavras, o sujeito pensa sobre determinado fenômeno porque ele o vivencia, o experimenta e estabelece contato, logo, tem valor significativo de verdade e de conhecimento, porque aquilo lhe sugere reflexões conscientes acerca do objeto. A “consciência de”, explica Martins (1992, p.86), “[...] refere-se ao movimento de ver algo, atribuir-lhe significado e compreendê-lo”.

Para a fenomenologia, o currículo não é apenas razão ou algo tangível, “[...] a ideia de Currículo na Fenomenologia prevê que toda experiência seja uma experiência reflexiva, no sentido de que o sujeito possa pela reflexão chegar ao autoconhecimento, a partir da análise de decisões passadas” (MARTINS, 1992, p. 86), pois se acredita que “[...] somente o que é aprendido por meio da experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido” (*idem*, p. 85). Ainda de acordo com o autor supracitado, a subjetividade é um aspecto epistemológico central do currículo na relação de aprender.

O currículo, nesse enfoque, assume características interpretativas para a concepção de aprendizagem e conhecimento, ou seja, o que se aprende parte das experiências do indivíduo, que instigam e suscitam uma autorreflexão, por meio da qual, para os fenomenólogos, a consciência usa signos para expressar os significados que atribui (MARTINS, 1992).

Assim, na conceituação trazida por Martins, a visão de Currículo dentro da abordagem da fenomenologia está longe de se valer dos métodos da teoria

tradicional, à qual importa o quê e como fazer, medir e avaliar. Triviños (1987) afirma que a fenomenologia possui o mérito de elevar a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento.

O currículo, na fenomenologia, está impregnado de significações que partem da própria vida e realidade de quem o está vivenciando; não é, portanto, o que é posto, mas é o currículo criado, vivido. Sobre esse aspecto, Martins diz que

Currículo é a própria vida do indivíduo numa situação de mundo – o mundo da educação, lugar onde estão localizadas a escola, a comunidade, a natureza, as coisas dentro da natureza mesma. Tudo isso dentro de sua concepção de consciência de... e da atribuição de significados por essa consciência. Constitui-se na produção de conhecimento a partir do experienciado, isto é, do mundo vivido pelo sujeito, considerado como um ser transformador (MARTINS, 1992, p. 88).

Triviños (1987, p. 47) corrobora com essa fala de Martins quando ressalta que “[...] a fenomenologia, baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do *currículo construído*, do currículo vivido pelo estudante”.

Para Silva (2017), a fenomenologia preocupa-se em enfatizar os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. Tudo parte do que é vivido e de como aquela vivência se intenciona na prática, na vida real, e qual importância isso revela. O currículo aqui é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento de experiência (SILVA, 2017).

Entender o posicionamento do currículo sob o viés fenomenológico suscita reflexão sobre o “mundo-vida”⁷, mundo esse que importa num reconhecimento das experiências individuais como valorosas e significativas para a vida do indivíduo, da sociedade e da pesquisa e é por esta razão que a próxima sessão discutirá o espaço onde se desvela esta pesquisa, por entender que (re)conhecer o “mundo-vida” que circunda o pesquisador é importante para o desenvolvimento e desdobramentos da pesquisa.

⁷ De acordo com Martins (1992), “mundo-vida” refere-se a uma experiência do pesquisador e que lhe permite interrogar o mundo e os fenômenos que deseja conhecer.

SEÇÃO 2 - ESPAÇO E TEMPO DA PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de pessoas antes consideradas ineducáveis. No século XX, surge a consolidação dos principais componentes da educação especial, formados por um corpo teórico-conceitual, algumas propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais. No entanto, a educação especial foi desde a sua origem se constituindo como um sistema paralelo à educação geral. Ainda assim, nesse século iniciavam as defesas dos ideais de igualdade de direito e respeito à diversidade, os quais fundamentaram as discussões que questionaram a segregação dos alunos com deficiência.

As deficiências não podem ser medidas e definidas unicamente pela avaliação médica e psicológica. É preciso considerar a condição que resulta da interação entre a deficiência e o ambiente em que a pessoa está inserida, visão esta que reforça a importância do uso de tecnologia, transformando a vida da pessoa com deficiência.

O Decreto Federal n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, é, atualmente, o instrumento que define legalmente as deficiências, dividindo-as em cinco grandes categorias: Física, Auditiva, Visual, Mental (intelectual) e Múltipla. Hoje, partindo do pressuposto de que educação não é só escolaridade, no sentido de conteúdo puramente acadêmico, todas as pessoas podem se beneficiar. A Resolução CEB 02/2001, da CNE, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Para tanto, estabelece que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Para cumprir o que estabelece a Lei, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias a uma educação de qualidade para todos.

Para otimizar a matrícula desse público, os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

De acordo com as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, Lei 9394/96, para uma educação escolar de qualidade, é fundamental prover e promover em sua organização (MEC, 2001, p. 26):

- I. Matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar;
- II. Encaminhamento de alunos para educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;
- III. Parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;
- IV. Conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;
- V. Professores especializados e equipe técnica de apoio;
- VI. Flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no art. 9, inciso IV, diz o seguinte:

- Art. 9º A União incumbir-se-á de:
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum ar da educação sistemática e assistemática.

Pode-se dizer que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi a base dessas discussões, considerando que sua redação garante o direito de todas as pessoas à Educação, ao qual se referem os artigos 1º e 26. No Brasil, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) passa a adotar os princípios desta Declaração em suas ações, dando início a um fervilhante movimento em benefício da escolarização das pessoas com deficiência.

No sentido de renovar o empenho da comunidade mundial, em 1990, acontece, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que visava garantir a universalização desse direito, independentemente de diferenças particulares dos indivíduos. Nessa Conferência, foi proclamada a “Educação para Todos”, cujo objetivo maior é o de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendendo que é preciso atender os requisitos necessários para transformar o homem em um ser humano melhor.

A política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como finalidade mediar e promover uma educação que acredite na liberdade de aprender, cada um do seu modo, de acordo com suas condições e potencialidades. Nesta linha filosófica, reconhece-se que a educação se expande não só no papel de criticar, criar e avaliar o processo educativo, as técnicas, as finalidades, os conteúdos e os objetivos, mas também preparar o homem para a vida humana individual e coletiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008, p.12), “incluir é ter a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, aceitando as suas especificidades individuais”.

No Brasil, a política pública para a educação inclusiva vem acontecendo por força da legislação vigente, garantindo às pessoas com deficiência seus direitos na sociedade e, especificamente, nos ambientes educacionais. A Constituição Federal Brasileira de 1988 já indicava o caminho para a inclusão escolar no art. 208, o qual estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96 - (BRASIL, 1996) reafirma tal obrigação. No Capítulo V do Título V – “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” – encontram-se as orientações referentes à Educação Especial. No art. 58, ressalta-se a importância de manter serviços de apoio especializado quando necessário ou de oferecer um atendimento educacional em local específico diante da impossibilidade do aluno se manter na sala de aula regular.

Para melhor definir a educação de pessoas com deficiência, cita-se a Resolução CNE/CEB Nº 17/2001 (BRASIL, 2005), que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em sua redação, a Resolução dispõe sobre todas as questões referentes à inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular, de modo que se promova a integração e garantia o acesso desses alunos a todas as etapas de educação previstas em lei, bem como a preparação deles para o mercado de trabalho. Essa norma garante um atendimento especializado nos casos em que se fizer necessário, bem como capacitação e valorização do corpo docente para um atendimento digno.

O Decreto 6.571/2008 define que o Atendimento Educacional Especializado pode ser realizado, também, em Centros de Educação Especial, públicos ou privados, seguindo uma linha filosófica e atividades pedagógicas que visem valorizar as peculiaridades das pessoas com deficiência visual e surdocegueira, tornando-as mais independentes para o acesso ao conhecimento.

Como fator integrante e indispensável do sistema educacional, as atividades pedagógicas ofertadas consistem no apoio pedagógico e cursos de capacitação na área da deficiência visual e surdocegueira aos professores do ensino regular e no AEE e seguintes recursos aos alunos: transcrição para o Braille, produção de materiais didáticos específicos e acessíveis como complementação das atividades realizadas na escola.

Embora diferenciadas, essas atividades pedagógicas não são desenvolvidas isoladamente, fazem parte de uma estratégia global de educação em que o aluno está sendo escolarizado, considerando que a educação é uma tarefa que se realiza como resposta às exigências sociais, atendendo aos diferentes grupos da sociedade, respondendo, assim, ao desenvolvimento produtivo e cultural de um povo e respeitando a sua diversidade.

Toda prática educativa contém, explícita ou implicitamente, teorias ou tendências pedagógicas e sociais vinculadas a uma determinada postura ideológica. A prática educativa de uma escola comum inclusiva considera uma teoria pedagógica que dê consistência ao ato educativo; sem isso, o fazer educativo torna-se vazio. Assim sendo, tomou-se como base a teoria vygotskyana, que está diretamente ligada à visão de mundo que se pretende adotar aqui.

No entanto, somente as linhas de ações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) definiram os princípios, a política e a prática educativa para as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como ações no sentido de atender às minorias, expandindo assim o evento da inclusão no mundo.

Para Sasaki inclusão social é:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (1997, p. 41).

Percebe-se que a inclusão é um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade através de transformações ousadas, de pequeno ou grande porte, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), assim como a disponibilização de equipamentos, aparelhos, mobiliários e transporte adaptados.

No campo da educação, para que a inclusão aconteça, os sistemas de ensino regular devem se adequar às novas tendências, através de políticas públicas consistentes, de modo que os espaços educacionais passem por mudanças administrativas e pedagógicas, reorganizando os serviços oferecidos (BRASIL, 2008).

2.1.1 As políticas curriculares da educação no Brasil na perspectiva de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais

A LDB é a mais importante e principal lei que rege a educação. Entende-se por diretrizes curriculares “[...] a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). São de incumbência federal, a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96). Possuem como fundamento essencial promover algumas garantias, tais como: democratização de acesso, inclusão, permanência, aprendizagem, obrigatoriedade, gratuidade e sucesso de crianças, jovens e adultos dentro da instituição escolar (BRASIL, 2013).

Sendo elas um conjunto de definições doutrinárias, buscam garantir o ensino de conteúdos básicos para todos os alunos como forma de promover a equidade de aprendizagem. Sem as diretrizes, as mais diversas escolas espalhadas nos sistemas

federal, estadual, distrital e municipal não seguiriam bases comuns nacionais nas três etapas de escolarização da Educação Básica, o que fugiria das garantias asseguradas (BRASIL, 2013).

2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) e a Educação Especial

No ano de 1997 e 1998, um grupo de especialistas de educação, inspirados pelo modelo educacional espanhol, ligados ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, publicaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para abranger todo o Ensino Fundamental em consonância com a LDB.

O documento tinha e tem como pretensão ser um referencial para a renovação e reelaboração da proposta curricular, em que se reforça a importância de que cada escola formule seu projeto educacional com a participação de todos que compõem a sua estrutura funcional, levando em conta suas próprias realidades, a fim de garantir uma educação de qualidade no ensino fundamental em todo o país (BRASIL, 1997a).

Apresenta-se como uma proposta flexível, dada a sua natureza aberta, e não se configura como um modelo curricular homogêneo e impositivo. São na verdade, um guia, um referencial curricular organizado por disciplinas e por ciclos. Podem ser utilizados com objetivos diferentes, mas uma de suas incumbências é auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica a serem transformados continuamente (BRASIL, 1997a).

Cronologicamente, em 1997, os PCNs foram publicados em 10 volumes direcionados ao 1º e 2º ciclo (antiga 1ª a 4ª série e, atualmente, 1º ao 5º ano) e, em 1998, também em 10 volumes, os PCNs do 3º e 4º ciclo (antiga de 5ª a 8ª série e atual 6º ao 9º ano), isso após a divulgação de uma versão preliminar do documento em 1995 (BRASIL, 1997a). Já os PCNs para o Ensino Médio foram apresentados somente no ano de 2000, inseridos na parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os volumes 7 e 8 destinam-se a discutir os objetivos gerais e específicos para o ensino fundamental, os conteúdos preconizados, bem como os critérios de avaliação. Apesar de constituírem uma possibilidade de consulta e orientação para os

professores, Medeiros e Santos (2014) ressaltam que o documento não deve ser analisado como um modelo pronto e acabado, mas apenas como um recurso disponível para reflexão, discussão e auxílio para a construção do plano de ensino das escolas.

2.1.3 Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC) e a perspectiva curricular de ensino aprendizagem para o aluno cego

A BNCC, que está em fase de implantação, configura-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais, para todos os alunos da Educação Básica, que orientará o currículo.

Entre produção e organização, passou por três fases: a primeira versão foi apresentada pelo MEC em outubro de 2015, no portal da Base, para consulta pública e contribuições. A segunda versão, após passar por um debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, foi publicada em maio de 2016. Por fim, a terceira e última versão, complementada e revisada, foi apresentada no primeiro semestre de 2017, a fim de se cumprir a atribuição do MEC de encaminhar ao CNE a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2016, p. 5).

Em linhas gerais, o documento, ao indicar os “[...] conhecimentos e competências que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade [...]”, passa também a assumir o compromisso de que a educação brasileira tem de promover formação humana integral e construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2016).

Como bem é salientado, a BNCC, os PCNs e as DCNs são referência nacional para a formulação dos currículos e, apesar de não explicitarem o caráter obrigatório ou impositivo do que preconizam, devem assim ser entendidos. O foco principal da BNCC, que é “[...] a igualdade e a unidade nacional” (BRASIL, 2016, p. 11), é um bom exemplo de “pista” sobre a obrigatoriedade dessa norma. É através da equidade e da igualdade dos conhecimentos e competências comuns a todos os sistemas e redes

de ensino que a BNCC espera melhorar a qualidade da educação, pois só assim ela entende que será possível reduzir as desigualdades de aprendizagem no país.

Ainda que preconize uma universalização dos conhecimentos nos distintos componentes curriculares, a BNCC traz a seguinte ressalva:

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional (BRASIL, 2016, p. 10).

Ou seja, a BNCC está atenta para as peculiaridades do nosso país, para a regionalização. Ela não é currículo, é referencial. E sim, é obrigatória quando traça os objetivos de aprendizagem para todas as áreas de conhecimento e, mais especificamente, os componentes curriculares. Do mesmo modo, a relação dos atores educacionais perante a Base ainda é uma via de mão dupla, ao passo que a BNCC explicita o que ensinar.

A escola e o professor ainda possuem autonomia para decidir como vão ensinar. Existe a prerrogativa, por parte das redes de ensino, de adaptar e contextualizar à sua realidade currículos e propostas pedagógicas, conhecimentos e competências estabelecidas na Base. Prevista na CF, LDB e PNE, a BNCC apresenta uma estruturação para todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A organização dessas etapas está condicionada a quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada uma explicita o papel que desempenha na formação integral dos alunos e destaca as particularidades para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, de forma a levar em consideração tanto as características dos alunos quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessa fase escolar (BRASIL, 2016). É importante destacar que as áreas de Linguagens e Ciências Humanas abrangem outros componentes curriculares.

2.1.4 A aprendizagem do aluno cego no currículo inclusivo sob a luz da BNCC

A transmissão do saber é socialmente e culturalmente organizada, de modo que o estudante com deficiência visual e surdocegueira possa estar preparado para participar do processo de decisões na sociedade com independência. Para Vygotsky (REVISTA NOVA ESCOLA, 1999), o aprendizado decorre da compreensão do homem como ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Para ele, todo aprendizado é mediado, tornando, assim, o papel do professor mais ativo e determinante.

Segundo Vygotsky,

O ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. Sabe-se, todavia, que o processo de aprendizagem de um educando com deficiência visual e surdocegueira requer procedimentos e recursos didáticos especializados para que seu crescimento educacional se efetive verdadeiramente, faz-se necessário que lhes sejam oferecidas muitas oportunidades e experiências concretas (1989, p. 37).

Isto aponta para uma prática pedagógica que favoreça a descoberta, que busque o caminho da compreensão real, que incentive o uso pleno das potencialidades do estudante e não uma pedagogia que trabalha com produtos prontos e resultados previsíveis.

É importante ressaltar que a atual organização da educação nacional contempla, entre outras dimensões do direito à educação, o princípio da inclusão. Muitas vezes apontado como um modismo, tornou-se imposição legal, conquista de anos de luta pelo reconhecimento social a uma parte da população que ainda hoje continua discriminada na sociedade. Neste sentido, a inclusão nada mais é que a garantia de liberdade e de direitos iguais, ou seja, a construção de uma sociedade realmente democrática.

Estamos vivenciando um fenômeno educacional e uma fase de transição de paradigmas, saindo do paradigma da integração, com resquícios do paradigma da segregação, para o princípio da inclusão. Desta forma, quando o assunto é inclusão educacional, é necessário que todos estejam engajados na reestruturação do ensino, bem como do currículo, pois:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições de nossas escolas [...], ao assumirem que as

dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p. 57).

Para que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais seja concretizada, há a necessidade de se estabelecer redes de apoio entre os serviços especializados e a escola comum, para que haja a orientação dos professores das classes comuns, a introdução nas escolas dos recursos materiais e das técnicas pedagógicas específicas e se estimule a independência e a autonomia desses alunos.

Para isso, é necessário que as escolas e, principalmente, os professores conheçam seus alunos e identifiquem os que apresentem necessidades educacionais especiais. No caso desta pesquisa, o aluno com deficiência visual. Ao se utilizar a expressão “aluno com deficiência visual”, não há uma pretensão de classificar este aluno, mas apenas mencionar quais são as necessidades educacionais especiais que se podem apresentar durante o processo de aprendizagem, as quais devem ser atenuadas ou até superadas pela escola e pelos professores ao elaborarem um currículo à luz do projeto pedagógico que contenha o direito à diferença.

É bom esclarecer que não existe uma receita pronta, apesar das especificidades relativas à deficiência visual, cada aluno é um ser único e aprende a seu modo e em seu tempo. É na convivência dentro da sala de aula, com o contato direto com o aluno, que o professor descobrirá quais são as necessidades deste, assim como é o próprio aluno quem poderá fornecer maior ajuda ao professor. Dessa forma, é de suma importância que o professor não ignore o fato de que tais alunos têm necessidades educacionais especiais e tente compreendê-las, só assim será capaz de planejar um currículo que garanta também a aprendizagem desse público específico.

2.1.5 Plano Estadual de Educação (PEE) e Documento Curricular de Roraima (DCRR)

A estrutura do Documento Curricular de Roraima – DCR estabelece o foco no desenvolvimento das competências e habilidades para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas nos campos de experiências, objetivos de aprendizagem, competências gerais, competências das áreas, competências

específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento da formação humana integral dos alunos da Educação Básica.

A implantação do DCR conta com o plano de ação e cronograma de trabalho para a formação inicial e continuada dos profissionais das redes públicas estadual e municipal de Educação. Essas ações e estratégias didático-pedagógicas nortearão o trabalho educativo das escolas e a prática docente, assim como o trabalho dos gestores, administradores e coordenadores pedagógicos das redes de ensino, para os próximos anos, sem deixar de mencionar a contribuição para os próximos passos das frentes de trabalho de construção dos materiais didáticos, monitoramento e acompanhamento da implementação do Documento Curricular de Roraima.

Portanto, no estado de Roraima, para consolidação e efetivação do DCR, que tem como um dos principais objetivos a melhoria da qualidade do ensino, primando pelo desenvolvimento integral dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, é necessário unir esforços para viabilizar o processo de implantação e implementação, a partir do regime de colaboração firmado. Assim sendo, as equipes de gestão dos sistemas de ensino poderão desenvolver, nas instituições escolares, um trabalho didático e pedagógico, principalmente no tocante à revisão e/ou elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, das Matrizes Curriculares, dentre outros documentos que balizam o processo de ensino e aprendizagem, para que estes alcancem a realidade da sala de aula, atendendo às necessidades e as especificidades dos alunos matriculados nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em todas as modalidades de ensino contempladas nesses documentos.

O Documento Curricular de Roraima – DCR é norteado por princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, prima-se, nesse contexto, por uma abordagem sociointeracionista, conforme concepção vygotskyana, visto que parte do princípio de que o sujeito não nasce pronto e acabado, nem mesmo é uma cópia do ambiente em que está inserido, pois sua evolução intelectual pressupõe interação com o outro e com o meio, isto é, a interação social promove a transformação de um ser biológico em um ser humano.

Partindo desse princípio, a escola tem como função social fazer com que os conhecimentos empíricos construídos pelo sujeito a partir da vivência com o outro e com o meio evoluam para construção dos conhecimentos científicos, de forma que esse sujeito se reconheça como um ser social, histórico e cultural, transformando-se num sujeito crítico, reflexivo e participativo. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe possibilite aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (DCR, p.8).

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DEFICIÊNCIAS AO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi importante para o cenário educacional porque trouxe as diretrizes que fundamentam uma política voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro de incentivo à igualdade de condições de acesso, permanência e participação do público-alvo da Educação Especial na escola.

Instaurou, deste modo, um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, reafirmando a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização. O conceito de AEE foi assumido como complementar ou suplementar à formação do estudante com deficiência, pois a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), aprovada pela ONU, determinou um ensino de qualidade, gratuito e compulsório, sem excluir esse público do sistema educacional, garantindo, nas escolas públicas, matrícula no ensino regular e assegurando condições para a continuidade dos estudos nos mais elevados níveis de ensino (BRASIL, 2012).

A referida Convenção foi importante porque, além de contribuir para que os direitos da pessoa com deficiência fossem incorporados à legislação brasileira, possibilitou que as ações para tornar o Brasil cada vez mais acessível a todas as pessoas começasse a ser efetivadas, fundamentadas na premissa de que não é o “limite individual que determina a deficiência, mas as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (BRASIL, 2012, p. 9).

Diante de todo o contexto teórico e legal apresentado sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem-se a oportunidade de evidenciar, com base no proposto por Mantoan (1997), que a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular é importante, pois as unidades escolares acabam por assumir papel fundamental na medida em que implantam e adotam atitudes inclusivas, viabilizando não apenas a matrícula desse público-alvo da Educação Especial, mas também seu acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem.

Dentro de uma esfera hierárquica, temos: as políticas públicas, as políticas educacionais e as políticas curriculares⁸. As políticas educacionais fazem parte do conjunto das políticas públicas⁹, no entanto, elas tratam especificamente das questões relativas ao provimento da educação apontadas pela Constituição Federal (CF), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). São esses os principais documentos norteadores da educação para a construção do currículo de base nacional comum.

Dentro das políticas educacionais, estão integradas as políticas curriculares, que vão tratar das questões referentes ao currículo nos seus diversos desdobramentos. A União, os Estados e os Municípios vão complementar as determinações oriundas da LDB e do PNE através de documentos auxiliares, como orientações, diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares para cada nível e modalidade da educação básica do sistema nacional de ensino (EYNG, 2010).

São as políticas curriculares que orientam o planejamento e o desenvolvimento do currículo escolar (EYNG, 2010). No cenário brasileiro, como detalhamento dessas políticas, há as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁸ Para aprofundamento das políticas curriculares, sugerimos consultar a tese de OLIVEIRA, E.: A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima. 2016. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, especificamente, do tópico 3.6 a 3.6.3 As relações entre dimensão política do currículo e políticas curriculares impostas.

⁹ São as propostas que partem dos entes federativos, União, Estados, Municípios e DF para atender a sociedade nas suas necessidades e demandas (EYNG, 2010).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p.5).

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre alunos com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

O encaminhamento de crianças a escolas especiais, a classes especiais ou a sessões especiais em caráter permanente deveria constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes em que fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outros (idem, ibidem).

Portanto, assegurar que os professores, gestores e comunidade escolar como um todo tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito para que a escola se torne realmente inclusiva.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento que resultou da ação de um grupo de trabalho integrado por pessoas notáveis da área da educação especial e, como uma política nacional, visa orientar as ações das políticas públicas no que se refere à educação especial. Não é uma legislação propriamente dita, mas uma indicação do rumo das políticas nacionais, de maneira a afinar o que era e o que é a prática da educação especial no Brasil.

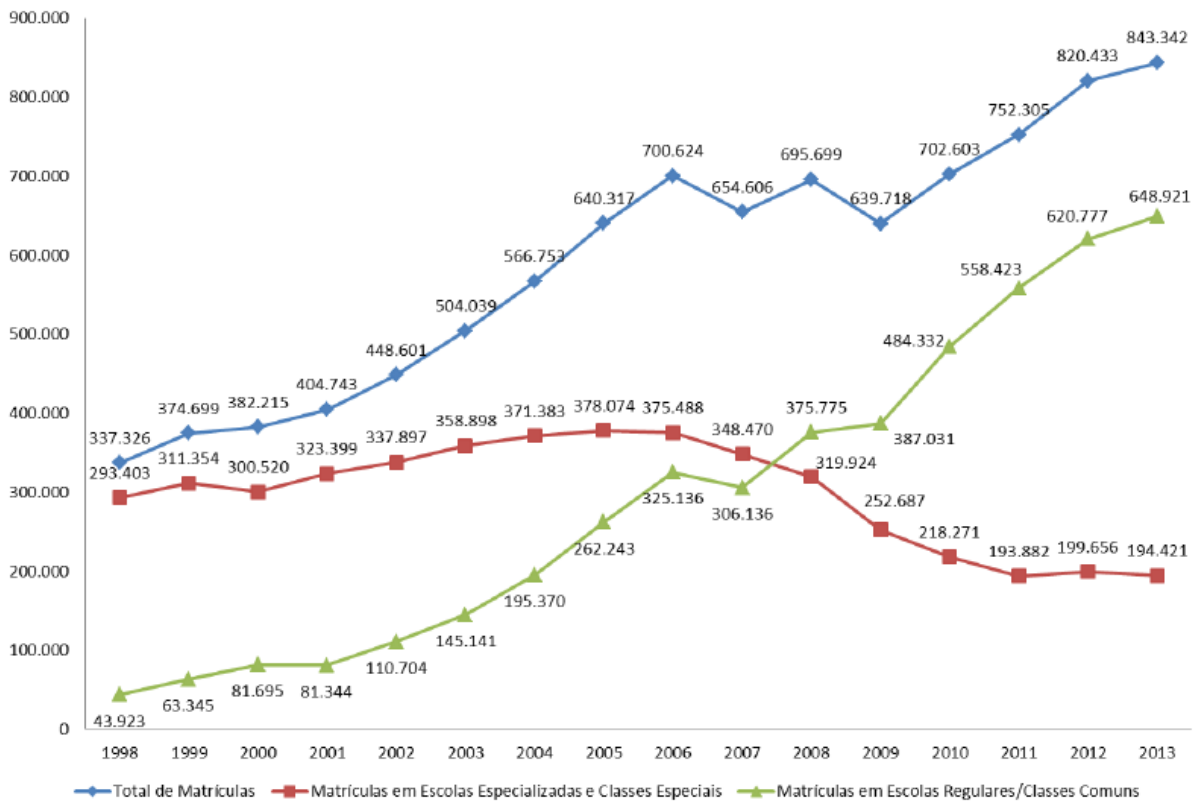
Com as novas orientações vindas a partir da publicação da convenção internacional das pessoas com deficiência (2006), foi feito um documento, aprovado pela ONU e ratificado pelo Brasil com status de legislação constitucional, cuja meta

consiste no alinhamento das ações para promover o respeito às diferenças, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nos sistemas de ensino. Esse documento é fundamental por apresentar um histórico da educação especial no Brasil e trazer orientações políticas afinadas com a legislação brasileira atual sobre a educação especial.

A educação inclusiva está relacionada de maneira intrínseca com a questão dos direitos humanos, logo, a igualdade, as diferenças e a equidade são valores a serem buscados e desenvolvidos nessa conjuntura. A educação inclusiva é uma contribuição para superação da lógica da exclusão na sociedade contemporânea, e a escola tem papel fundamental nisso.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta marcos históricos e normativos no que diz respeito à educação especial no Brasil, pois é importante olhar para o passado, rememorar a história, para poder identificar como a questão da exclusão e da segregação foram sendo construídas no país. Essa Política revela, portanto, a importância de alinhamento de ações de inclusão que visem o respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

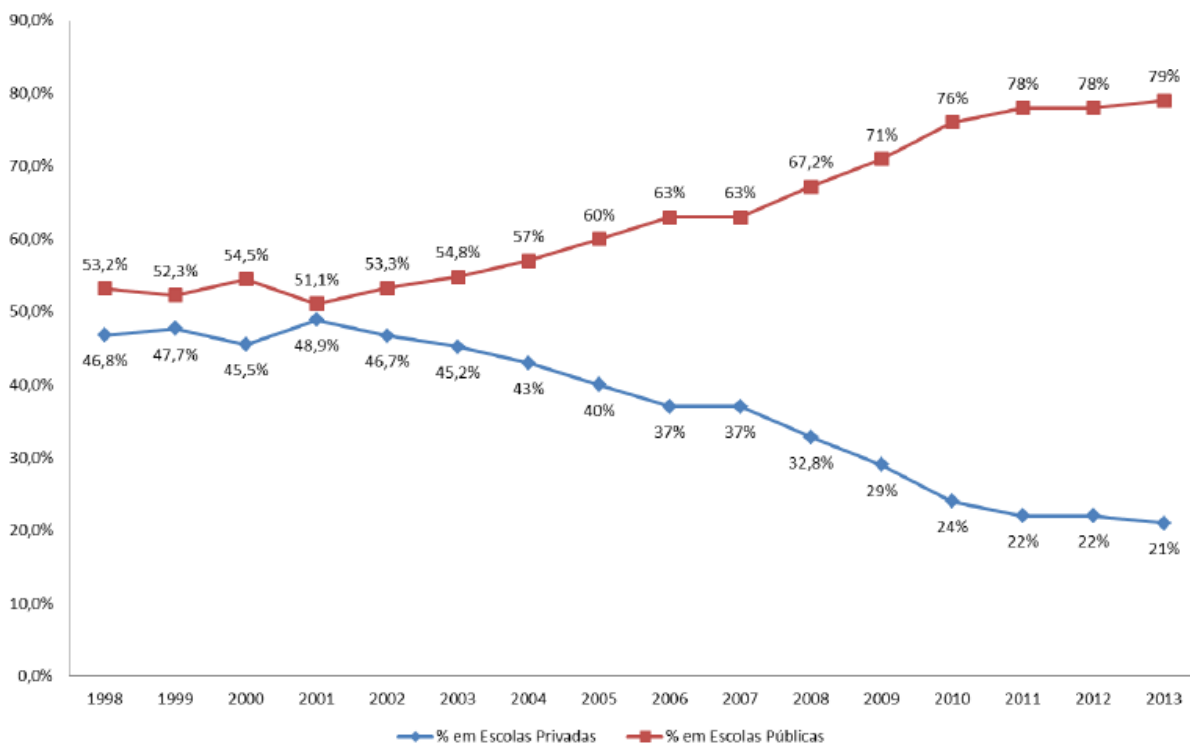
A escola deve compartilhar os direitos sociais para que os alunos com deficiência possam ter acesso à educação assim como as demais pessoas da nossa sociedade. Nos últimos anos, houve um aumento considerável na quantidade de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, ultrapassando o quantitativo de matriculados em escolas especiais, como se verifica nos Gráficos 1 e 2, a seguir:

GRÁFICO 1: Número de alunos com deficiência matriculados em escolas de 1998 a 2013

Fonte: Censo escolar/MEC/INEP/2013

Segundo o gráfico acima, a cada ano, aumenta o número de alunos com deficiência matriculados em salas de aula comuns: entre 1998 e 2013, o salto foi equivalente a 6,5 vezes, de acordo com o Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O total subiu de 43.923 para 843.442 alunos com necessidades educacionais especiais convivendo com os demais alunos sem deficiência, o que indica um fenômeno na educação brasileira: a inclusão de alunos com deficiência. Esse aumento é reafirmado pelos dados expostos no gráfico a seguir, os quais se referem ao quantitativo de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas e privadas brasileiras:

GRÁFICO 2: Número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas de 1998 a 2013



Fonte: Censo escolar/MEC/INEP/2013

Pelos Gráficos 1 e 2, compreende-se que, nos últimos anos, no sistema educacional do Brasil, houve um aumento de matrículas de alunos com deficiências, favorecendo a implantação de políticas públicas voltadas para a inclusão, acesso e permanência desses alunos na escola comum. Faz-se importante destacar que gráficos apresentam dados até 2013, ou seja, precisam ser atualizados, principalmente porque possibilitam o acompanhamento, mesmo que parcial, do progresso (ou falta dele) no sistema educacional brasileiro quanto à inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso e participação do público-alvo nos sistemas de ensino, garantindo os seguintes aspectos:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (2008, p.6)

É importante perceber que a política tem foco no papel da escola enquanto função social, uma vez que olha a sociedade como um todo, levando para esta sociedade discussões sobre o seu papel e sobre como tornar-se mais inclusiva.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

A Política de Educação Especial esclarece ainda quem é seu público-alvo, ressaltando que a educação especial não pode ser confundida com escola especial e deve estar presente na proposta pedagógica da escola. Segundo o documento: público-alvo são alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação. A denominação transtornos globais do desenvolvimento (TGD) mudou de nomenclatura, pois se refere ao transtorno do espectro autista (TEA). A política apresenta suas diretrizes, deixando claro que a educação especial é uma modalidade que perpassa pelos diversos níveis de ensino:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 4).

A proposta da educação inclusiva não trata de colocar na escola regular parcelas de alunos da educação especial, mas oferecer oportunidades para que todos os alunos com deficiência tenham possibilidades reais de construir o próprio conhecimento, interagir com outros, desenvolver potencialidades, preparar-se para a vida, para a independência e para a liberdade, de modo viver plenamente e conviver em sociedade. Isso indica que os alunos com deficiência visual devem ter garantido seu espaço na escola, substancialmente com uma proposta pedagógica que dê conta das necessidades que alunos sem deficiência e alunos com deficiência visual, juntos, em uma sala de aula, demandam.

2.2.1 O atendimento educacional especializado e a sala de recurso multifuncional

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a instância que vai colocar em ação a educação especial na escola comum. Essa definição precisa ser observada para ajudar a esclarecer a relação entre o papel da educação especial e a escola comum, deixando claro que a educação inclusiva não propõe, em nenhum momento, eliminar a educação especial, pelo contrário, inclui esta na escola comum para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência no que diz respeito à complementação e suplementação ao ensino comum:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 8).

Essa ideia de eliminação de barreiras que está em consonância com a definição da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência é extremamente importante, pois é o foco que deve orientar as práticas pedagógicas com esses alunos.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 12).

A trajetória das políticas públicas que atendem à pessoa com deficiência revela um longo caminho percorrido. Em se tratando especificamente do Brasil, na última década, o país tem se destacado grandemente no que se refere aos avanços no campo da efetivação da garantia do direito de todos à educação, conforme estabelecido inicialmente pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado e complementado pelos demais documentos sobre Educação Especial/Inclusiva,

tomando como base os direitos humanos articulados ao direito de igualdade e respeito à diferença.

Prova disso é o fato da CF de 1988 ter elegido como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, visando, entre outros aspectos, a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação e preconceito. Para tanto, garante o direito à igualdade e à educação de modo a favorecer o pleno desenvolvimento da pessoa humana, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Com o intuito de garantir o direito de todos à educação, a Constituição Federal de 1988 elegeu também, como princípio básico para o ensino, a igualdade de condições de acesso, a matrícula e a permanência na escola, pois definiu como dever do Estado a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, respeitando, para isso, a capacidade de cada indivíduo.

Assim, diante dos pressupostos legais que embasam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a sociedade brasileira vem vivendo um momento cultural único e contrário a todo e qualquer tipo de segregação, colocando em evidência a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e de criar meios para superá-las, pois a educação inclusiva é hoje um movimento mundial, estabelecido pelos marcos legais e declarações internacionais, sendo, sobretudo, um movimento social que busca garantir o direito de todos à educação.

Tal direcionamento é importante por evidenciar que a inclusão educacional e social é um movimento amplo cujo foco é a transformação da educação e da própria sociedade, assim como eliminar, de um lado, as barreiras que limitam a aprendizagem, participação e desenvolvimento desses indivíduos no ambiente escolar e, de outro, garantir que políticas públicas sejam implementadas para mudanças físicas, estruturais e nas práticas sociais e institucionais, a fim de promover a igualdade de oportunidade a todas as pessoas, com e/ou sem deficiência.

Por compreender que a inclusão, seja ela educacional ou social, é um direito constituído legalmente, resultado de um amplo e longo processo de discussão que buscou definir novos caminhos a serem percorridos pela Educação Especial, visando reafirmar princípios educacionais e sociais inclusivos, é que se destaca a importância da implementação e realização deste projeto, que tem como foco promover

capacitação e formação continuada e em serviço aos profissionais da educação e à comunidade por meio de subsídios teóricos, práticos e legais, como forma de favorecer o enriquecimento do trabalho docente e o conhecimento da sociedade em geral na perspectiva da Educação Inclusiva.

Um longo caminho tem sido percorrido. Desde que foi iniciada a luta em prol da inclusão desses alunos no ambiente escolar, mais especificamente nas classes comuns, tem se exigido um ensino de qualidade para todos os alunos, a adequação dos espaços escolares, a reorganização das práticas educativas, dos demais segmentos e da comunidade em geral, de modo que se aprenda a conhecer e a respeitar as diferenças individuais.

Marcam o contexto histórico da Educação Inclusiva no Brasil, ao longo dos anos, inúmeras, grandes e importantes transformações. Um exemplo é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em 1948, garantiu o direito de todas as pessoas à Educação e foi vista como um ideal a ser seguido e atingido por todos os povos e nações. Nessa época, a educação já era vista como um “processo pelo qual a sociedade forma seus membros seja em função de seus interesses, seja para exercerem seus direitos e cumprirem com os seus deveres” (CHALITA, 2009, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, por sua vez, garantiu, pela primeira vez, o direito da criança com deficiência à Educação, preferencialmente na escola regular, como forma de garantir o seu desenvolvimento integral, o respeito à sua dignidade e o direito às liberdades fundamentais.

Mas foi com a Constituição Federal de 1988

Que se estabeleceu a igualdade no acesso à escola, pois reafirmou-se ser de obrigatoriedade do Estado dar atendimento especializado, de preferência na rede regular, visando ofertar a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2010, p.26).

Em concordância a esse fato, a Declaração de Salamanca (1994) evidenciou que todas as escolas deveriam acomodar os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Para tanto, reafirmou que:

A educação inclusiva era uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria,

efetivar a equiparação de oportunidades para todos. O movimento pela inclusão está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças (ARANHA, 2005, p. 35).

Como se pode perceber, o texto legal da Declaração garante o direito de todos à educação, independentemente de cor, raça, sexo, limitações, etc., bem como a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiências no sistema educativo. Além do mais, dá garantias de acesso e permanência no ambiente escolar, pois a preocupação era oferecer à criança, com ou sem deficiência, não só o espaço da sala de aula, mas o respeito e a compreensão quanto aos talentos e habilidades, dificuldades e limitações.

Pela Declaração de Salamanca (1994) também fica evidenciada a necessidade de formação dos profissionais que atuam na educação escolar, no atendimento aos alunos com deficiência, e as diretrizes que efetivam a promoção do progresso em direção às escolas inclusivas.

A LDBEN Lei nº 9.394/96 também foi importante porque estabeleceu a Educação Especial como modalidade de ensino presente nos mais diferentes níveis da Educação Básica, sendo dever dos sistemas de ensino assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos educandos, independentemente de raça, cor, religião, etc., sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2006, p. 14).

Neste sentido, destaca-se que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, que caminha lado a lado com a Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular, realizado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Nesta, são disponibilizados os recursos, os serviços e as orientações quanto à utilização no processo de ensino-aprendizagem, nas classes regulares, do público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação).

A oferta desta modalidade de ensino é um dever constitucional a ser assegurado pelo Estado a quem dela necessitar, desde a Educação Infantil, cuja obrigatoriedade está devidamente prevista no art. 59, Capítulo V, da LDBEN, Lei nº 9.394/96:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2006, p. 27).

Tais obrigatoriedades são consideradas importantes porque sinalizam a tentativa de possibilitar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial numa perspectiva mais democrática do ensino.

Isso também foi assegurado no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB) nº 17/01, na Resolução do CNE/CEB nº 02/01, na Lei nº 10.436/02 e no Decreto nº 5.626/05, que garante aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) o direito à educação em salas comuns, mantendo a obrigatoriedade de matriculá-los nos sistemas de ensino independentemente da deficiência apresentada, organizando-se para melhor atendê-los.

Segundo Pacheco (2005, p. 21),

Em 2003, o MEC, preocupando-se com a garantia do direito à educação, criou o Programa Educação Inclusiva que veio difundir, dentre outros aspectos, o direito à diversidade, com o intuito de se formar professores para atuar na disseminação da Educação Especial/Inclusiva nos diferentes espaços educativos que se fazem necessárias a intervenção deste profissional.

Entre as propostas e políticas que se efetivaram, com vistas a garantir os direitos do aluno público-alvo da Educação Especial, destaca-se um marco na história: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, um documento formulado a partir do reconhecimento de lutas sociais engajadas na sociedade, que segundo Rapoli et al. (2010, p. 6):

Foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros no processo escolar.

O intuito foi constituir políticas públicas capazes de promover uma educação de qualidade para todos os alunos inseridos no contexto educacional, seguindo-se, para isso, a premissa de que a educação inclusiva é, hoje, um movimento mundial que se constitui em um paradigma educacional fundamentado especialmente nos direitos humanos e, como tal, reconhece que as dificuldades existentes atualmente nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de se repensar os verdadeiros valores que os norteiam, confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas de superação (DUTRA, 2008).

É importante salientar que a escola é um espaço de inclusão, é direito de todos, conquistado através dos movimentos educacionais ao longo do processo histórico da educação brasileira.

SEÇÃO 3 - CURRÍCULO INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES E DEFICIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A discussão desta sessão busca caracterizar a deficiência visual e a compreensão da história educacional dos alunos cegos no mundo e, conseqüentemente, no Brasil. É importante salientar que a cegueira vai além da expressão “não enxergar”. Há diferentes condições dentro da deficiência visual, logo, a cegueira não deve ser considerada única, pois podemos identificar alunos/pessoas que apresentam perda total da visão e outras, prejuízos na percepção visual, seja congênito ou adquirido.

Para compreender ou definir as funções de coisas e ações abstratas ou concretas, na maioria das vezes, não é necessária a competência de enxergar; de maneira orgânica, é possível identificar atribuições através de outros sentidos. Ao tocar nesse assunto, pretende-se validar as capacidades humanas de explorar distintas formas de percepção.

3.1 A DEFICIÊNCIA VISUAL: ENSINO E APRENDIZAGEM: O ALUNO CEGO, O SUJEITO DA PESQUISA

O aluno cego é aquele que possui desde uma perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revela o potencial visual útil para a execução de tarefas.

Entre os alunos cegos, há os que não podem ver nada, os que têm apenas percepção de luz e outros que podem perceber claro e escuro e delinear algumas formas. A mínima percepção de luz ou de vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e desenvolvimento da habilidade de independência.

Sendo assim, os alunos cegos são aqueles que não têm visão suficiente para aprender a ler e escrever em tinta e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cenestésico) no processo de desenvolvimento e aprendizagem, no qual o acesso à leitura e à escrita dar-se-á pelo Sistema Braille.

3.1.1 O aluno com baixa visão: caracterização da aprendizagem

Na baixa visão, há alunos que apresentam desde a percepção de luz até a redução de acuidade visual, havendo, portanto, necessidade de auxílios específicos e ampliação de caracteres comuns.

Os alunos com baixa visão (denominada também como visão parcial ou visão subnormal) são os que utilizam seu potencial visual para explorar o ambiente, aprender a ler e a escrever. Esses alunos diferenciam-se muito nas suas possibilidades visuais. Devem aprender a utilizar a visão da melhor forma possível, mas podem também utilizar os outros sentidos para a aprendizagem, aquisição de conceitos e construção do conhecimento.

No Quadro 1, é possível verificar quais as dificuldades visuais que os alunos com baixa visão podem apresentar.

QUADRO 1: Dificuldades visuais encontradas por alunos de baixa visão

- | |
|--|
| <p>a) Acuidade visual reduzida: apresenta dificuldade para ver de longe, precisa aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos mesmo utilizando recursos ópticos. Podem apresentar dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar;</p> <p>b) Campo visual restrito: dependendo do tipo de problema visual, pode possuir um campo visual bastante restrito, o que pode prejudicar sua orientação e locomoção no espaço. O campo visual pode ser alterado em diferentes posições. Há os que não enxergam para baixo, e terão dificuldade para andar, descer e subir escadas e de desviar-se de obstáculos. Outros apresentam alteração no campo visual central, o que dificultará o processo de identificação de figuras, poderá ver apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro, e a leitura se torna difícil e lenta. As alterações de visão periférica prejudicam a visão espacial, a percepção de obstáculos e a locomoção independente;</p> <p>c) Visão de cores e sensibilidade aos contrastes: há algumas alterações visuais nas quais os alunos são incapazes de distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom; outros distinguem cores vibrantes, com bastante luminância (amarela laranja e verde fluorescente). Há os que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco, amarelo/preto, amarelo/azul, roxo/ e laranja/verde);</p> <p>d) Adaptação à iluminação: 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 destes alunos. Há, entretanto, alunos que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor.</p> |
|--|

Fonte: Bruno (2006, p. 16)

Durante os estudos para a construção desta seção, foi possível observar três situações categóricas em relação ao tema aqui abordado: a primeira se refere ao conceito de deficiência visual adotado pela OMS (Organização Mundial da Saúde) e à dificuldade de encontrar material na literatura sobre a relação entre saúde e educação, de modo que se possa favorecer a aprendizagem e autonomia da pessoa cega, principalmente na construção de conceitos científicos que estão dentro das propostas curriculares; a segunda diz respeito a uma indefinição quanto ao uso do termo mais utilizado no meio educacional (cego, DV); e a outra se refere ao tratamento pedagógico dado a esta deficiência nas propostas curriculares.

Tais especificidades contribuíram para a inquietação em investigar todos os bancos de dados possíveis: artigos, periódicos, livros, dissertações, teses e aporte teórico que conduzissem a uma compreensão das várias significações que pudessem ser sugeridas ou estar implícitas.

3.1.2 Educação de cegos no mundo: Instituto Imperial dos Meninos Cegos de Paris (França), Instituto Perkins (USA) e Instituto Benjamin Constant: breve histórico

O interesse pela educação do cego vem desde o século XVIII, quando, em 1784, o educador francês Valentim Haüy (1745-1822), considerado o “pai da educação dos cegos”, criou um método oficial de leitura para cegos (MAZZOTA, 2001, p. 12).

No Século XIX, em 1819, Charles Barbier (1764-1841), um capitão do exército francês, atendeu a um pedido de Napoleão e desenvolveu um código para ser usado em mensagens transmitidas à noite, durante as batalhas. Em seu sistema, uma letra, ou um conjunto de letras, era representada por duas colunas de pontos, que, por sua vez, se referiam às coordenadas de uma tabela. Cada coluna podia ter de um a seis pontos, que deveriam estar em relevo para serem lidos com as mãos. O sistema foi rejeitado pelos militares, que o consideraram muito complicado. Barbier então apresentou o seu invento ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris. Entre os alunos que assistiram à apresentação encontrava-se Louis Braille (1809- 1852), então com quatorze anos, que se interessou pelo sistema e apresentou algumas sugestões para aperfeiçoamento. Como Barbier se recusou a fazer as alterações, Braille

modificou totalmente o sistema de escrita noturna, criando um sistema de escrita padrão, o BRAILLE, usado por pessoas cegas até os dias de hoje.

O Século XIX, ainda com reflexos das ideias humanistas da Revolução Francesa, ficou marcado na história das pessoas com deficiência. Finalmente se percebia que elas não só precisavam de hospitais e abrigos, mas também de atenção especializada. É nesse período que se inicia a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos e Alemanha (GUGEL, 2007).

No Brasil, por insistência do Imperador Dom Pedro II (1840-1889), seguia-se o movimento europeu e era criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o Imperador, apoiando as iniciativas do professor francês Hernest Huet, funda o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), que passou a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias.

Apesar do desenvolvimento histórico da educação especial iniciar no século XIX, o tema inclusão é novo, chegando no início da década de 90, mais precisamente no Estado do Paraná. Só a partir de 1995 é que começou a ser incorporado às reflexões e aos objetivos de profissionais que lidam com a questão da deficiência, mesmo que, em 1961, a educação especial no Brasil tenha sido mencionada pela primeira vez na legislação educacional, através da Lei de 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.1.3 O Instituto Benjamin Constant: percurso histórico da educação de cegos no Brasil

A Educação é um fenômeno humano fundamental para que o homem garanta a sua existência a partir da transformação da natureza. A escola, por sua vez, deve garantir um currículo que seja capaz de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, pois é responsável pela assimilação da

“produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2003), e, ainda, por garantir o desenvolvimento da produção do saber da natureza e da cultura.

A partir da identificação dos elementos culturais e da descoberta de novas formas para facilitar a identificação desses elementos, a educação passa a ser uma exigência. Em se tratando do aluno com deficiência visual, pode-se considerar que o currículo escolar necessita de reformulações, visto que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas na sala de aula são as mesmas que os demais alunos enfrentam nas situações de ensino aprendizagem. O aluno com deficiência visual tem o direito constitucional assegurado de ser incluído educacionalmente, tendo acesso não somente à matrícula, mas à aprendizagem, que é função da escola promover. O Brasil tem tradição em atendimento educacional para alunos com deficiência.

O Instituto Benjamin Constant, primeira instituição voltada para a educação de cegos na América Latina, foi criado pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, e inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Este foi o primeiro passo concreto, no Brasil, para garantir ao cego o direito à educação e cidadania. Estruturando-se de acordo com os objetivos a alcançar, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi pouco a pouco derrubando preconceitos e fez ver que a educação das pessoas cegas não era utopia, bem como o acesso ao conhecimento universal e à profissionalização. A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII.

Chalés Barbir de La Serre, em 1822, imaginou outro sistema, de sinais em relevo, que serviria mais tarde, de base para o invento de Braille. E em 1829, em primeira versão e aprimorada em 1837, Louis Braille (1809-1852) criou o sistema que obteve seu nome, oferecendo aos cegos a possibilidade de ter ao seu alcance toda a literatura para um alfabeto de leitura táctil que seja decodificado pelo deficiente visual (idem, ibidem p. 12)

Com relação à questão de materiais a serem utilizados pelos cegos, relata-se que:

As universidades de países do primeiro mundo dispõem de diferentes recursos para o uso de seus estudantes deficientes visuais. Tais como:

gravação de livros, livros computadorizados para cegos. Contam também com serviços de voluntários que atendem às pessoas com deficiência, como leitores voluntários (MANSINI, 1993, p. 75).

O sistema Braille é lido da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos. Cada célula permite 63 combinações de pontos. Podem-se designar combinações de pontos para todas as letras e para a pontuação da maioria dos alfabetos. Vários idiomas usam o Braille. Pessoas com prática conseguem ler até 200 palavras por minuto. Mas nem sempre foi assim.

À medida que a ideia de inclusão for se concretizando as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuindo. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que há de especial na "educação especial" e, conseqüentemente, o "currículo especial", se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite (MAZZOTTA, 1987, p. 118).

Este autor afirma que assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais.

3.1.4 A aprendizagem e a inclusão do aluno cego na escola inclusiva

Como já supracitado, a política de educação inclusiva pressupõe a transformação da educação básica e da Educação Especial com vistas a reorganizar os serviços de Atendimento Educacional Especializado, oferecidos aos alunos com deficiência, visando a complementação da formação e não mais a substituição do ensino regular. Desta forma, a educação inclusiva vai além da remoção das barreiras físicas, é a remoção das barreiras atitudinais, “é o reconhecimento de que a diferença é a normalidade” (VITALE, 2003 apud CARVALHO, 2004, p. 55).

Nakayama (2007, p. 17), em sua tese intitulada “Educação Inclusiva: princípios e representações”, destaca os princípios fundamentais da educação inclusiva,

tomando como base a Declaração de Salamanca e a LDBEN – Lei nº 9.394/96. Estes princípios estão apresentados no Quadro 2.

QUADRO 2: Princípios fundamentais da educação inclusiva

<p>1º Princípio: Aceitação das diferenças – A renovação da escola, abandonando as atitudes discriminatórias e aceitação e reconhecimento das pessoas e suas diferenças;</p> <p>2º Princípio: Acessibilidade – A remoção das barreiras física, instrumental e comunicacional, para uma reformulação curricular;</p> <p>3º Princípio: Currículo multicultural crítico - Estabelecimento de um currículo crítico, não uniforme, que compreenda e valorizar toda a diversidade e as diferenças;</p> <p>4º Princípio: Pedagogia diferenciada - Implantação de uma gestão de classe direcionada à diversidade, através do conhecimento do aluno e de um ensino colaborativo;</p> <p>5º Princípio: Avaliação formativa - Observação do processo de aprendizagem do aluno por parte do professor, para que este compreenda a maneira como o aluno aprende e seu desenvolvimento;</p> <p>6º Princípio: Formação do professor crítico-reflexivo - Reformulação e ajuste do fazer pedagógico, por meio de um contínuo estudo e reflexão sobre a prática docente;</p> <p>7º Princípio: Gestão participativa - Participação de todas as pessoas da escola, esclarecendo-se o papel de cada um para uma gestão democrática que avance para uma educação de qualidade para todos os alunos;</p> <p>8º Princípio: Interação/Parceria Escola X Família X Comunidade - Importância de se trazer os pais e a comunidade para a escola;</p> <p>9º Princípio: Apoio do serviço especializado - Importância do trabalho entre a escola e os serviços especializados que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.</p>
--

Fonte: Nakayama (2007, p. 17)

Observando cada um destes princípios, a escola precisa dinamizar sua atuação, os educadores precisam acreditar no seu ofício, o aluno com deficiência visual precisa ser levado a descobrir o seu verdadeiro papel no processo de ensino-aprendizagem. A educação como elemento transformador precisa provocar a participação, a interação e o acesso ao currículo para todos os alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que

A inclusão baseia-se em dois importantes argumentos – ela mostra ser benéfica para a educação de todos os alunos, que aprendem independentemente de suas habilidades ou dificuldades; e ela baseia-se em conceitos éticos de direitos e deveres de todo cidadão - escolas são construídas para promover acima de tudo cidadania e quebrar paradigmas pré-estabelecidos (MRECH, 1999, p. 25).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, o de "igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola" e adotou nova modalidade de educação para "educandos com necessidades especiais".

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (MRECH, 1999).

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas deficientes. Ter esse compromisso com a educação exige transformações intrínsecas. Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o desenvolvimento desta. De acordo com Sasaki (1997), como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão, enfim, a oportunidade de mostrar seus talentos.

3.2 O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA DEFICIENTES VISUAIS DO ESTADO DE RORAIMA – CAP-DV/RR E AS CONTRIBUIÇÕES PARA ACESSO AO CURRÍCULO DO ALUNO CEGO

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP/DV-RR, institucionalizado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, é resultado de um trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e demais entidades, como: Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDDEV, Instituto Benjamin Constant – IBC e Fundação Dorina Nowill para cegos, todas filiadas à União Brasileira de Cegos – UBC.

Os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) são centros de formação e recursos, disponibilizados para apoiar a educação de estudantes cegos, surdocegos e com baixa visão matriculados nas escolas públicas de educação básica, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado. Atuam na formação docente, na produção e oferta de livros e materiais em formatos acessíveis, Braille e ampliado, e no Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD). A criação de serviços especializados está garantida pela Lei nº 9.394/1996 (art. 58) e pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Meta 4).

O CAP/DV-RR teve sua implantação regulamentada pelo Decreto nº 4.382-E, de 3 de setembro de 2001 e iniciou suas atividades na Escola Estadual Monteiro Lobato.

Para a efetivação e funcionamento do Centro, os professores receberam formação continuada com carga horária de 340 horas, nas cidades do Rio de Janeiro e Campo Grande/MS, em cursos de Braille, Produção, Adaptação, Transcrição, Informática, Sorobã, Orientação e Mobilidade, promovidos pelo MEC/SEESP, em parceria com a ABEDEV, IBC e a UBC. Nesse período, o CAP/DV-RR atendeu estudantes das escolas da capital e do interior.

No ano de 2004, o CAP/DV/RR mudou-se para o prédio onde funcionou a escola O Pescador, na Avenida Santos Dumont nº 439, bairro São Pedro, Boa Vista – RR, onde atualmente desenvolve suas atividades.

No contexto atual, o Centro possui uma estrutura organizacional com quatro Núcleos:

1. Núcleo de Produção Braille constitui-se em um conjunto de equipamentos e tecnologias assistivas que têm por objetivo a geração de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para as redes pública e privada de ensino, onde são produzidos materiais didáticos e pedagógicos, como livros e textos em Braille, com tipos ampliados e sonoros (Mecdaisy);
2. Núcleo de Apoio Pedagógico tem a função de apoiar estudantes, professores e comunidade em geral no processo de aprendizagem.
3. Núcleo de Tecnologia dispõe da utilização de ferramentas tecnológicas assistivas para o acesso à informação e à comunicação; e
4. Núcleo de Convivência dispõe de um espaço que favorece o convívio, a interação, a troca de experiências, a pesquisa e o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com ou sem deficiência.

O Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais de Roraima tem como objetivos ofertar apoio pedagógico e realizar a complementação/suplementação didática a partir da articulação das ações de promoção de formação de professores, atendimento educacional especializado aos estudantes e atendimento especializado à comunidade que apresenta cegueira, baixa visão e surdocegueira. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, define-se como pessoa cega a que apresenta ausência total de visão até a perda de projeção de luz. A baixa visão, por sua vez, é característica de pessoas que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual limite o desempenho. Já a surdocegueira é a condição daquele que possui baixas acuidades auditiva e visual.

Constituem objetivos específicos do CAP-DV/RR: mapear e garantir Atendimento Educacional Especializado aos estudantes cegos, com baixa visão e surdocego das escolas públicas e privadas do Estado de Roraima e garantir atendimento especializado, readaptação e socialização de pessoas da comunidade com deficiência visual e surdocegueira, mediante a articulação de ações de formação de professores, cuidadores e família.

3.3 O CURRÍCULO E O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO CEGO

A educação inclusiva, no modelo atual, é um desafio aos professores da rede municipal de ensino de Boa Vista, pois os obriga a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, para adotar uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno. De acordo com Mittler (2003, p. 35),

[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

Nos últimos anos, tem-se discutido o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Em uma escola com práticas pedagógicas inclusivas, isso requer um processo contínuo de planejamento, pois a inclusão deve

ser assunto diário nas discussões em sala de aula, nas reuniões e encontros pedagógicos. Mittler (2003) lembra que

O Objetivo da inclusão atualmente faz parte da política educacional e da política social. Embora seja difícil encontrar as definições oficiais, existem alguns pontos de partida úteis. No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (MITTLER, 2003, p. 24 e 25).

A escola comum inclusiva deve se basear na aceitação das diferenças, como ressalta Mittler (2003). A educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou um outro professor na sala de aula.

A atuação pedagógica do professor da rede municipal de ensino de Boa Vista com o aluno com deficiência visual deve ser um processo de investigação, estudo e solução de problemas, pois muitas vezes o professor se depara com inúmeros desafios que devem ser solucionados para superar os limites impostos, exigindo dele a busca por novas estratégias pedagógicas que sejam inclusivas, procurando identificar as potencialidades do aluno cego, com o intuito de encontrar as possibilidades de aprendizado junto aos demais e superar seus próprios limites. Diante de tal desafio, o professor deve planejar suas aulas e recorrer a filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, entre outras alternativas possíveis, para que todos tenham acesso e igualdade de oportunidades dentro da sala de aula.

Vale ressaltar que a inclusão implica que todos os professores tenham o direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante a carreira, mais ainda considerando que a escola é o espaço responsável pelo desenvolvimento dos conhecimentos formais e pela mediação desses conhecimentos na relação que se estabelece entre professor/aluno.

De acordo com Lima (2007, p. 23), “[...] conhecimento formal é todo conhecimento sistematizado, criado a partir do desenvolvimento cultural da humanidade”. Assim sendo, os agentes desse processo de construção dos conhecimentos são a escola e o professor, que assumem um papel desafiador e intrigante na promoção da aprendizagem de determinados saberes. Gatti (2010)

chama a atenção para a construção da base de conhecimentos a partir da área de atuação do professor:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Os conhecimentos necessários e valorosos aos quais se refere Gatti (2010) não dizem respeito àqueles que o professor seleciona dentro do currículo por questões de afinidade com o conteúdo, mas aqueles que devem ser contemplados e garantidos a todos por seu valor enquanto instrumento de formação integral do indivíduo. Oliveira (2016) complementa:

Fora a clareza no propósito de que tipo de pessoa a sociedade se pretende ter, torna-se impossível definir um segmento curricular coerente com uma formação docente pautada em valores, que tenha clareza sobre o que é conhecimento, qual sua importância na vida social das pessoas e, não menos importante, que tipo de aprendizagem se está promovendo. A tarefa da elaboração curricular não pode ser outra senão a de definir, nesse embate tensional, uma aprendizagem que compreenda e olhe a vida de dentro da própria vida, ressignificando-a diariamente (OLIVEIRA, 2016, p. 95).

Saber selecionar os tipos de conhecimentos que constituirão o currículo de uma escola e de determinada área de estudos evita “[...] uma aprendizagem egoísta que olhe a vida de fora, limitada pela falta do sentido da significação e ressignificação da existência” (OLIVEIRA, 2016, p. 96). Isso porque, ainda de acordo com o autor supracitado, a construção curricular deve ser reflexiva e crítica quanto à formação da pessoa na sua integralidade humana e social, especialmente quando esta construção estiver voltada para o trato com crianças que estão em processo de formação da consciência e da malha intelectual.

A formação docente está intimamente relacionada com o desenvolvimento do currículo, por ele estar embebido, em sua totalidade didático-pedagógica, nas instituições educacionais, das categorias de ensinar e de aprender, de construção e de produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2016, p. 97).

Tais assertivas indicam que, desde a sua formação inicial, o professor é corresponsável pela constituição dos saberes que serão vivenciados pelos alunos, destarte, é de sua competência aprender a lidar com todos os conhecimentos. Ainda que exista a margem de liberdade para que o professor trabalhe com o que lhe dá

prazer, quando da seleção dos saberes que irão compor a proposta curricular da sua área de atuação, escolher determinados conteúdos tende a privilegiar um tema em detrimento de outro na inter-relação desses saberes (SILVA, 2017).

A seleção por afinidades acaba por refletir na ação pedagógica do professor, pois uma prática desvinculada do currículo tende a cair na repetição ou na supressão dos conhecimentos e experiências significativas, limitando, assim, a ação reflexiva do aluno. Por vezes, determinado saber até se faz manifesto no currículo escrito, mas, na prática, fica apenas no papel.

De acordo com Cruz e Coffani (2015), a autonomia e a responsabilidade do professor ao intervir sobre a realidade docente tem início ainda na formação acadêmica, pois, desde o princípio, ele deve estar comprometido com “o fazer pesquisa”, a fim de compactuar com uma formação de qualidade que consubstancie as diferentes vivências de conhecimentos e experiências e, assim, firmar um pacto consigo e com os alunos de contemplar todos os saberes pedagógicos, articulando-os com a pesquisa em prol do “saber ser, conhecer e fazer”.

3.3.1 Currículo: adequação x adaptação curricular para o ensino do aluno cego

A Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola comum põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos. Neste contexto, surge a necessidade de se pensar num currículo para a escola inclusiva, onde estejam implícitas as adaptações curriculares que são consideradas estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor precisa garantir o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto das atividades diárias da sala de aula e do planejamento para cada turma.

As adaptações curriculares propriamente ditas, no processo de inclusão do deficiente visual, são objetos das discussões no sistema educacional brasileiro, e a

realização delas é o caminho para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

É importante identificar e compreender a efetivação e a aplicabilidade do currículo adaptado e suas flexibilizações para os alunos com deficiência visual matriculados no ensino comum, com o propósito de estimular a aprendizagem significativa. Vale destacar a importância do professor enquanto mediador da aprendizagem no contexto da escola inclusiva, assim como discutir conceitos a serem utilizados pelo docente para fundamentar a prática pedagógica.

A adaptação curricular para os alunos com deficiência está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial. A necessidade dessa adaptação é defendida no cenário educacional brasileiro como uma das formas de garantir o atendimento às especificidades e individualidades de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem, garantindo-lhes o acesso aos conteúdos curriculares e considerando que, no currículo escolar, estão objetivados os conceitos científicos das diferentes áreas do conhecimento. A aprendizagem desses conceitos tem papel decisivo no desenvolvimento do psiquismo humano, logo, é fundamental que, na realização de tais adaptações curriculares, haja a preocupação em manter o foco nos conceitos essenciais de cada componente curricular, de modo que a escolarização não perca o seu caráter formativo.

Como Werneck salienta:

A inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. O processo de inclusão baseia-se em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos, o aluno pode estar presente na escola, participando e não aprender (WERNECK, 1999, p. 10).

Portanto, a inclusão tem como finalidade garantir ao aluno estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades. Dentro das dificuldades encontradas no atendimento às pessoas com deficiência, citam-se algumas que são de extrema importância no atendimento ao deficiente visual:

Atender aos estudantes portadores de necessidades especiais na vizinhança da sua residência. Propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes

comuns. Propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico. Perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes. Levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência. Propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum (MRECH, 1999, p. 27).

Os fundamentos mostram que aos alunos da educação especial devem ser asseguradas condições distintas para atender às necessidades educacionais especiais individuais, o que inclui técnicas, estratégias, currículos, métodos e práticas educativas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). É garantida, ainda, a presença de professores especialistas para o atendimento especializado e para atuar nas classes comuns da rede pública regular de ensino, alternativa preferencial para atendimento aos educandos referidos na normativa citada. Assim, a educação regular e a educação especial se aproximam, caminhando para um cenário promissor e ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência visual.

SEÇÃO 4 - CAMINHO METODOLÓGICO

A discussão desta seção orienta-se na busca de revelar ao leitor o espaço onde acontece esta pesquisa. O cenário científico deste estudo, numa concepção macro, é a rede municipal de ensino, que vai se afunilando para duas escolas públicas específicas: Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro. Para fins didáticos e metodológicos, é primordial conhecer as peculiaridades de cada uma dessas escolas. Dentro das especificidades e realidade, a organização, o espaço, os processos de surgimento e desenvolvimento revelam-se interessantes, do ponto de vista social/teórico/prático, por possibilitarem um entendimento que sugere um encandeamento progressivo dos meandros tomados por esta pesquisa.

O fenômeno investigado é o currículo em uma perspectiva de educação inclusiva, quanto à inclusão do aluno com deficiência visual (cego) e sua formação integral mediante o currículo de uma escola que tem, conforme proposta pedagógica, uma identidade inclusiva e integra a rede municipal de ensino.

Dessa forma, esta seção, além de contar um pouco da história da educação no município de Boa Vista, ressalta o panorama assumido por essas escolas através do currículo que forma integralmente e favorece a aprendizagem dos alunos. Será feita uma discussão sobre o percurso histórico da Educação especial no Brasil e no *lócus* da pesquisa, trazendo também uma breve discussão sobre as políticas curriculares que subsidiam a educação no país e favorecem a prática pedagógica curricular inclusiva.

O caminho metodológico para a consecução desta pesquisa, bem como os passos e etapas envolvidos neste processo têm a sua estrutura pautada no modelo apresentado pelo Professor Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira¹⁰ (2016), na sua tese “A proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima”.

Com relação à fundamentação metodológica, foi baseado em Triviños (1987), Bicudo e Espósito (1997), Chizotti (2014), Marconi e Lakatos (2003), Bardin (2016),

¹⁰ O pesquisador Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, é professor titular do Programa de Mestrado de Educação da UERR, na disciplina de Epistemologia das ciências. Coordena grupos de pesquisa envolvendo a temática do Currículo Criativo, em contexto de população multicultural e Educação Integral.

Barreto (2004), Moreira (1991) e Oliveira, E. (2016). Os referidos autores possuem relevante papel na construção desta seção, uns por ensinar e dar os direcionamentos para que a pesquisa se delineasse e outros por colaborar com o modelo proposto, seja na parte estrutural, seja para as interpretações fenomenológicas.

4.1 A PESQUISA FENOMENOLÓGICA

A fenomenologia trabalha com as descrições do fenômeno que são experienciados pela consciência e não se preocupa em explicar ou analisar as coisas como uma realidade em si. Ela é o estudo das essências, o que a faz ser livre de pressupostos e de pré-conceitos¹¹ (MARTINS, 1992). É um modelo de pesquisa que tem como ponto fundamental as descrições que consistem em “[...] ir à coisa mesma”¹², focalizando e situando o que se deseja conhecer no mundo.

Sobre a pesquisa fenomenológica, Bicudo e Espósito (1997) apresentam alguns esclarecimentos:

A fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em ‘modo pelo qual’ pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência [...] (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 17).

Dessa maneira, algumas técnicas próprias serão descritas no desenvolvimento desta seção para o melhor entendimento do leitor, ressaltando que os procedimentos de elaboração dos instrumentos, coleta e interpretação dos dados seguiu esse rigor.

¹¹ Conceitos prévios que estabelecem o que é para ser visto (BICUDO, 1997, p. 18-19).

¹² É a volta ao mundo anterior à reflexão, voltar ao irrefletido, ao mundo vivido sobre o qual o universo da ciência é construído, ou ainda, retornar ao mundo antes do conhecimento que é falado pelo próprio conhecimento (MOREIRA, 1991; MARTINS, 1992) ou como resume BICUDO (1997, p. 20) “[...] ir à experiência vivida e compartilhada”.

4.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA PESQUISA FENOMENOLÓGICA

Para se fazer uma pesquisa com abordagem fenomenológica, é necessário aprender e apreender alguns conceitos primordiais para a realização fidedigna do estudo. Na modalidade fenomenológica ou estrutura do fenômeno situado, é preciso situar o fenômeno a ser investigado. À vista disso, a coleta de informações ocorreu por meio da entrevista dos envolvidos no fenômeno. No momento da análise, procurou-se desvelar os significados das descrições, utilizando, para tanto, duas etapas: a ideográfica e a nomotética.

A análise ideográfica ou individual busca tornar visível a ideologia que permeia a descrição ingênua do sujeito. A análise nomotética é feita com base na ideográfica, indicando a passagem do individual para o geral. Finalmente, formula as generalidades do fenômeno, que são descritas sob forma de proposições, iluminando uma das perspectivas, que são consideradas inesgotáveis (MARTINS E BICUDO, 1990; MARTINS, 1992; BICUDO e ESPOSITO, 1994; GARNICA, 1996; LUCENA, 2000).

Para conhecer o mundo, a fenomenologia possui um enfoque cujo aspecto é denominado de “ir às coisas mesmas”, como já mencionado anteriormente, o que Martins (1992, p. 57) assegura que “[...] só é possível ao pesquisador através do seu mundo-vida”.

Uma importante ressalva é preciso ser pontuada. Martins (1992) afirma que a trajetória metodológica ocorre em três momentos, no entanto, observa que esses momentos não devem ser vistos como uma sequência didática. Embora o autor alerte sobre não visualizar tais momentos como passos a serem seguidos, é importante que o leitor compreenda os caminhos percorridos por esta pesquisa, principalmente pelo seu caráter descritivo.

Esses três momentos da trajetória metodológica são: a descrição fenomenológica, a redução e a compreensão ou interpretação fenomenológica (MARTINS, 1992).

Durante o processo de pesquisa, o pesquisador retorna “às coisas mesmas” e, neste retorno, acontece o que se denomina de *epoché*¹³ ou o conhecido colocar “entre parênteses”. Esse colocar “entre parênteses” é realizado na fase de descrição fenomenológica¹⁴, que, na prática seria caracterizado pela coleta dos discursos, quando se obtém os dados das experiências que os sujeitos vivenciam.

Na pesquisa fenomenológica, os dados não são descobertos ou não existem a priori, mas se constituem na experiência do sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões clara sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado e que são expressões descritas para o pesquisador, pelo próprio sujeito que as percebe.

Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências.

O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois os significados expressos pelos sujeitos sobre suas experiências podem variar de sujeito para sujeito e, assim, o pesquisador se defronta com um conjunto de significados (FINI, 1997, p. 28).

Assim, para Martins (1992):

[...] após haver colocado o fenômeno entre parênteses, consistirá em descrevê-lo tão precisamente quanto possível, procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto ou teorias. Busca-se exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas suas conexões intrínsecas (MARTINS, 1992, p. 56).

O segundo momento desta trajetória é chamado de redução fenomenológica, que, de acordo Barreto (2004), possui ligação com o terceiro momento. Nessa redução, Martins (1992, p. 59) assegura que o objetivo é “[...] encontrar exatamente que partes da experiência são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas”. É a partir das reduções que se inicia o levantamento das unidades de significação.

Para se chegar às unidades significativas, foram inicialmente transcritas todas as entrevistas e lidas detidamente pelo pesquisador para fins de avaliação e síntese. Para essa síntese, o pesquisador buscou auxílio na técnica chamada de “variação

¹³ Significa redução, suspensão ou a retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações sobre o fenômeno (FINI, 1997, P. 27).

¹⁴ Fase que as percepções da pessoa definem os limiares expressos de troca desta com o mundo (MARTINS, 1992, p. 59)

imaginativa”¹⁵ para, então, fazer o levantamento das unidades de significado, buscando conhecer a visão dos entrevistados sobre o currículo e a aprendizagem na formação integral do aluno cego matriculado em duas escolas da rede municipal de ensino.

De acordo com Martins (1992, p. 60), as unidades de significação “[...] apontam para a experiência do sujeito, isto é, que aponta para a consciência que este tem do fenômeno”. A síntese dessas unidades se faz necessário porque, nas descrições, os sujeitos apresentam discursos ingênuos de que vivenciam uma realidade múltipla e diversa (MARTINS, 1992) e é através do levantamento das unidades de significação que os sujeitos apresentam a essência do fenômeno, aquilo que é essencial.

No terceiro momento, chamado de compreensão fenomenológica¹⁶, Martins (1992, p. 60) assegura que

[...] a compreensão surge sempre em conjunto com a interpretação, o que implica dizer que é neste momento que houve [...] uma tentativa de especificar o ‘significado’ que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de investigação da experiência.

É nesta parte da trajetória que se buscaram as convergências e as divergências presentes nas descrições idealizadas nas chamadas matrizes ideográfica e nomotética, que são o ponto de partida para a interpretação do fenômeno. Ressalta-se que, nas matrizes ideográficas, são expressas as unidades de significação dada pelos participantes da pesquisa e, na matriz nomotética, é demonstrada a síntese das unidades de significações categorizadas (OLIVEIRA, 2016).

4.3 DESENHO GERAL DA PESQUISA

Cada escola apresenta suas especificidades e particularidades. Essas realidades constituem o cotidiano e o processo educacional e pedagógico e são determinantes para as práticas curriculares inclusivas nas escolas.

¹⁵ É realizada através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que vê como essencial, característico, básico (BICUDO, 1997, p. 21).

¹⁶ Desenvolvimento, por parte do pesquisador, da compreensão dos discursos através de um olhar do fenômeno (BARRETO, 2004).

As práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo, desde a sua proposição à sua (re)contextualização feita pelos discursos das escolas e pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão de alunos com deficiência visual e o acesso ao currículo implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização desse currículo, de modo que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atenda as necessidades individuais de todos os alunos. As possibilidades são as seguintes:

- a) Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual;
- b) Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula; e
- c) Adequações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Educação Inclusiva significa o aluno com necessidades especiais fazendo parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modos diferentes, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações. Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação “Especial”, que, ao enfatizar o *deficit* do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e sistema de avaliação precário e indefinido.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas (cego e baixa visão) dos demais, no contexto das atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo.

A pesquisa é sempre relevante, uma vez que o conhecimento tende a contribuir para que o papel da Educação, no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, se amplie, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de que uma sociedade não é estática, logo, aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos responsáveis e participativos. Além do mais,

vive-se numa época marcada pela competição, em que os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro dos alunos no mundo do trabalho e na vida social autônoma.

Tal demanda leva a pensar na efetivação dos alunos com deficiência visual no ensino comum, ou seja, de que forma vem acontecendo a inclusão educacional diante deste contexto. O pensar pedagógico, diante da Educação Especial e, sobretudo, da inclusão, leva a diversos questionamentos e até mesmo conflitos que colocam no centro das discussões não apenas o fato de os alunos com deficiência visual estarem ou não matriculados no ensino comum, mas o respeito às suas necessidades, o suporte necessário à ação pedagógica, a forma eles têm acesso ao currículo e como estão sendo utilizadas as adaptações/adequações curriculares para aprendizagem deles.

É importante destacar que esta pesquisa tem seus procedimentos metodológicos desenhados e justificados a partir dos seus objetivos, finalidades e modelo fenomenológico. Não é só a elaboração dos instrumentos, a coleta de dados e a interpretação das significações dos sujeitos que são delineados pelos objetivos, a fundamentação teórica também está envolvida nesse processo de imbricação. Desta maneira, é importante fazer uma ressalva quanto à perspectiva teórica, a fim de ampliar os conhecimentos especificamente relacionados à pesquisa nesta abordagem:

[...] por se tratar de uma pesquisa fenomenológica, a teoria tem sua importância, mas é compreendida em segundo plano, pois o que de fato mais completamente descreve e representa o fenômeno investigado são as significações dadas pelos sujeitos que vivenciam o fenômeno, por sua vez interpretadas pelo pesquisador (OLIVEIRA, 2016, p. 32).

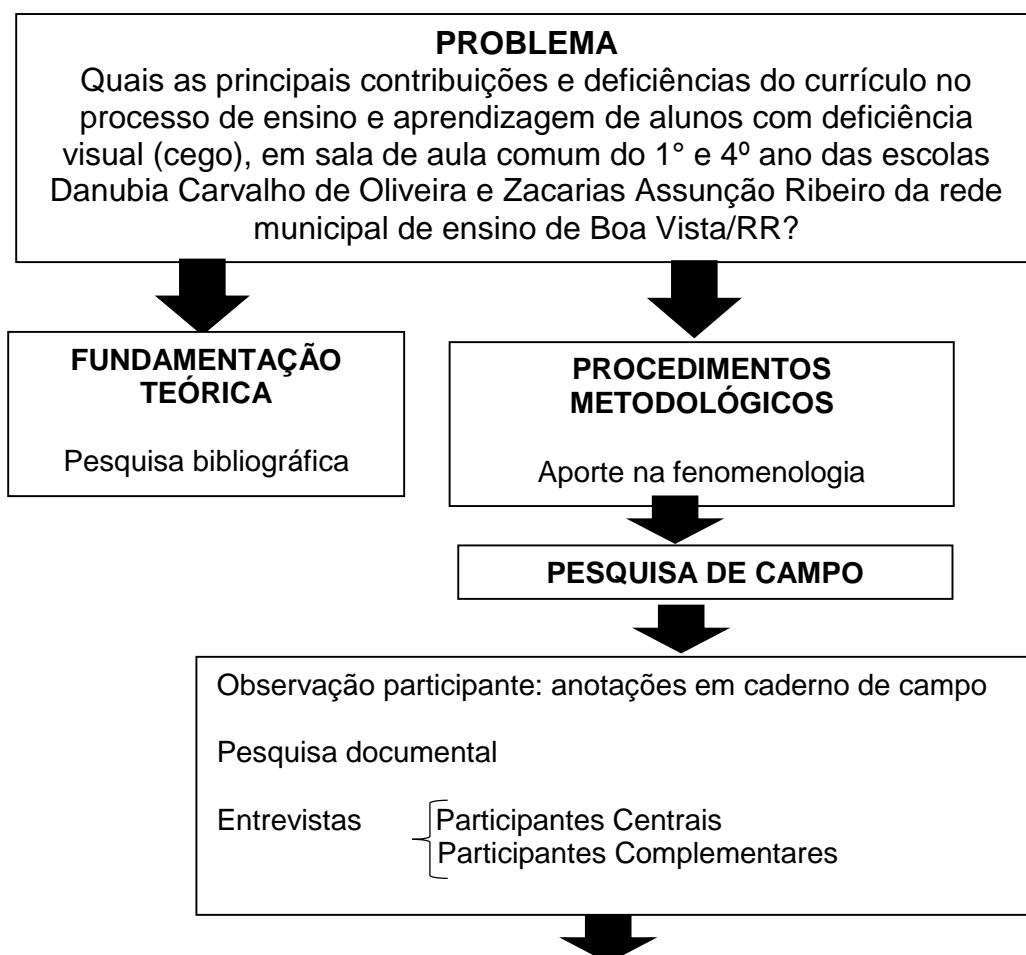
Assim, embora a fundamentação teórica esteja em segundo plano, todas as seções desta dissertação buscaram embasamento teórico-científico em autores que dialogam na perspectiva do contexto discutido. É uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa por possuir o ambiente natural como fonte direta dos dados e por permitir, conforme Chizzotti (2003, p. 221), “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Martins (1992, p. 55-56) diz que “ao situar o que desejo conhecer, ou o fenômeno a ser visto e, conseqüentemente, a ser percebido, no pano de fundo do mundo, passo a descrevê-lo”. É como afirma Triviños (1987, p. 110), o método descritivo “[...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Logo, a fenomenologia, se sobrevestindo essencialmente pela descrição, vai apresentar características, aspectos e elementos visualizados pelo pesquisador quando este desejou conhecer o fenômeno investigado.

Nesta pesquisa, definiu-se como fenômeno a concepção dada por Moreira (1991, p. 50): “Tudo aquilo que se mostra a si mesmo na sua clareza, na sua luminosidade, diante de uma interrogação”. Assumindo essa perspectiva, o currículo e a aprendizagem do aluno com deficiência visual matriculado em uma sala de aula comum de duas escolas da rede municipal de ensino constituem o fenômeno investigado, ou seja, o objeto deste estudo.

Para facilitar a compreensão desta pesquisa, o fluxograma abaixo, baseado nas orientações de Oliveira (2016), sintetiza a trajetória metodológica aqui adotada:

FIGURA 1: Fluxograma da pesquisa: problema e metodologia





Fonte: Adaptado de Oliveira E. (2016)

4.4 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOA VISTA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A rede municipal de ensino Boa Vista conta com 36.154 alunos matriculados (INEP 2020). São 154 escolas que atendem a educação básica (educação infantil, ensino fundamental primeiro seguimento). O município de Boa Vista – RR tem como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, cujo eixo principal é assegurar e garantir a inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visa assegurar uma estrutura curricular que privilegia o “pensar e o fazer” nos mais diversos campos do conhecimento.

Para os alunos com deficiência, não se delimita um currículo especial, mas adota-se um currículo comum a todos com flexibilização, estabelecida pela Lei 9.394/96 – LDB, no art. 59, cujo texto determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 39).

Na rede municipal de ensino, é ofertado o Atendimento Educacional Especializado, recurso de suma importância para a Inclusão Escolar, realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais da escola onde o aluno com deficiência está matriculado, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, toda criança com deficiência é também uma criança com necessidades educacionais especiais, mas o contrário nem sempre é verdade: as necessidades educacionais especiais envolvem as deficiências (sejam elas de origem física, intelectual, sensorial ou múltipla), porém não se restringem a elas, assim, a causa de uma situação de dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a uma deficiência ou não. Do mesmo modo, a situação que provoca a necessidade de atendimento educacional especializado pode ser de caráter definitivo ou temporário, dependendo de cada caso.

Outro suporte para o desenvolvimento e aprendizagem são os professores Bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) e professores Braille, profissionais específicos que acompanham crianças surdas e cegas, desenvolvendo intervenções pedagógicas, bem como estratégias, realizando adequações e/ou adaptações do currículo para atender as necessidades educacionais desses alunos no ensino da sala regular. Para os estudantes que necessitam de auxílio individualizado nas atividades de locomoção, higiene e alimentação, a rede municipal de ensino assegura profissionais de apoio, personificados na figura do cuidador escolar (Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB).

A rede municipal de ensino de Boa Vista conta ainda com o Centro Municipal Integrado de Educação Especial (CMIEE), que oferta atendimento especializado por meio de uma equipe de multiprofissionais composta por: fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e assistente sociais, que realizam o trabalho de fortalecimento das habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e TEA matriculados regularmente na rede municipal de educação. O CMIEE desempenha função primordial, pois possui estrutura física e recursos humanos próprios para o público-alvo da educação especial.

Diante do exposto, é possível afirmar que a trajetória das políticas públicas para atender à pessoa com deficiência na rede municipal de ensino de Boa Vista apresenta um longo caminho. Vários são os avanços evidenciados no campo da efetivação da garantia do direito de todos à educação. Compreender a inclusão educacional como um movimento amplo, cujo foco é a transformação da educação e da própria sociedade, é garantir que políticas públicas sejam implementadas visando mudanças e promoção da igualdade de oportunidade a todas as pessoas, com e/ou sem deficiência.

4.5 LÓCUS DA PESQUISA

Os espaços delimitados para a pesquisa foram duas escolas da rede municipal de ensino: Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, uma vez que apresentam, em seu quadro de matrícula, aluno com deficiência visual (cego) sem cormobidades. A primeira está situada no bairro Mecejana e a segunda, no bairro Raiar do Sol, na zona urbana do município de Boa Vista, capital do estado de Roraima.

4.5.1 Contextualizando os espaços da pesquisa: as Escolas Zacarias Assunção Ribeiro Danubia Carvalho de Oliveira

FIGURA 2: Fachada da Escola Municipal Zacarias Assunção Ribeiro Araújo



Fonte: Arquivo pessoal

A Escola Municipal Zacarias Assunção Ribeiro Araújo, criada pelo Decreto nº 080/E, de 17 de agosto de 2017, está localizada na Rua Rio Verde, nº 727 – bairro São Bento, CEP 69316-102, telefone (95) 98402-5572, CNPJ: 31.049.311;0001-79, e-mail: escolazacarias2017@gmail.com, é mantida pelo Poder Público Municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC.

Foi inaugurada no dia 10 de agosto de 2017, funcionando, a partir desta data, em dois turnos, matutino e vespertino, nos seguintes horários: pela manhã, das 07h30 às 11h45 e pela tarde, das 13h30 às 17h45. Em pleno funcionamento há dois anos e dois meses, com 344 alunos matriculados na Educação Infantil, conta com uma equipe de 14 professores e 23 funcionários administrativos. Está ativa e em dias

quanto à prestação de contas, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar, que contribuem nas tomadas de decisões.

Sua estrutura física é de boa qualidade, contendo 7 salas de aula amplas e climatizadas, sala dos professores, coordenação, gestão, secretaria, depósito pedagógico, cozinha com despensa, 2 banheiros adaptados para alunos, 2 banheiros para funcionários e pátio com refeitório. A escola conta com uma boa quantidade de recursos materiais e pedagógicos, entre eles: TV; aparelho de som; aparelho de DVD; *datashow* e lousa digital.

A Escola Zacarias Assunção atende a comunidade dos bairros Bela Vista, Raiar do Sol, Pérola e São Bento. Em alguns lares, é perceptível fatores de pobreza, sendo a renda familiar de algumas famílias bem abaixo da média nacional. O perfil profissional é bastante diverso: encontram-se servidores públicos, pequenos comerciantes, autônomos, faxineiras, domésticas, donas de casa e, inclusive, desempregados. Nota-se que a desestrutura familiar e a desigualdade socioeconômica são fatores que refletem na comunidade e contribuem para o problema enfrentado pela escola, que é alta taxa de infrequência das crianças.

Como forma de fomentar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, a escola, por meio do projeto Leitura em Família, tem como objetivo principal estreitar os laços afetivos entre as crianças e a família, estimulando uma maior participação na rotina escolar do aluno. Outra maneira de engajar os pais foi através do projeto Meio Ambiente Legal, o qual propôs à comunidade pensar na importância da preservação da Natureza, a partir de práticas como reuso, reciclagem, conservação e replantio, desenvolvendo na comunidade escolar a preocupação em se tornarem ecologicamente instruídos e, portanto, capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável.

No que tange à inclusão das crianças estrangeiras e dos alunos com deficiência, vale salientar a importância do desenvolvimento, na Escola Zacarias Assunção, do projeto “Incluir: Respeito às Diferenças”, que tem como objetivo apresentar, para o corpo docente e para toda a comunidade, práticas inclusivas através de atividades diversificadas, levando conhecimento e informação a todos que fazem parte do processo educacional.

Os planejamentos elaborados pelos professores estão em consonância com o que apresenta a proposta da educação infantil de acordo com a BNCC, contemplando os campos de experiência: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações, como também os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.

FIGURA 3: Fachada da Escola Danubia de Carvalho Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal

A Escola Municipal Professora Danúbia Carvalho de Oliveira tem apenas 2 anos de pleno funcionamento. Foi inaugurada no dia 19 de fevereiro de 2018, com o Decreto de funcionamento nº 081/E, de 17 de abril de 2018. É uma unidade de ensino pertencente à Rede Municipal de Ensino de Boa Vista/RR, que tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Boa Vista (PMBV), via Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). O nome é uma homenagem póstuma à professora Danubia Carvalho de Oliveira, que, por 14 anos, prestou grande contribuição como professora, coordenadora e gestora de unidades de ensino do sistema municipal.

Funcionando desde o dia 21 de fevereiro de 2018, quando aconteceu o primeiro dia letivo, as aulas têm ocorrido no turno matutino, das 7h30min às 11h45min, e, no turno vespertino, das 13h30min às 17h45min. Em cada turno, acontecem dois intervalos para o lanche, para melhor acomodar os alunos. Os horários de aula

contemplam o planejamento dos conteúdos seguindo os Programas adotados, as aulas de Artes, Educação Física, Lego e tempo (de 30min por semana para cada turma) destinado ao desenvolvimento das ações do projeto de incentivo à leitura “O prazer de ler desde a Educação Infantil”. Os encontros pedagógicos acontecem duas vezes ao mês, no turno noturno, geralmente a partir das 18h30min, momento em que são planejadas as aulas, passados os informes, feitas as avaliações de eventos, implementação de ações, projetos e estratégias, assim como realizados estudos coletivos.

A escola segue as linhas pedagógicas estabelecidas e embasadas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nos pareceres e resoluções dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação, deste faz parte o Programa Saber Igual de Ensino Estruturado, que inclui um conjunto rico e variado de materiais voltados para alunos, professores e classes de 1º e 2º período da Educação Infantil/Pré-Escola, e o Programa Compasso Socioemocional para a Educação Infantil (4 e 5 anos), além de manuais e capacitação para a escola, propiciados por meio das coordenações específicas da SMEC.

Atende uma clientela total de 163 alunos, sendo 86 no turno matutino e 77 no turno vespertino. Destes, 10 são educandos com algum tipo de Necessidades Educacionais Especiais (NEE/Deficiência), 35 são estrangeiros (todos venezuelanos), oriundos dos bairros no entorno da escola e adjacentes, alguns alunos, inclusive, são de bairros bem distantes, como Pérola, Cidade Satélite e Senador Hélio Campos; maioria significativa de classe baixa, com renda familiar de, no máximo, 1 salário mínimo. Uma percentagem elevada foge do modelo tradicional de família, pois parte são filhos de pais separados (crianças criadas somente pelos avós, pelas mães, pelos pais e madrastas), acarretando certa desestrutura emocional que se reflete no processo de ensino aprendizagem.

Tendo em vista ser uma escola recém-inaugurada, com apenas 2 anos de funcionamento e uma clientela abaixo do esperado, considera seus pontos fortes: a) o desenvolvimento de projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino ministrado e o sucesso da aprendizagem dos alunos; b) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na SRM a alunos com deficiência da própria escola e de outras unidades de ensino municipais parcerias que, não tendo como atender,

encaminham demanda, para o devido atendimento e trabalho inclusivo com toda a comunidade escolar e local; c) o trabalho integrado e em equipe, no qual as ações, projetos e metas são planejados coletivamente; d) o trabalho pedagógico, que visa o alcance de novas aprendizagens de forma significativa, desenvolvido por meio do acompanhamento sistemático dos Programas adotados; e) a gestão democrática e participativa, que tem possibilitado a tomada de decisões coletivas; f) a formação em serviço, que é oportunizada a todos os servidores e que acontece, principalmente, por meio dos encontros e reuniões pedagógicas e administrativas; e g) a estrutura nova, acolhedora, limpa e organizada.

4.6 COLABORADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas com os colaboradores participantes as entrevistas semiestruturadas a partir da realidade da proposta curricular da rede municipal de ensino. Optou-se por esse tipo de entrevista porque ela valoriza a presença do investigador e oferece as perspectivas possíveis para que os entrevistados se sintam livres e espontâneos para relatar a sua convivência com o fenômeno e assim enriquecer a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Os participantes da pesquisa são os professores da sala de aula comum e coordenadores das escolas supracitadas, uma vez que estão diretamente ligados aos alunos cegos, sendo assim constituídos para, depois de informados sobre os objetivos, a metodologia, os riscos e os benefícios do estudo, decidirem participar.

Foram entrevistados 10 profissionais, sendo 2 coordenadores pedagógicos, 2 professores titulares, 2 professores braile, 2 professores de Educação Física e 2 professores de Artes.

QUADRO 3: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FUNÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Participantes Centrais	Professores da sala de aula comum	08	08
Participantes Complementares	Coordenador Pedagógico	02	02
Total		10	10

Fonte: Adaptado dos dados da SMEC/PMBV

4.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, será feita a descrição de como ocorreu a elaboração dos procedimentos e instrumentos empregados na coleta de dados, dado o modelo de pesquisa, a maneira como se procedeu o levantamento de informações junto aos participantes, bem como os métodos escolhidos para a interpretação dos dados.

4.7.1 Coleta de Dados

Os passos metodológicos para a coleta de dados desta pesquisa foram estruturados na pesquisa bibliográfica, constituída, principalmente, por meio de livros, artigos científicos, periódicos, dissertações e teses.

Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizada a pesquisa documental, a fim de analisar a natureza das fontes primárias e específicas acerca da temática desta pesquisa. Assim, serviram de fonte: Proposta Curricular da Rede Municipal de Boa Vista, Projeto Político Pedagógico (PPP), os PCNs e a BNCC.

O processo de levantamento das informações junto aos colaboradores participantes foi realizado em duas etapas até a consecução das entrevistas. Na primeira, houve o contato prévio com os sujeitos da pesquisa para solicitar a participação e colaboração, com a exposição do problema e objetivos da pesquisa; na segunda, foram realizados os agendamentos para a realização das entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas buscaram desvelar as significações das práticas pedagógicas inclusivas a partir da proposta curricular da rede municipal de educação. Seguiu-se um roteiro para o levantamento de dados com questões abertas focadas em temas específicos e pertinentes ao fenômeno estudado, particularmente voltados para concepção, aplicação e atuação dos participantes.

Algumas questões do roteiro das entrevistas para os coordenadores pedagógicos foram diferentes daquelas para os professores da sala de aula comum, devido ao fato de a atuação e função desses participantes os colocarem em situações de diferentes experiências com o fenômeno investigado, principalmente no que tange à vivência com o conteúdo e práticas pedagógicas em sala de aula.

A entrevista foi aplicada aos participantes de forma individual e seguindo datas e horários previamente agendados. Para a participação dos sujeitos, foram asseguradas algumas condições relacionadas à ética, como a preservação de identidade, a liberdade de participação, o sigilo e a confidencialidade das informações, garantias essas formalizadas através do TCLE (APÊNDICE A) constante no projeto aprovado pelo Comitê de Ética sob o parecer 3.948.646 (ANEXO A).

Esses procedimentos metodológicos foram adotados tanto para as entrevistas semiestruturadas com os professores de sala de aula (APÊNDICE B) quanto para as entrevistas com os coordenadores pedagógicos (APÊNDICE C).

4.7.2 Interpretação dos dados

Para a interpretação e discussão dos dados significantes, foram utilizados dois métodos auxiliares para a interpretação: a identificação de conteúdo e a interpretação do discurso, por entender que eles dialogam com o modelo de pesquisa fenomenológica.

A descrição de conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 37), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, foi utilizada como recurso auxiliar, especialmente empregado na pesquisa documental.

Primeiramente, foi realizada a “leitura flutuante”, que, segundo Bardin (2016, p. 126), “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Por meio desta técnica, a leitura foi realizada minuciosamente e repetidamente. Fizeram parte dessa técnica de interpretação a BNCC, a proposta curricular da rede municipal de educação, os conteúdos ministrados pelos professores e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Já a interpretação de discurso, que é “[...] um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2014, p. 120), foi usada para a interpretação e análise das significações dos colaboradores participantes entrevistados.

Nos procedimentos para a interpretação dos discursos, utilizou-se o recurso das matrizes ideográficas e nomotéticas. A primeira matriz sistematizada foi a matriz ideográfica, com as unidades de significações. O próximo passo foi a construção da matriz nomotética, com uma síntese das unidades de significações já categorizadas.

Nessa fase da interpretação, o processo de epoché foi descartado, pois deu-se início ao cruzamento dos dados selecionados nas unidades significativas com as informações dadas pela proposta curricular municipal de educação, pela Política Nacional de Educação Especial e a BNCC. Em seguida, passou-se a demonstrar apontamentos alternativos, sugestões e possibilidades de melhorias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em que o aluno cego pudesse ser inserido no processo de ensino e aprendizagem frente às significações atribuídas pela proposta curricular da rede municipal de educação.

Ressalta-se que a interpretação permitiu desenvolver a compreensão do fenômeno, que é a inclusão de alunos com deficiência visual, em paralelo com a proposta curricular para as séries iniciais, no desenvolvimento da aprendizagem do aluno cego como um todo, a partir do que os resultados desta pesquisa foram construídos.

Por sigilo e questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar o depoimento dos colaboradores participantes como: Relato Colaborador Participante (RCP) – centrais e Relato Colaborador Participante (RCC) – complementares, caracterizando-os pela ordem da entrevista concedida, assim sendo: RCP1, RCP2, RCP3, RCP4, RCP5, RCP6, RCP7, RCP8; RCC1 e RCC2. A explicitação e interpretação desses resultados estão demonstrados na próxima seção.

SEÇÃO 5 - SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INCLUSIVO EM SALA DE AULA COMUM

Esta seção apresenta as interpretações sobre as significações acerca do fenômeno investigado, na qual são descritas as respostas para os três objetivos específicos elencados neste estudo. De forma didática, inicialmente, será exibida a interpretação reflexiva sobre a proposta curricular da rede municipal de educação e, em seguida, a explanação avança para as interpretações dos discursos das entrevistas, tanto dos colaboradores participantes centrais como dos colaboradores participantes complementares, buscando respeitar as particularidades e os modos subjetivos da consciência ao perceber e significar o fenômeno estudado (OLIVEIRA, 2016).

Das sínteses reflexivas sobre as entrevistas resultam as matrizes ideográficas, que, por sua vez, culminam nas matrizes nomotéticas, utilizadas nesta pesquisa fenomenológica como esquemas gráficos simbolizando as categorias analisadas sobre a contribuição da proposta curricular para o desenvolvimento dos alunos cegos e sua aprendizagem escolar.

5.1 COMPREENSÃO INTERPRETATIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL: PRINCÍPIOS E SIGNIFICAÇÕES

Em uma escola com práticas pedagógicas inclusivas, a ênfase deve estar na organização de um currículo que ofereça respostas às necessidades educativas especiais do aluno cego dentro da sala de aula comum, em contraponto ao currículo tradicional, fortemente compartimentado em disciplinas e mais centrado no conteúdo do que nos processos.

As práticas pedagógicas inclusivas devem revelar a incorporação do princípio da diversidade e o abandono da tradicional ideia do alunado homogêneo no currículo. A proposta curricular da rede municipal de educação de Boa Vista deve ser um processo em constante revisão e aprimoramento. Para sustentar a proposta de educação e trabalho pedagógico assumidos, é importante ressaltar que:

O currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que sejam objetos de ensino; menos ainda deve-se cair num totalitarismo que apague toda a diferença individual

ou de grupo. A cultura comum deve admitir a tolerância frente à dissensão e incorporar uma dimensão multicultural para entender a diversidade de valores, crenças, modos de entendimento e de vida (SACRISTÁN, 1998, p. 173).

Quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência visual, há a necessidade de se estabelecer, no contexto do currículo regular, o apoio instrucional a ser disponibilizado a esse público, através de redes de apoio proporcionadas por serviços especializados e pela escola, a orientação para os professores das classes comuns e a introdução nas escolas dos recursos materiais e das técnicas pedagógicas específicas para que se estimule a aprendizagem e independência desses alunos.

Através dos empreendimentos interpretativos da proposta pedagógica inclusiva, pode-se identificar a maneira como o professor desenvolve o currículo no processo didático de ensino e aprendizagem, bem como as possíveis deficiências, descrevendo e analisando esses elementos enquanto manifestos na aprendizagem dos alunos cegos.

Uma das finalidades do planejamento é organizar o trabalho pedagógico diário, valorizando a identidade da sala de aula e direcionando, de forma intencional, os caminhos a serem seguidos. Para tanto, faz-se necessária uma proposta pedagógica escolar inclusiva, que deve ser definida no Projeto Político Pedagógico. Para Vasconcellos (2002), o PPP:

[...] pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir do posicionamento quanto a sua intencionalidade de uma leitura da realidade (VASCONCELLOS, 2002, p. 17).

É consenso e pragmático que o PPP é reflexo da realidade em que a escola se insere e, a partir dele, os caminhos são traçados e norteados. É inegável, portanto, a importância desse documento para a comunidade escolar, sobre o qual a Secretaria Municipal de Educação constantemente elabora discussões para que as escolas realizem as adequações de acordo com realidade de cada uma. Os encontros pedagógicos são momentos propícios para tais discussões, favorecendo um planejamento que fortaleça o acesso ao currículo e a aprendizagem do aluno com cegueira. Essa preocupação é identificada conforme relato extraído dos discursos de RP2 e RP6.

Ainda que a construção da proposta curricular municipal não tenha contado com a participação da totalidade dos professores, eles avaliam e legitimam a existência dela, que se configura como um importante documento direcionador. As interpretações empreendidas neste tópico da seção, embora limitantes, dialogam com os documentos já prescritos na educação brasileira.

Na composição do planejamento pedagógico diário, houve acesso à proposta curricular da educação infantil e do ensino fundamental e, embora um ponto fundamental extraído dos recortes de significações de alguns sujeitos centrais e complementares desta pesquisa tenha sido o relato de não existir uma proposta curricular voltada para a educação especial, é preciso salientar que toda e qualquer proposta curricular deve ser pautada na igualdade do acesso ao conhecimento, mesmo que isso, muitas vezes, não se reflita na prática diária dos professores.

Ainda que a proposta curricular municipal se apresente de forma condensada e não se configure como um norte a ser seguido pelos sujeitos desta pesquisa, buscou-se extrair algumas compreensões acerca das escolas em tela, que se propuseram a oferecer aos professores que têm aluno (a) cego/com deficiência visual uma breve reflexão sobre a área de conhecimento desta dissertação, que é o componente curricular e a aprendizagem desse aluno, o qual não possui uma proposta curricular estruturada nos moldes devidos.

No Documento Curricular do Estado de Roraima, é estabelecido como objetivo a afirmação da educação integral na Educação Básica, trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ajuda a nortear as abordagens:

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades [...] (BRASIL, 2017).

Na busca de alcançar o objetivo geral do Documento Curricular Estadual e da Proposta Curricular do município de Boa Vista na perspectiva da inclusão, os objetivos específicos devem ser valorizados, a partir da estimulação das potencialidades, na promoção da aprendizagem para uma vida acadêmica autônoma e no

desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, não olhando para as limitações, mas para as habilidades que esse aluno visualmente limitado possui, de sorte que a prática diária da sala de aula seja construída conscientemente, oportunizando o acesso ao conhecimento universal e/ou científico construídos pela humanidade. O que se pode abstrair é que toda escola possui crenças e valores alicerçados em uma educação que busca contemplar as múltiplas dimensões do homem e que tem como centro a evolução dos agentes envolvidos em um processo de inter-relação.

A partir dos pressupostos filosóficos e tendências pedagógicas explicitadas dentro da Proposta Curricular Municipal e do Documento Curricular Estadual, é possível perceber que tais propostas se subsidiam de uma forma geral na concepção socioconstrutivista, desenvolvida por Vygotsky. Para essa teoria de aprendizagem, os atores ativos no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos, interagem na consolidação do conhecimento através de um conjunto de processos, que são interiorizados e dão lugar a conquistas individuais e evolutivas, implicando, assim, na premissa defendida pelo teórico de que o desenvolvimento resulta de um processo histórico, social e cultural (MAHUMANE JÚNIOR, 2017).

A partir da premissa de que a construção e o desenvolvimento do conhecimento ocorrem através da perspectiva social, histórica e cultural propalada pela teoria de aprendizagem adotada pela rede municipal de Boa Vista, foi possível identificar que essa concepção está ligada às Teorias Críticas e possui suporte teórico próximo delas. Autores como Michael Apple, Louis Althusser e os brasileiros Demerval Saviani e José Carlos Libâneo discutem currículo nesta perspectiva crítica, na qual “[...] efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2017).

Enquanto as teorias tradicionais de currículo aceitam tudo o que é imposto, não questionam e se importam com a parte técnica de fazer o currículo, a proposta curricular do município de Boa Vista, em uma perspectiva de inclusão que se baseia na teoria crítica e no sociointeracionismo, almeja que o aluno esteja consciente do seu papel no mundo, que faça reflexões a respeito do homem e da sociedade, que compreenda a realidade em que vive e que seja um modificador de sua trajetória.

Ainda à luz da teoria crítica do currículo, embora não manifestas explicitamente na proposta curricular do município de Boa Vista, duas abordagens pedagógicas se alinham a essa teoria, seriam elas: a Histórico-Crítica, quando projeta o aluno como

um ser pensante e criativo e Sociointeracionista, que defende fatores orgânicos e ambientais como influentes no desenvolvimento dos seres humanos, inclusive na formação educacional. A maneira como os conteúdos da proposta são concebidos indica o mesmo viés adotado por essas abordagens quando se direcionam para a origem ideológico-crítica.

Quanto à educação especial, é pouco o que se consegue abstrair da proposta curricular, que se mostra um documento voltado para uma educação homogênea. Não há esclarecimentos estruturados acerca do quê deve ser ensinado aos alunos com necessidades educacionais especiais nem como. Tampouco foram encontrados direcionamentos sobre metodologia adotadas, organização do tempo e do espaço e muito menos sobre os critérios de avaliação da aprendizagem.

De maneira mais ou menos objetiva são expressos os conteúdos a serem oportunizados aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental, mas nada a respeito de adequações e adaptações do currículo quando necessário. É definido pela proposta que, através desses conteúdos, seja oportunizado o “[...] desenvolvimento integral como cidadão e como ser capaz de criar, transformar e expressar-se buscando a sua própria superação” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020). No mais, expressa uma intencionalidade de formar um indivíduo consciente e atuante no meio em que vive desde que esse indivíduo saiba viver em grupo e se expressar, pois entende que a “[...] a consciência, a aprendizagem é imprescindível para a formação do cidadão crítico e atuante no mundo” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

A interpretação que se faz dessas intencionalidades é de que a rede municipal de ensino reconhece a importância do desenvolvimento global de todos os alunos para o processo formativo e, principalmente, para o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, fora essa perspectiva, a organização curricular do ensino fundamental não é definida, e este fato torna-se limitador para a execução da proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente no planejamento diário do professor (a), uma vez que os elementos de discussão desta dissertação, currículo e aprendizagem do aluno cego, ficam relegados a segundo plano pela falta de uma proposta curricular exequível.

Não se observa, na proposta curricular da rede municipal, uma proposição e estruturação didática e epistemológica dos conhecimentos a serem desenvolvidos em

sala de aula com o aluno cego. Esse fato seduz os professores que não se sentem qualificados para trabalhar determinados conteúdos com os alunos cegos e simplesmente se eximem de desenvolver tais tópicos. Uma outra questão manifestada nas unidades de significação extraídas dos relatos dos sujeitos centrais e complementares, é que fica a critério do professor adotar uma reflexão sobre os conteúdos para, assim, construir o planejamento adaptado para o aluno cego, isto é, a decisão é tomada pela intencionalidade do professor, não pelo que é estabelecido nas diretrizes curriculares.

Significa dizer que a intencionalidade percebida no contexto sociopedagógico das escolas em questão, a partir da interpretação sobre a proposta curricular municipal, não difere da percepção significativa relatada pelos sujeitos desta pesquisa quanto à importância de se legitimar o currículo como documento que dá vida à escola e se configura como um norteador da prática docente inclusiva. O fato de o currículo inclusivo não estar legalmente legitimado ecoa como uma deficiência epistemológica, pedagógica e didática para todos os atores envolvidos nesse processo educacional, principalmente os alunos, que perdem por não ter contato com aqueles conhecimentos científicos historicamente construídos pelo homem, os quais só mesmo o espaço formal é capaz de conceber.

Em síntese, este estudo interpretativo revela que existe, de fato, uma proposta curricular, que se originou recentemente, para todas as escolas da rede municipal de ensino. Contudo, revela-se como uma proposta limitada, que não está configurada de acordo com os fenômenos da educação especial e respectivas perspectivas sociais, históricas e curriculares, principalmente no que tange às diretrizes curriculares, que, na realidade vivida no dia a dia, é manifestada no discurso dos professores, uma vez que estes são os executores.

5.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES EXPRESSAS NOS RELATOS DOS PARTICIPANTES

A interpretação das significações acerca do fenômeno investigado dadas pelos participantes dessa pesquisa, aqui compreendidos como sujeitos centrais e complementares, possibilitou entender de que maneira as escolas Danubia Carvalho

de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro procuram desenvolver, dentro da proposta curricular municipal, os elementos inclusivos para os alunos cegos, na sala de aula comum, no processo didático de ensino e aprendizagem.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum não é um assunto que possa ser resolvido apenas por formulações legais ou interesse de alguns professores de uma unidade escolar. A educação inclusiva é, atualmente, um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo sistema educacional, pois envolve a garantia do acesso a uma escola de qualidade para todos.

Cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca estabelece como princípio fundamental da escola inclusiva que todas as crianças aprendam juntas, independentemente das dificuldades e das diferenças. Desta forma, as escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos através de um currículo que leve em conta as limitações, as potencialidades e o uso de recursos apropriados para o aluno cego.

As escolas inclusivas são escolas para todos, que reconhecem e atendem às necessidades educacionais dos alunos, mas, acima de tudo, desenvolvem a sensibilidade, a intelectualidade e a autonomia acadêmica e construtiva dos alunos, promovendo acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à aprendizagem.

5.2.1 Perfil dos participantes centrais: formação acadêmica e profissional

Neste subtópico, será apresentado o perfil dos participantes centrais quanto à formação acadêmica e profissional. As interpretações serão apresentadas através de um quadro para as variáveis gênero, instituição de formação, ano de graduação, tempo de atuação em sala de aula comum, e componentes curriculares: Educação Física Escolar e Ensino de Artes.

À vista disso, o quadro a seguir apresenta os dados coletados sobre as variáveis do perfil dos participantes colaboradores desta pesquisa, as quais se revelam importantes para descrever a maneira como o fenômeno se manifesta e para a interpretação do contexto da proposta curricular da rede municipal de educação no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, especialmente quanto ao processo didático de ensino e aprendizagem para os alunos cegos.

Recorrer a essas variáveis fez-se necessário para melhor explicitar algumas compreensões sobre o universo da pesquisa.

QUADRO 4: Identificação dos colaboradores participantes centrais

SUJEITOS	GÊNERO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	AREA DE ATUAÇÃO	AREA DE FORMAÇÃO
RCP1	Masculino	IFRR	2015	2 anos	Educação Física	Licenciatura em Educação Física
RCP2	Masculino	IFRR	2012	7 anos	Educação Física	Licenciatura em Educação Física
RCP3	Feminino	Estácio	2014	4 anos	Artes	Pedagogia
RCP4	Feminino	UERR	2008	13 anos	Sala de Aula Comum	Pedagogia
RCP5	Feminino	UERR	2010	06 anos	Sala de Aula Comum	Pedagogia
RCP6	Feminino	Estácio	2017	02 anos	Artes	Pedagogia
RCP7	Feminino	UFRR	2005	16 anos	Sala de Aula Comum	Pedagogia
RCP8	Feminino	UERR	2006	15 anos	Sala de Aula Comum	Pedagogia

Fonte: Arquivo pessoal do autor

A representação do Quadro 4 revela o tipo de relação que se estabelece entre a formação e o conhecimento da proposta curricular da rede municipal, particularmente, quanto àqueles elementos aqui postos em discussão: o currículo, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a aprendizagem do aluno cego. Ressalta-se que a formação dos professores em uma perspectiva de educação inclusiva deve ser discutida, voltando-se especificamente à educação especial. Observa-se a necessidade de que sejam estabelecidas diretrizes claras nos cursos de pedagogia e licenciaturas sobre os conteúdos mínimos a serem oferecidos, de modo que sejam formados professores com habilidades para lidar com a inclusão da diversidade na sala de aula.

Além da inserção de disciplinas que abordem as questões da educação especial, uma alternativa interessante, para enfatizar o vínculo com a atividade prática, seria que, dentro dos cursos, algumas disciplinas que tradicionalmente tratam

apenas dos alunos ditos “normais”, também incluíssem entre os conteúdos aspectos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais. O que se observa é que, nas disciplinas curriculares como: Educação Física e Artes, as atividades pedagógicas são elaboradas e planejadas de modo que todos os alunos participem, independentemente de ter ou não alguma deficiência.

A questão de gênero é pontual, pois traz consigo uma premissa que pode ser validada através dos inúmeros estudos sobre o magistério, uma profissão desempenhada, em grande parte, pelo gênero feminino. É possível identificar, nas salas de aula, uma sensibilidade em promover a inclusão dos alunos cegos no processo educacional e existe uma preocupação sobre adequações e adaptações de materiais para atender o currículo, no entanto, isso parece ser melhor compreendido por profissionais do gênero feminino (AMORIM *et al*, 2009). Essa proposição parece não ser explicitada apenas nas aulas das áreas do conhecimento, mas também nas disciplinas complementares como Artes e Educação Física Escolar da Educação Básica, conforme já dito.

Outro ponto relevante observado é que todos os colaboradores participantes graduaram-se nas instituições de ensino superior do estado de Roraima, levando a crer que esses profissionais conhecem a realidade social, cultural e econômica local, favorecendo o que a proposta curricular municipal pontua sobre garantir e valorizar os aspectos e características regionais. Esse professor e professora devem identificar as deficiências e contribuições que o currículo traz para o processo de ensino e aprendizagem do aluno cego matriculado nas respectivas salas de aula das escolas em questão.

Os dados conduzem à interpretação de que a sensibilidade (ou falta dela) em promover o acesso ao conhecimento através das práticas pedagógicas inclusivas é reflexo do que acontece nos cursos de formação de professores, não parece existir um aprofundamento nas discussões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Embora tenham consciência do seu papel enquanto profissionais de educação, os professores sugerem ser este um processo de feedback do fenômeno da inclusão, da aprendizagem e das práticas pedagógicas. Esse entendimento pode ser capturado a partir das significações expressas nos relatos dos colaboradores participantes:

QUADRO 5: Recorte de relato do colaborador participante RCP3

“[...] eu executo um planejamento pedagógico inclusivo? Sim! Como um ponto principal, pois a sala de aula é heterogênea todos estão inclusos. Algumas vezes tenho tido dificuldades de não conseguir incluir o aluno cego, mas pelo fato de eu não ter tanto conhecimento em relação à deficiência, dificultando as adaptações e adequações para eu trabalhar esse conteúdo” (RCP3).

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Para que os professores possam executar um planejamento inclusivo em sala de aula, é necessário que ocorram mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para que os alunos com deficiência visual possam ter como garantia a aprendizagem. Uma deficiência observada é a falta de formação inicial e continuada relacionada à deficiência visual e a como realizar as intervenções pedagógicas inclusivas.

É essencial que os professores busquem a formação continuada para mediação desse trabalho, de forma que garantam um esforço voltado à aprendizagem e à qualidade de vida dos alunos cegos, transformando-os em cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade, onde haja o respeito mútuo diante da diversidade e das diferenças.

QUADRO 6: Recorte de relato do colaborador participante RCP1

“[...] eu, por exemplo, que não tenho prática, habilidade para realizar adaptações e adequações do currículo que atenda às necessidades educacionais do aluno cego, sei que é importante trabalhar as potencialidades desse aluno, mas eu não tenho segurança de trabalhar do ponto de vista prático. Poderia até trabalhar do ponto de vista teórico com eles, fazer algumas discussões, mas é aquela... aquele trabalho prático realmente que o aluno sinta uma confiança em mim, a partir de determinados conteúdos do currículo não consigo realizar” (RCP1).

Fonte: Arquivo pessoal do autor

O discurso se apresenta diferente quando é desenvolvido pelos colaboradores participantes que trabalham com o ensino de Artes. Diferentemente do colaborador participante que trabalha educação física escolar e tem aluno cego, identifica-se que, mesmo com as dificuldades de não ter conhecimento sobre a deficiência visual, os primeiros conseguem planejar atividades inclusivas, embora aleguem não ter tido conhecimento suficiente durante a formação acadêmica, reafirmando que a aprendizagem de estudantes com deficiência visual não é discutida nos cursos de formação de professores.

Percebe-se que a experiência vivenciada por esses profissionais é só um ponto de partida, há os que atuam na área da educação porque têm a teoria, mas não têm qualquer experiência prática para trabalhar e ensinar um aluno com deficiência visual, que necessita de um ensino mais significativo e diferenciado. É preciso repensar os valores enquanto educador e desenvolver um currículo preparado que inclua teoria e a prática através de um planejamento pedagógico inclusivo, que envolva o trabalho com esses alunos que necessitam de ser inclusos em todas as atividades da escola.

De acordo com Mittler (2003), os profissionais que atuam na escola devem estar preparados, qualificados, para a inclusão, pois esse processo vai além de um propósito a ser atingido. Esses profissionais necessitam de apoio e oportunidades para se desenvolverem como pessoas e profissionais. Além disso, a família dessas crianças também têm direito de que seus filhos estejam sendo atendidos por profissionais preparados e qualificados.

Os professores compreendem que educação inclusiva e a organização escolar necessitam de reestruturação do planejamento e da proposta curricular municipal, e esses discursos são comuns para ambos os gêneros. Nesse sentido, o colaborador participante não se sente intimidado, mesmo sem a vivência do acesso ao currículo durante suas aulas:

QUADRO 7: Recorte de relato do colaborador participante RCP5

[...] mesmo com todas as dificuldades em não ter tido informações sobre deficiência visual na minha formação acadêmica e de não ter na proposta curricular menção sobre educação especial e currículo, eu fui buscar uma qualificação, eu entendo um pouco sobre educação especial e deficiência. Compreendo que o conteúdo precisa ser trabalhado de maneira adaptada para o aluno cego e então em cima disso eu me planejo para que o aluno tenham essa oportunidade de vivenciar (RCP5).

Fonte: Arquivo pessoal do autor

As significações expressas nos relatos dos professores envolvidos na pesquisa alertam para um dado importante que mostra certo grau de dificuldade em relação à prática pedagógica inclusiva durante a formação profissional e, mais ainda, pelos professores do gênero masculino. Eles não se sentem à vontade para ministrar conteúdos que requeiram reestruturação do planejamento, muito menos se sentem estimulados a procurar formas diversificadas para promover acesso aos conteúdos e atividades. Mostra também a necessidade de uma formação continuada dos professores para que contemplem as necessidades e anseios dos alunos com

deficiência visual. Todavia, é preciso antes que o professor se aproprie dessa necessidade formativa, dessa sua incompletude, principalmente na compreensão do papel e das contribuições que o currículo propõe.

O currículo tem contribuições norteadoras quando se contextualiza e se integra a uma prática inclusiva, que é objeto do conhecimento. Afirma-se, nesse sentido, que o currículo constrói uma educação inovadora, transformadora, rica de conhecimentos, culturas e, principalmente, Inclusiva. A aprendizagem dos alunos cegos são os resultados de processos singulares e individuais que pressupõem um enfoque pedagógico que tenha como eixo estruturador as aulas e as metodologias dos professores e professoras.

Essa questão do gênero é reconhecida até mesmo pelos alunos cegos na hora de experimentar os conteúdo e atividades propostas, as professoras teriam mais paciência e sensibilidade, no entanto, tudo depende da maneira como o professor vai sugerir a sua vivência.

A observação de campo veio acontecer e coincidir com o período¹⁷ em que as escolas da rede municipal organizavam os estudos e a apresentação da proposta curricular. Os professores de cada série/ano se reuniram em grupo para organizar e planejar as adequações da proposta competente à sua série e área de atuação, selecionando os conteúdos por bimestre, os quais fariam parte do currículo, numa lógica de organização do conhecimento de iniciar, sistematizar e consolidar. Foi possível observar, nos RCP3 e RCP6, o desejo de excluir da proposta conteúdos que tratam especificamente dos elementos que necessitam das habilidades visuais e expressão corporal, por entender a dificuldade particular de desenvolvê-los. No entanto, após argumentos de RCP7 sobre serem conteúdos que fazem parte das diretrizes educacionais brasileiras, bem como da proposta curricular municipal, RCP3 e RCP6 se deram por vencidos.

Outra variável interpretada foi a questão da instituição e ano de formação dos colaboradores participantes centrais. Todos os participantes desta pesquisa graduaram-se em diferentes IES (Instituições de Ensino Superior), sendo: IFRR – Instituto Federal de Roraima (Licenciatura em Educação Física), Centro Universitário Estácio da Amazônia (Licenciatura em Pedagogia), UERR – Universidade Estadual

¹⁷ Os estudos proposta curricular aconteceram entre os dias 28 e 31 de janeiro de 2020.

de Roraima (Licenciatura em Pedagogia) e UFRR – Universidade Federal de Roraima (Licenciatura em Pedagogia). Na interpretação dos discursos, pode-se observar que vivenciaram e experienciaram, em suas formações, diferentes currículos, os quais, ao longo da academia, passaram por reformulações.

Os aspectos formativos, quanto ao conhecimento e desenvolvimento dos temas aqui explorados, acabaram por permanecer dentro da mesma perspectiva, na qual os conhecimentos mais cultivados estavam ligados à tônica da Educação, que, por seu turno, mais ligados aos aspectos teóricos e metodológicos, leia-se: priorizando as teorias em detrimento das questões técnicas e práticas para a formação sobre práticas inclusivas (PIMENTA, 2016).

Além disso, o tempo de atuação dos professores pode ter influência direta também na proposição e vivência das práticas pedagógicas inclusivas nos conteúdos e no planejamento das aulas. As demandas de experiência, de conhecimento, afinidade, entendimento da oferta de princípios pedagógicos, além do acúmulo, propriamente dito, de anos de trabalho possibilitam a esses professores ter mais oportunidades para o desenvolvimento de uma inclusão que favoreça o aprendizado do aluno cego.

Ressalte-se que as condições de gênero e formação inicial se revelaram fatores influentes e significativos na proposição de prática pedagógica inclusiva nos componentes curriculares como Artes e Educação Física, porém, não podem ser uma limitação para a atuação de professores e professoras. É preciso, primeiramente, que professores entendam as potencialidades dos conteúdos elencados nos documentos normatizados da educação básica para a formação dos alunos, assim como a importância efetiva disso nos currículos escolares. Esbarrar em dificuldades geradoras como essas tende a ser um fator limitante para a efetivação do currículo, logo, superá-las perpassa pela ideia do professor comprometido e reflexivo, que deve se lançar na busca de novos conhecimentos e no desafio de promover esses saberes, por entender, antes de tudo, que o papel da escola é fortalecer a aprendizagem dos alunos cegos com um conhecimento que é comum a todos e indispensável para o caráter formativo e global desses alunos.

5.2.2 Perfil da formação acadêmica e profissional dos participantes complementares

O termo “coordenador pedagógico” não aparece explicitamente na LDB (Lei 9394/96), ele está subjacente no artigo 64 da referida lei, na nomenclatura “supervisão”, quando é abordada a formação de profissionais para assumir os cargos de confiança que envolvem administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (BRASIL, 1996 p. 37).

O Quadro 8 descreve o perfil dos participantes complementares (RCC) quanto às seguintes variáveis: formação acadêmica, ano de graduação, tempo de exercício na atividade de docência e tempo de atuação frente à coordenação pedagógica nas Escolas Danúbia Carvalho de Oliveira e Zacarias de Assunção Ribeiro.

QUADRO 8: Identificação dos colaboradores participantes complementares

Participantes	Formação			Graduação	Docência (tempo de serviço)	Coordenação (Tempo de atuação)
	Graduação	Especialização	Mestrado			
RCC1	Pedagogia	Coordenação e supervisão escolar	Não possui	2010	7 anos	2 anos
RCC2	Pedagogia	Psicopedagogia	Não possui	2007	12 anos	3 anos

Fonte: Arquivo pessoal do autor

A educação especial na perspectiva inclusiva prevê a colaboração de todos, os coordenadores pedagógicos, pois, são responsáveis por coordenar as ações de execução do currículo na prática pedagógica inclusiva. Trazer as discussões sobre as deficiências do currículo e a orientação didático-pedagógica de como executá-lo tornam o coordenador pedagógico peça fundamental no processo de construção de um planejamento inclusivo. O quadro nos mostra que os participantes complementares já possuem experiências e vivências no fazer pedagógico, o que leva a crer que o trabalho junto aos professores contribui para sanar as deficiências identificadas no currículo e, ao mesmo tempo, orientar os professores sobre como esse currículo contribui para a elaboração e transposição didática para o aluno cego.

A verdade é que a identidade profissional do coordenador pedagógico é historicamente confundida com a supervisão, e esta, por sua vez, tem funções

arraigadas, desde os primórdios, na fiscalização do ensino e da atuação dos professores dentro do espaço escolar (RAMOS, 2002). Apesar da nomenclatura vigente e predominante nas escolas ser a de “coordenador pedagógico”, ainda é preciso melhor caracterizar este profissional que possui papel de promover a formação continuada dos docentes, auxiliando-os na mediação de suas práticas no contexto educacional.

Faz parte das atribuições a serem desenvolvidas pelo coordenador acompanhar o trabalho pedagógico dos professores que estão diretamente ligados à sua coordenação. O papel de coordenador não se restringe a resolver questões burocráticas, mas acompanhar os professores, independentemente da área de formação, buscando promover a formação continuada desses docentes, orientar o trabalho deles, verificar a execução do currículo e os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Não obstante a LDB expresse que, para assumir essa função na Educação Básica, não precisa necessariamente ou exclusivamente ser pedagogo, percebe-se, pela realidade das escolas pesquisadas, que há uma certa aproximação em relação à formação acadêmica e o contato expresso com a proposta curricular da rede municipal, que atualmente passa pelas discussão e execução nas escolas. Note-se que a formação em nível de mestrado ou doutorado também habilita o profissional para o exercício dessa função.

Os coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas em tela, antes de exercerem essa função, eram também professores da sala de aula comum e, como tais, a experiência e tempo de exercício deles na atividade docente estão ligados à sua área de formação. Alguns deles começaram a lecionar antes mesmo de se graduarem, como é o caso de RCC2. Todos possuem contato com e conhecimento do fenômeno aqui estudado: o currículo e a aprendizagem do aluno com deficiência visual.

O tempo de exercício à frente da coordenação pedagógica nos referidos *locus* de pesquisa revela que não há uma relação direta entre coordenação e professor quanto à orientação para a prática de atividade inclusivas ou quanto à efetivação e promoção de conteúdos que favoreçam a aprendizagem do aluno cego no segmento de atuação desse docente, como nos revela um trecho deste discurso: “[...] nós não fazemos essa orientação, digamos, assim, direcionada, orientação para o professor” (RCC1), e “A minha orientação não é específica nesse sentido [...]” (RCC2).

No recorte acima, a deficiência curricular é interpretada na prática pedagógica diária do professor. Muito embora o trabalho do coordenador pedagógico para a realidade da rede municipal de ensino mostre-se distante no acompanhamento didático-pedagógico para o universo de professores aqui estudados, as significações desses colaboradores participantes, entendidos como complementares, revelam-se importantes para compreender o modo como a proposta curricular, no campo da educação especial, tem contribuído ou não para o desenvolvimento do aluno cego no processo didático de ensino e aprendizagem. Principalmente porque também é de competência desses coordenadores primar pela construção de conhecimentos responsáveis pela formação desses alunos, numa perspectiva de compromisso ético-político (VERDERI, 2009).

5.3 DESVELANDO A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DO CEGO INCLUSO EM SALA DE AULA COMUM

Para o tratamento das significações descritas pelos participantes desta pesquisa acerca do fenômeno investigado, foram utilizados quadros representativos para demonstrar as ideias desveladas apoditicamente. Buscando responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que corresponde a identificar as principais deficiências apresentadas no currículo escolar aplicado pelo professor no ensino aprendizagem do aluno cego, caracterizando os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foram selecionadas as significações mais relevantes extraídas dos discursos dos sujeitos centrais e complementares para revelar a essência do fenômeno. Essas significações foram sistematizadas por meio de recortes que condizem com o levantamento das unidades de significação demonstrado na matriz ideográfica constante do Apêndice D.

A partir das unidades, as significações foram categorizadas e demonstradas na matriz nomotética (APÊNDICE E), na qual é possível observar as convergências e divergências relatadas a partir da percepção dos participantes que vivenciam e experienciam o fenômeno.

5.3.1 Significações dos participantes centrais sobre aprendizagem e autonomia acadêmica

Não basta reiterar que a educação para todos é garantia de democratização do ensino. É fundamental uma mudança na proposta curricular que as escolas utilizam, amenizando as deficiências do currículo. Para tanto, faz-se necessária uma reestruturação do ensino, que contemple a reformulação de seus objetivos e o fortalecimento das potencialidades do aluno cego, com objetivos claros e precisos para o desenvolvimento da aprendizagem e, principalmente, respeito à diversidade.

A inclusão e a aprendizagem do aluno cego se concretizarão quando existir uma mudança na forma de tratar e de ensinar esse público, respeitando-lhes as diferenças e as singularidades. Se o que se almeja nas escolas é uma educação que vise o ensino e a aprendizagem, é importante que se trate e se debata as diferenças no âmbito escolar, começando pelo currículo.

O Quadro 9 categoriza as significações dos participantes centrais pertinentes à questão 2 (APÊNDICE B), que se refere à maneira como a proposta curricular da rede municipal se apresenta ao sujeito, a partir da compreensão deste em relação à educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva e ao aluno com deficiência visual.

QUADRO 9: Matriz nomotética das significações acerca da concepção de currículo e deficiência visual

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Compreensão da proposta curricular e educação especial	RCP1, RCP2	Significado da proposta curricular expresso através do papel formador.
	RCP5, RCP6, RCP8	A compreensão do currículo não se limita aos conteúdos.
	RCP1	O currículo e a educação especial não se restringem aos conteúdos das áreas do conhecimento.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

As significações que emergem da consciência dos sujeitos centrais acerca da educação especial e da proposta curricular revelam alguns dados convergentes relacionados a como se concebe a prática pedagógica inclusiva dos conteúdos, para o aluno cego, dentro das salas de aulas. Não foi possível extrair dos discursos um conceito formal sobre currículo, educação especial, deficiência visual nem sobre o que

seriam as adaptações e adequações, o que dialoga com a teoria exposta na fundamentação teórica constante da seção 3 desta dissertação.

Os participantes centrais expressaram a percepção do currículo e da deficiência visual a partir das próprias experiências, ou convivência, com o fenômeno investigado, e o que é relatado aqui resulta do conhecimento apresentado por eles.

Muito embora não tenha sido identificada uma definição formalizada, as significações expressas desvelaram que o currículo se manifesta e se justifica como parte constituinte de uma proposta curricular, a partir da importância significativa que propõe, dentro das perspectivas formativas, para o desenvolvimento e aprendizagem integral de todos os alunos, cegos ou não.

Foi unânime entre os sujeitos da pesquisa a compreensão de que o trabalho pedagógico e didático dos conteúdos não se restringe à aplicabilidade de adaptações ou adequações que facilitem o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, as conceituações expressas pelos professores revelam que “[...] elas são uma das manifestações da rotina da sala de aula” (RCP5), o que vem desmitificar um pouco essa concepção de valorização somente dos conteúdos e vai de encontro ao que é preconizado pelos PCNs, quando tratam o currículo como um bloco que engloba os conteúdos. A pesquisa feita por Jesus (1998) corrobora com esse pensamento quando revela que “há um reconhecimento do currículo escolar como mais abrangente que apenas conteúdos de sala de aula”. Embora haja este entendimento, a nova proposta de orientação curricular da Educação Básica, a BNCC, divergiu dele quando se limitou a informar que as práticas pedagógicas devem partir do currículo, o que, para os professores, favoreceu um engessamento na execução.

Uma significação dada por RCP3 revela que os elementos componentes do currículo escolar e a aprendizagem são percebidos como não específicos somente quanto aos conteúdos ministrados em sala de aula e, por esta razão, esse participante entende que o fato de a educação especial e os conteúdos não serem contemplados na prática docente não impede que os alunos cegos se apropriem dessas aprendizagens. Ao mesmo tempo, o participante ressaltou que não faz planejamentos específicos para o desenvolvimento do aluno cego e que a vivência e experimentação por parte deste se dá de maneira subliminar e implícita. Durante o período de observação, em uma conversa informal, RCP3 revelou que não destina aulas

adaptadas para trabalhar as necessidades educacionais especiais do aluno cego, mas costuma planejar aulas que atenda a todos.

5.3.2 Significações dos participantes complementares sobre a importância do currículo na construção da identidade do aluno

O processo vivido por meio de práticas pedagógicas diferenciadas tem mostrado que as deficiências encontradas no currículo se tem amenizado, pois os momentos de discussões e orientações mediados pelos coordenadores pedagógicos têm tido resultado satisfatório no ensino-aprendizagem do aluno cego. Nos relatos do RCP4, RCP2 e RCP8 evidencia-se que um currículo inclusivo equivale a todos os alunos tendo acesso ao conhecimento de forma igualitária e com equidade, ou seja, se as práticas pedagógicas forem pensadas considerando a execução do currículo para todos, de forma igualitária, esse currículo passa a contribuir como potencializador de novas metodologias e práticas pedagógicas. Isso ocorre pela via dos momentos de discussões, das formações continuadas e de soluções das deficiências presentes no currículo, garantindo-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos cegos.

Os professores das salas de aulas comuns que têm alunos com deficiência visual incluídos deparam-se com a necessidade de lidar com a diferença sem fazer dela o referencial para a relação ensino e aprendizagem. O desafio para o professor, na inclusão do aluno com deficiência visual, é refletir sobre sua prática pedagógica, tendo em vista a adoção de novas linguagens e técnicas no processo de ensino-aprendizagem, introduzindo novas percepções e visando estimular a capacidade do aluno. Conforme Monteiro (1999),

É preciso reconhecer que a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: se, por um lado, é uma limitação e diretamente atua como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades; por outro, exatamente porque os cria, serve de estímulo para o desenvolvimento das vias de adaptação, canais de compensação que podem levar, do equilíbrio alterado, a uma nova ordem na constituição da diferença, sem fixar-se no território de um rótulo qualquer ou representar o lugar do não saber; mas sendo o lugar de um outro saber, às vezes carregado de sensibilidade e não apenas voltado para a adaptação à lógica (MONTEIRO, 1999, p. 76).

A preocupação não deve ser apenas dar o conteúdo, mas organizá-lo do modo mais consistente possível, para que o aluno seja capaz de adquirir um significado para além do saber. A questão aqui não é mudar o conteúdo, mas adotar um currículo

flexível, que leve em conta o ritmo, as estratégias de ensino e o uso de recursos apropriados para o ensino dos alunos com deficiência visual.

Foi possível realizar, nesta pesquisa, a identificação dos documentos institucionais que tratam a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a descrição de como tais documentos abordam e propõem a inclusão dos alunos com deficiência visual. Investigou-se também, através desses documentos, como as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual são abordadas no currículo e como este é executado na sala de aula.

De acordo com Pacheco (2005), nem sempre o currículo real, que se faz na prática, corresponde com o currículo oficial, determinado no projeto pedagógico da escola. Assim, não interessa para esta pesquisa apenas criticar as práticas pedagógicas observadas em sala de aula, mas registrar os avanços e os impasses para a consolidação da inclusão do aluno com deficiência visual, visando à compreensão desse processo, através da investigação de como um currículo prescrito, oficial, é posto em prática pelos professores. Dito de outro modo, busca-se, no currículo real da escola que tem uma proposta pedagógica curricular inclusiva, compreender como os alunos com deficiência visual aprendem. Para essa interpretação, o quadro a seguir apresenta algumas significações.

O Quadro 10 demonstra as significações categorizadas dos colaboradores participantes complementares sobre a questão 3 (APÊNDICE C), que levanta as possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação, para aprendizagem dos alunos (a) cegos, na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.

QUADRO 10: Matriz nomotética das significações categorizadas sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
As deficiências curriculares nas práticas pedagógicas inclusivas	RCC1, RCC2	Percepção da importância do conteúdo e das adaptações para a aprendizagem do aluno cego.
	RCC1	Entende como se manifesta o currículo nas práticas pedagógicas do dia a dia.
	RCC2	A proposta curricular não valoriza as adaptações e adequações dos conteúdos.

	RC1	Não abstraiu ideia sobre como vai ser desenvolvida a aprendizagem do aluno cego.
--	-----	--

Fonte: Arquivo pessoal do autor

A maneira como os colaboradores participantes complementares percebem a importância de práticas pedagógicas inclusivas e dos conteúdos que necessitam de adequações e/ou adaptações para atender os aluno (a) cego definem as suas significações na proposta curricular e levam à identificação das principais deficiências apresentadas no currículo escolar aplicado pelo professor no ensino e aprendizagem do aluno cego, caracterizando os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nas descrições feitas na categoria acima, é possível identificar também que há incidência no que se refere à compreensão de práticas pedagógicas inclusivas a partir do currículo, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento dos alunos, nas dimensões que vão para além das limitações físicas e biológicas, mas que englobam aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

Os coordenadores pedagógicos, apesar de não possuírem formação em educação especial, conseguem expressar como o currículo se manifesta nas ações pedagógicas inclusivas do dia a dia escolar, que ultrapassam também os muros da escola. Por compreender, entender e perceber como os conteúdos dialogam com as demandas de aprendizagem do aluno cego, não deixam de manifestar, através das suas abordagens particulares livres, o grau de relevância dos conteúdos nas propostas curriculares.

Algumas unidades significativas aparecem em menor incidência, mas, por esta se tratar de uma pesquisa fenomenológica, em que se valoriza a experiência e convívio com o fenômeno, não podem ser excluídas das interpretações. Dessa maneira, o discurso de que “*a proposta curricular não valoriza a educação especial*” (RCC9) é uma significação que precisa ser levada em consideração nesta discussão. Na percepção do participante entrevistado, ainda que haja um conhecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da caracterização da deficiência visual, as práticas pedagógicas inclusivas dos conteúdos para a aprendizagem dos aluno cegos ainda tem muitas deficiências, uma vez que os professores da sala de aula comum tendem a negligenciá-las, o que culmina numa

desvalorização da prática docente inclusiva e numa supressão de saberes, sem significado para os alunos cegos.

5.3.3 Significações dos participantes centrais sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o aluno cego

O Quadro 11 apresenta as significações categorizadas dos participantes centrais pertinentes à questão 3 (APÊNDICE B), que trata sobre percepção acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação, para atender o aluno cego, na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.

QUADRO 11: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação, para atender o aluno cego, na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Contribuições do currículo para prática pedagógica inclusiva dos conteúdos	RCP1, RP5	A proposta curricular não norteia as práticas docentes inclusivas quanto às possibilidades pedagógicas desses conteúdos.
	RCP8	A aplicação do currículo, suas adaptações e adequações, que atenda o aluno cego passa pelo conhecimento do professor e não pela proposta.
	RCP7, RCP3	Descreve algumas possibilidades pedagógicas inclusivas para desenvolver o ensino e a aprendizagem, como: a liberdade de realizar adaptações/adequações, organizar e selecionar conteúdos de acordo com a necessidade do aluno cego, produzir material pedagógico para atender o currículo.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Ao fazer a interpretação desta categoria, com o intuito de conhecer como o professor trabalha os conteúdos e como os utiliza no processo didático de ensino a partir da proposta curricular da rede municipal, foi possível observar que, das significações desveladas nas respostas dos entrevistados, o discurso convergente foi para o não direcionamento da proposta curricular.

Quando os entrevistados revelam esse dado, eles focalizam que a educação especial e a aprendizagem do aluno com deficiência visual não se encontram dentro de um currículo prescrito, estruturado e normatizado, que norteie a prática pedagógica para o ensino. Esse detalhe, de certa forma, revela as principais deficiências do

currículo para o acesso e aprendizagem do aluno cego, tais como organização e seleção dos conhecimentos a serem trabalhados, bem como os desafios e articulações promovidos para o envolvimento desses sujeitos com a educação especial, o que acaba coincidindo com a incidência revelada de que, quando o professor se propõe a ministrar os conteúdos, o conhecimento e o procedimento metodológico adotados para a exposição das aulas emergem da experiência e do conhecimento prático e livre do professor.

Observou-se que, apesar dos entrevistados revelarem a falta de uma proposta curricular estruturada para educação especial, uma deficiência encontrada no currículo, as ideias convergiram para a descrição de algumas possibilidades pedagógicas para a exposição dos conteúdos que não vislumbrem apenas a ótica da deficiência, como: as adequações e adaptações, a seleção de conteúdos de acordo com as necessidades do aluno e a produção de material adaptado para atender o currículo e a aprendizagem do aluno cego. Uma dessas falas parte justamente do colaborador participante central RCP3, que se caracteriza como um professor que possui um entendimento menos conexo em relação ao fenômeno.

É preciso ressaltar que o professor só vai reconhecer outras possibilidades pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares quando a sua visão emergir do entendimento e compreensão acerca dos princípios que dão sustentação e estruturam este conhecimento, visto existir, como já relatado, uma ideia predominante e fragmentada da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e dos conteúdos ministrados em sala de aula. É importante que esse professor proponha uma ação educativa comprometida com a aprendizagem e com a formação acadêmica do aluno com necessidades educacionais especiais. Promovendo o convívio com a diversidade, para além da aprendizagem, o resultado será alunos independentes quanto ao conhecimento científico e capazes de lidar com as mais variadas situações. Este é o papel de uma prática pedagógica inclusiva: ensinar a todos sem comprometer o desenvolvimento da aprendizagem, mesmo que o aluno tenha limitação visual.

5.3.4 Significações dos participantes sobre a orientação do trabalho para a execução curricular

Sabemos que, dentre as funções do coordenador pedagógico, orientar e conduzir melhor o trabalho do professor é uma das prerrogativas dentro do ambiente escolar. Apesar de essa ser uma premissa, a interpretação que emerge das significações dadas pelos sujeitos da pesquisa é a de que não existe tal orientação para o cumprimento do currículo escolar. Conseqüentemente, quando esta não faz parte da realidade escolar, o professor se vê livre e desimpedido para praticar um currículo imaginário, que não reflete aquilo que as diretrizes curriculares preconizam.

O Quadro 12 demonstra as significações categorizadas dos sujeitos complementares referentes à questão 8 (APÊNDICE C), que se refere às alternativas apontadas, a partir das deficiências percebidas no currículo escolar, para a promoção do acesso ao currículo e da aprendizagem do aluno cego, bem como quanto às orientações e intervenções se realizam enquanto coordenador pedagógico.

QUADRO 12: Matriz nomotética das significações categorizadas sobre que orientações e intervenções se realizam enquanto coordenador pedagógico.

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Orientações e intervenções para o trabalho docente	RCC1, RCC2	Existe orientação específica para as práticas/intervenções pedagógicas inclusivas, partindo das potencialidades do aluno cego.
	RCC1, RCC2	Professores são independentes para executarem a proposta curricular, partindo das contribuições e direcionamento que o currículo escolar traz.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foi possível extrair de uma unidade significativa relatada por um dos coordenadores que o fato de não haver um direcionamento para o trabalho pedagógico inclusivo não isenta o professor de cumprir o que a proposta curricular recomenda. O professor é livre para fazer essa determinação, desde que “[...] dentro da competência deles, da disciplina deles, procure explorar, o máximo possível, o currículo e a proposta dos currículos deles” (RCC1). No relato podemos fazer uma análise das significações do currículo como alternativa para o processo de ensino-aprendizagem do aluno cego, mediante as adequações/adaptações executadas pelos professores para atender as necessidades educacionais desses alunos.

O que emerge das significações permite observar que não há uma ponte estabelecida entre coordenação e professor, culminando na falta de orientação, organização e unidade de trabalho para a execução das práticas pedagógicas inclusivas que atendam o aluno cego. Nesse contexto, revela-se o despreparo dos coordenadores para cumprir seu papel dentro da escola, o que favorece a instauração de um problema duplo: o coordenador não subsidia o trabalho do professor com orientação e formação continuada, e o professor, manifestamente livre, deixa de subsidiar os alunos cegos para as demandas efetivas do currículo.

Faz-se importante revelar aqui que esse aspecto da não orientação e relação direta entre coordenação e professor foi ainda mais evidente quando os participantes centrais, durante a observação de campo, relataram que, na escola Zacarias Assunção, desde o início do ano, estavam sem um coordenador pedagógico fixo para acompanhar o trabalho do professor.

5.4 SIGNIFICAÇÕES E DESVELAMENTOS SOBRE COMO AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS ESTÃO NO COTIDIANO DAS SALAS DE AULA E PLANEJAMENTO DO PROFESSOR PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as necessidades do aluno com deficiência visual, focando em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os alunos, por outro, é imprescindível que as estratégias/intervenções pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um, tornando-se viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência visual.

5.4.1 significações dos participantes referentes à sua percepção de como as atividades pedagógicas inclusivas são desenvolvidas e estimuladas na proposta curricular

Para responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que trata de descrever as principais deficiências do currículo para o acesso e aprendizagem do aluno cego, a organização e seleção dos conhecimentos trabalhados em sala de aula e os desafios e as articulações promovidos para envolvimento desses sujeitos com indicativos à educação especial, recorreu-se aos recortes das significações essenciais dos sujeitos da pesquisa que subsidiam a interpretação. Para tanto, são utilizados os mesmos critérios já descritos no tópico 5.3.

5.4.2 Significações dos participantes em relação às deficiências da proposta curricular

O Quadro 13 apresenta as significações dadas pelos colaboradores participantes centrais e complementares em relação à questão 4 (APÊNDICES B e C), que trata sobre as principais deficiências para o acesso ao currículo pelo aluno cego matriculado em sala de aula, e sobre quais atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula.

QUADRO 13: Matriz nomotética das significações categorizadas sobre o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sala de aula e de quais atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Principais deficiências do currículo para o acesso ao aluno cego matriculado em sala de aula, e as atividades pedagógicas inclusivas propostas no cotidiano da sala de aula.	RCP1, RCP3, RCP3 RCP7, RCP8	O currículo escolar apresenta deficiências e precisa ser estudado, pois não traz orientação para adaptação/adequação em sala de aula que tem aluno cego, não existe no currículo um norteamento para um planejamento adaptado, o currículo não leva em consideração o tempo de aprendizagem do aluno cego.
	RCC1	A maneira como o aluno cego aprende e suas potencialidades não são levadas em consideração dentro da proposta curricular. Dificuldade de organizar uma prática inclusiva, pela falta de tempo e pela quantidade de alunos em sala.
	RCC2	O currículo muitas vezes não é desenvolvido porque as práticas pedagógicas inclusivas em sala não têm sido planejadas a partir das

		potencialidades do aluno cego. Os professores não conseguem identificar as potencialidades do aluno cego.
--	--	---

Fonte: Arquivo pessoal do autor

As deficiências no currículo e as dificuldades de planejamento diário adaptado ao longo do período letivo foram descritos na categoria acima com um maior número de incidência de significações, tanto por parte dos colaboradores participantes centrais quanto dos complementares. Foi possível perceber, através das significações, que a realidade das escolas pesquisadas reflete o que a literatura comumente tem apontando ao longo dos anos: que a educação especial, enquanto modalidade ensino, não tem sido efetivada nem disponibilizada dentro da prática pedagógica dos professores. De igual modo, a vivência com as diferenças tem sido focada apenas em conteúdos extracurriculares, como apresentações comemorativas com fins artísticos, relacionados a alguma data festiva e não ao acesso ao conhecimento e à aprendizagem (MANTOAN, 2008).

Embora as deficiências e o respeito às diferenças estejam relacionadas quase que exclusivamente às datas comemorativas e/ou à socialização, dentre os colaboradores participantes entrevistados, RCP2 contempla a prática do “respeito aos diferentes” nas suas aulas de Educação Física. É presumível que, de alguma maneira, os elementos de inclusão estejam sendo estimulados a partir da proposta curricular.

Ressalta-se que são vários os eventos previstos no calendário escolar da rede municipal de educação, os acontecem ao longo do ano letivo. Entre eles, destacam-se: a Feira de Ciências, as Amostras Pedagógicas e o Festival Folclórico, todos com o objetivo de despertar o processo de aprendizagem criativo e comunicativo dos alunos em interação com seus pares e professores, o que possibilita uma leitura das diferentes culturas presentes cotidiano dos envolvidos.

Duas outras manifestações da consciência dos sujeitos entrevistados foram relatadas, uma revela que consegue perceber as deficiências do currículo e das propostas pedagógicas no cotidiano escolar, pois se observa que quanto mais estímulos a criança cega recebe, mais consegue desenvolver a aprendizagem, apresentando comportamento interessante a partir do momento da exploração de material adaptado com que tem contato. Segundo o relato, o modo como o corpo do aluno fala e se expressa revelam que o professor está trabalhando elementos que

pontuam as potencialidades, procedimento que se torna nítido quando a prática do professor coaduna com a consecução e oportunização de acesso ao currículo, suscitando a vivência dos conteúdos.

Já outra significação extraída dos recortes de significação pontua que a educação especial não é trabalhada, praticada ou refletida no currículo da escola, sendo assim, esses elementos, portanto, não são vivenciados dentro dos muros da escola.

Um dos principais requisitos de uma proposta curricular aberta à inclusão é a possibilidade de se realizar adequações e adaptações, levando-se em consideração as diferenças individuais dos alunos cegos, as experiências já realizadas, bem como as dificuldades e soluções encontradas.

Nesses sentindo, o professor, em sua visão humanizada, relata:

QUADRO 14: Recorte de relato do colaborador participante RCP7

[...]Hoje a escola se reconhece na diversidade e na luta contra os processos sociais excludentes. E acreditando sempre no poder da educação, realiza projetos e atividades que [...] visam respeitar a diversidade sócio cultural, étnico racial e de gênero, afetiva, de conhecimento e de aprendizagem, dentre outras. (RCP7).

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Podemos dizer que as medidas de acesso ao currículo são ajustes na sala de aula, no planejamento e nas estratégias pedagógicas inclusivas, com vistas a minimizar as dificuldades de aprendizagem, bem como valorizar as potencialidades dos alunos cegos. Neste sentido, a ação pedagógica pautada em propostas que concentrem atenção nas construções singulares dos alunos cegos, vinculando conceitos às suas experiências, é mais suscetível aos ajustes do que aquelas que têm sua proposta de trabalho voltada apenas para aquilo que poderia sobrepor a deficiência visual. Vale destacar que toda ação pedagógica deve envolver, necessariamente, um novo paradigma escolar, em que a diferença é valorizada pelo redimensionamento de valores e práticas pedagógicas, criando possibilidades de participação a todos os alunos, sejam com ou sem deficiência visual.

A ação docente, numa perspectiva de educação inclusiva, deve considerar as diferentes formas de aprender, nas quais o professor assume a responsabilidade de entender e superar as barreiras que, naquele momento, impedem o acesso ao

currículo, ao estabelecer maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e, ainda, planejando estratégias adequadas às necessidades educacionais dos alunos cegos.

5.5 INTERPRETAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO CEGO

Para a consecução do terceiro objetivo específico, que trata de interpretar as significações do currículo como alternativa para o processo de ensino-aprendizagem do aluno cego, mediante as adequações/adaptações executadas pelos professores, nas duas salas de aula, que atendam às necessidades educacionais desses alunos, buscou-se compreender como a prática curricular inclusiva é desenvolvida no cotidiano da sala de aula e quais as intervenções pedagógicas para a aprendizagem do estudante DV. Para tanto, adotam-se os discursos dos colaboradores participantes para a interpretação das significações dadas como essenciais ao fenômeno.

O Quadro 15 apresenta as significações dadas pelos colaboradores participantes centrais e complementares referentes à questão 5 (APÊNDICES B e C), que discute as deficiências e desafios percebidos no desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas que atendam à aprendizagem do aluno cego.

QUADRO 15: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das deficiências percebidas nas atividades pedagógicas inclusivas que atendam à aprendizagem do aluno cego.

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Deficiências e desafios percebidos no desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas	RCP2, RCP3	Não existe uma proposta curricular formal e estruturada que valorize a inclusão em uma perspectiva inclusiva, isso é uma deficiência e um desafio, limitando a prática pedagógica.
	RP1	Não ter tido contato com propostas pedagógicas de educação inclusiva e deficiência visual consiste em uma deficiência.
	RCP1, RCP3	O professor desconhece como trabalhar os conteúdos, adaptando/adequando-os para o aluno cego.
	RCP2	A deficiência na formação acadêmica do professor limita e restringe a aplicabilidade de alguns conteúdos das áreas do conhecimento.
	RCP4	Resistência dos alunos com determinados conteúdos.

	RCP4	Falta criatividade do professor para trabalhar conteúdos que estimulem as potencialidades do aluno cego.
	RCP5, RCP6	Restringe a limitação aos materiais adaptados que atendam o enriquecimento curricular.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Essa categoria sugere uma convergência de significações interessantes quando revela que a maior das deficiências seja a própria falta de uma proposta curricular que favoreça a perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência visual, no que se refere ao acesso ao conhecimento. Nos discursos dos professores, de forma geral, impera a fala de não se conhecer a existência da educação especial dentro da proposta curricular do município, ou, como relata o colaborador participante RCP1, saber que ela existe, mas nunca ter tido contato, pois não há maiores discussões nos encontros pedagógicos, por exemplo. Os participantes, então, caracterizam esse fato como uma limitação para conceber as práticas pedagógicas inclusivas.

Outra deficiência ou dificuldade encontrada é que o professor não sabe como desenvolver pedagogicamente os conteúdos de forma adaptada para o aluno cego, ou seja, se a proposta não dá esse direcionamento, o professor, por questões muitas vezes ligadas à sua formação inicial, à falta da continuidade de estudos após isso, bem como à falta de interesse e de norteamento, não desperta para a adoção de uma prática docente inclusiva que contemple esses alunos.

A questão da formação tem sido um tema corriqueiro no discurso dos colaboradores participantes, seja ela a inicial ou a continuada. O que se pode inferir disso é que, se teve uma formação técnica superficial e pouco aprofundada no que concerne a esses saberes, o professor precisa superar esse obstáculo e embasar o seu fazer docente, buscando o caminho da formação continuada para isso.

A busca pelo aprimoramento dos conhecimentos sobre a questão da aprendizagem do aluno com deficiência visual e sobre acesso ao conteúdo, de alguma forma, precisa ser significativa para a prática desses docentes. Contudo, quando se leva em conta que os objetivos de aprendizagem existem para serem alcançados pelos alunos, a significação se desloca para a questão da prática reflexiva. O professor, exercendo o seu papel e compreendendo que a necessidade do currículo

e do conteúdo contempla uma formação global dos alunos cegos, conseguirá transformar a sua prática em um vetor de atenção para o processo de inovação pedagógica (BARROS, 2014).

Outra significação observada é que os conteúdos e respectivas experimentações e adaptações acontecem mais nos anos iniciais. Logo, se não há oferta desses conteúdos adaptados nas demais etapas da educação básica, deixa de existir uma progressão da aprendizagem dos alunos cegos. Quando uma proposta deixar de fazer essa orientação curricular para a inclusão, mesmo que por omissão, acaba criando lacunas e espaços abertos, onde surgem conteúdos exclusivamente escolhidos pelos professores nas aulas diárias e as adaptações para o aluno cego ficam em segundo, terceiro plano, ainda que a normatização curricular vigente oriente para a priorização da educação inclusiva.

Os entrevistados falaram ainda da resistência dos alunos quanto a determinados conteúdos de algumas áreas do conhecimento, o que consiste também uma limitação para a execução da proposta curricular inclusiva. De fato, esse é um dado que não pode ser ignorado, em virtude de as aulas serem de cunho visual e historicamente fazerem parte das práticas pedagógicas dos professores, sem, no entanto, interessarem aos alunos cegos, por serem limitadas pedagogicamente.

A falta de criatividade do professor para promover aulas com conteúdos que estimulem a participação dos alunos cegos e a falta de recursos e materiais adaptados para atender as necessidades educacionais desses alunos também apareceram, nas significações extraídas, entre os principais fatores limitantes da proposta curricular. Nessa perspectiva, revelam-se, na análise das significações, respostas para o problema deste estudo, que desvela as principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º ano das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

5.5.1 Significações sobre as contribuições do currículo para o desenvolvimento do aluno cego no processo didático de ensino aprendizagem

Embora as escolas abordem a temática da inclusão em documentos institucionais, elas não definem claramente os princípios das práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da sala de aula. Nas observações participantes, foi possível constatar também que eram restritos os escritos que tratavam especificamente das necessidades educacionais especiais dos alunos cegos. Essa temática não foi abordada de forma explícita na proposta curricular do município, apesar de a rede atender alunos com as mais diversas especificidades, além dos alunos com deficiência visual.

5.5.2 Significações sobre as contribuições do currículo para desenvolver as potencialidades/habilidades do aluno cego

Para a consecução do terceiro objetivo específico, que trata de interpretar as significações do currículo como alternativa para o processo de ensino aprendizagem do aluno cego, mediante as adequações/adaptações executadas pelos professores, nas duas salas de aula, que atendam às necessidades educacionais desses alunos. Na prática didática do processo de ensino e aprendizagem, foram adotados os critérios já descritos em tópicos anteriores, conforme os discursos dos participantes para a interpretação das significações dadas como essenciais ao fenômeno.

O Quadro 16 apresenta as significações dadas pelos colaboradores participantes centrais referente à questão 6 (APÊNDICE B) que trata de levantar as contribuições do currículo escolar percebidas, para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidade do aluno (a) cego no processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 16: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições do currículo escolar percebidas para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Contribuições do currículo escolar para promover o	RCP2	<i>Há formação continuada sobre a proposta curricular nos encontros pedagógicos, o que implica reflexão de como se pode adapta/adequar os</i>

desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno (a) cego.		<i>conteúdos que atendem o currículo e suas transposição didáticas.</i>
	<i>RCP1</i>	<i>A proposta curricular do município é analisada e discutida nos encontros pedagógicos e nas formações continuadas oferecidas pela SMEC, o que acaba influenciando a prática diária do professor.</i>
	<i>RCP7, RCP3</i>	<i>Na proposta curricular, há valorização da autonomia do professor em relação ao planejamento que atende a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.</i>
	<i>RCP1, RCP8, RCP3</i>	<i>Há esclarecimentos durante os encontros pedagógicos, o que dá margem para trabalhar o que se deseja e que seja viável.</i>
	<i>RCP6</i>	<i>Os conteúdos e adequações/adaptações são contemplados na prática de ensino pelos professores, com orientação da professora da sala de recurso multifuncional.</i>

Fonte: Arquivo pessoal do autor

As representações¹⁸ em torno das contribuições do currículo escolar percebidas para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem, conforme relato de experiência dos colaboradores participantes centrais da pesquisa e análise do pesquisador, mostram uma convergência assinalada em praticamente todas as questões aqui interpretadas: que a proposta curricular da rede municipal contempla a educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva, embora sucintamente e de forma homogênea, principalmente em relação aos conteúdos. Existe na proposta uma contribuição curricular para um norteamento do processo didático de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente em relação aos saberes aqui discutidos, o que culmina numa liberdade e autonomia para o professor praticar um currículo que case com suas afinidades e experiências e com o que o aluno cego precisa ter contato. No entanto, algumas outras significações puderam ser extraídas dos discursos, as quais apontaram a inexistência de um

¹⁸ Apodíticas 18 (LÓGICA necessariamente verdadeiro, quer por evidência, quer por demonstração)

currículo inclusivo, mas não articulado diretamente com a categoria contribuição curricular.

Conforme as significações relatadas, a formação inicial, novamente ela, possui uma parcela de influência na mediação e transposição desses conhecimentos para os alunos com deficiência. O professor reflete em muito o currículo no qual foi formado, seja numa perspectiva mais humanista ou tecnicista. Além disso, foi relatado, por um dos colaboradores participantes, que a proposta, por mais que seja discutida nos encontros pedagógicos, ainda não reflete a realidade atual das escolas municipais e acaba por não trazer uma totalidade na influência sobre a prática pedagógica porque não há o contato direto com ela.

5.5.3 Significações dos participantes à construção da proposta curricular considerando a realidade da rede municipal

A LDBN, no artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. O Decreto n. 6. 571/08 define o atendimento educacional especializado como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, e este atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O Quadro 17 apresenta as significações dadas pelos colaboradores participantes complementares referentes à questão 6 (APÊNDICE C), que trata de levantar as contribuições do currículo escolar, percebidas para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidade do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 17: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca das contribuições do currículo escolar, percebidas para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidade do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
------------------	--	------------------------------------

Contribuições de uma proposta curricular para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno cego.	<i>RC1, RC2</i>	<i>A sala de recurso multifuncional onde acontece o AEE é uma boa contribuição curricular para orientar os professores para uma intervenção pedagógica inclusiva que respeite a deficiência visual e potencialize as habilidades do aluno cego.</i>
	<i>RCC2</i>	<i>Proposta curricular na perspectiva da inclusão com planejamento pedagógico bem definido traria mais contribuições para a execução do currículo.</i>
	<i>RCC1</i>	<i>O planejamento e a prática pedagógica inclusiva do professor são peças fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno cego.</i>

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Por meio das significações extraídas, foi possível desvelar o fenômeno investigado e conhecer as principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º anos das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR, objetivo geral deste estudo.

É possível perceber que, para os coordenadores pedagógicos, pensando na atual realidade das escolas, a maior contribuição que o currículo trouxe até então, para a mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos, perpassa singularmente pela construção de um planejamento inclusivo, com apoio da sala de recurso multifuncional responsável pelo AEE. Embora a sala de recurso multifuncional seja uma realidade, ela se constitui apenas como complementação e suplementação curricular através do atendimento educacional especializado – AEE, o qual possui uma variedade de jogos pedagógicos e materiais adaptados. Todavia, é na sala de aula comum que o aluno cego deve ter acesso ao currículo e ao conhecimento, sendo o professor responsável pela aprendizagem escolar, contribuindo para a formação integral desse aluno.

Outra significação relatada faz menção à ideia de que, se houvesse educação especial definida na proposta curricular vigente, com orientações para um planejamento pedagógico inclusivo, poderiam ser observáveis mais contribuições para o desenvolvimento desses alunos, porque assim seria mais fácil fazer articulações e adequações para esse fim.

Dos recortes de significação, foi extraída a categoria a qual informa que o planejamento inclusivo pensado e estruturado pelo professor e, conseqüentemente, a prática embasada por esse planejamento, tendem a contribuir, de forma significativa, para a aprendizagem qualitativa do aluno cego. Mas essa é uma realidade que nem sempre se faz presente. RCC1 entende que, se o professor planejar seguindo o currículo escolar em uma perspectiva de inclusão, não há porque alguns conhecimentos fiquem de fora das aulas. No entanto, nem todos os professores planejam ou seguem a proposta curricular baseada na inclusão, o que culmina na priorização dos conteúdos como hegemônicos, conclusão que se deu por meio da observação de campo nas escolas em tela.

As escolas investigadas, apesar de matricular alunos com deficiência visual, incluíram nos respectivos PPPs orientações sobre a atuação da escola para com esses alunos ou sobre os recursos didáticos a serem disponibilizados, os quais são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo assim, a sala de recurso multifuncional realiza as complementações curriculares específicas para a educação dos alunos cegos com: atividades de vida diária, orientação e mobilidade, Soroban e Sistema Braille, que servem de orientação para os membros da escola, assim como para as famílias dos alunos com deficiência visual.

5.5.4 Significações dos participantes à construção de uma proposta curricular considerando a realidade vivida

O Quadro 18 apresenta as significações dadas pelos colaboradores participantes centrais e complementares referentes à questão 7 (APÊNDICES B e C), que trata da importância de uma proposta curricular que tenha como alternativa adequações e adaptações construídas a partir da realidade da sala de aula onde atuam, como possibilidade para a inclusão e desenvolvimento cognitivo do aluno cego no processo de ensino-aprendizagem. Trata, pois, da construção de uma proposta curricular inclusiva, a partir da realidade vivida em sala de aula.

QUADRO 18: Matriz nomotética das significações categorizadas acerca da construção da proposta curricular inclusiva a partir da realidade vivida em sala de aula

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
-----------	------------------------------------	-----------------------------

Construção de uma proposta curricular inclusiva para atender as necessidades educacionais do aluno com deficiência visual a partir da realidade vivida em sala de aula.	RP1, RP5	Articulação entre currículo-conteúdo-didática, bem como verificar o que já se sabe com o que precisa ser aprendido e as possibilidades de aprendizagem.
	RCP8, RCP4	Legitimar a prática docente inclusiva a partir da vivência da sala de aula.
	RCP5	Significação do conteúdo para o conhecimento e autonomia acadêmica e a realidade do aluno cego.
	RCP2	Organizar coletivamente aulas atrativas em que sejam planejadas práticas inclusivas a que todos devem ter acesso sem exclusão, com materiais pedagógicos adaptados que atendam os conteúdos e, conseqüentemente, o currículo, potencializando as habilidades dos alunos cegos, fazendo com que as aulas sejam interessantes e com resultados satisfatórios para todos os alunos.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

A questão que fala do currículo a partir da proposta curricular inclusiva e da realidade vivida em sala de aula veio como última pergunta da entrevista semiestruturada no que diz respeito à realidade das salas de aulas com aluno cego, por questões de encadeamento do que a pesquisa investiga e delinea.

Sendo assim, a investigação é concluída com as significações dos professores e coordenadores pedagógicos. Na matriz das significações extraídas dos relatos, as respostas dos entrevistados revelam duas incidências que não apresentam convergências, como as demais categorias, quando se fala em um currículo construído a partir da realidade vivida na sala aula. Uma das categorias expressa que o currículo, assim construído, refletirá uma maior “significação do conteúdo para o conhecimento e autonomia acadêmica e a realidade do aluno cego”; a outra aponta que o currículo coadunará em “organizar coletivamente aulas atrativas em que sejam planejadas práticas inclusivas, a que todos devem ter acesso, sem exclusão, com materiais pedagógicos adaptados que atendam os conteúdos e, conseqüentemente, o currículo, potencializando as habilidades dos alunos cegos e fazendo com que as aulas sejam interessantes e com resultados satisfatórios para todos os alunos”.

Já as categorias que mais expressaram convergências revelam uma articulação entre currículo-conteúdo-didática, bem como a verificação do que já se

sabe com o que precisa ser aprendido e as possibilidades de aprendizagem, o que fortalece o enlace entre o que o aluno cego já tem de experiência, vivência e conhecimento e o que, a partir de uma avaliação diagnóstica, ele precisa ainda conhecer sobre determinados conteúdos científicos. Além disso, nas descrições feitas dentro da categoria acima, os professores relatam que o currículo pensado e construído a partir de um olhar sobre a realidade que o circunda tende a legitimar a prática inclusiva docente, reafirmar e garantir alguns saberes que emergem dessa realidade vivida em sala de aula.

Mostram também a importância de uma interseção positiva entre o propósito político e normativo e os saberes da escola para a efetivação de uma aprendizagem sustentável e significativa para o aluno. Nesse processo interseccionado, que se caracteriza como uma simbiose entre saberes explícitos e tácitos, o currículo se revela criativo (OLIVEIRA, 2016) e, assim, se faz capaz de estimular e potencializar a criatividade mental e promover a completude do processo formativo e integral dos alunos com deficiência visual. A compreensão da realidade de contextos sociais, além de contribuir para a formação da identidade cidadã do aluno cego, vai colaborar também com a participação dele nas relações sociais, culturais e políticas (JESUS, 1998).

Desta maneira, as significações livres dos colaboradores participantes, somadas à observação de campo do pesquisador, as significações interpretadas na proposta curricular e a análise do discurso, utilizando as matrizes nomotéticas e ideográficas, contribuíram de forma decisiva para identificar, descrever e interpretar o fenômeno investigado, respondendo ao problema de pesquisa, que é a interpretação das principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º ano das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

COMPREENSÃO FINAL SOBRE O CURRÍCULO E SUAS DEFICIÊNCIAS COMO FENÔMENO PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO

Desfazer a lógica da exclusão escolar passa pela desconstrução dos currículos e dos processos escolares centrados na discriminação para avançar na direção de uma educação que contemple as potencialidades, probabilidades, facilidades e equiparação de oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Apesar do reconhecimento da inclusão como processo, de fato, nas escolas, investigações realizadas para verificar como se efetivam os currículos chamados inclusivos têm evidenciado as dificuldades e os limites decorrentes de práticas pedagógicas cristalizadas na escola não inclusiva (MALETTA, 2005; BONORINO, 2009).

Não basta reiterar que a educação para todos é garantia de democratização. É fundamental uma mudança de postura nas discussões de propostas curriculares inclusivas com todos os membros da escola. É necessária a reestruturação do ensino, para que contemple a reformulação dos objetivos e a celebração da diversidade.

As práticas pedagógicas inclusivas se concretizarão quando existir uma mudança na forma de tratar e de educar os alunos com limitações sensoriais, respeitando-lhes as diferenças e as singularidades. Se o que se almeja nas escolas é uma educação que vise à formação de cidadãos para a vida, é importante que se trate e se debata as diferenças no âmbito escolar, começando pelo o currículo que é oferecido no sistema educacional brasileiro.

Embora o discurso predominante tenha sido a ausência da educação especial na proposta curricular e a falta de conhecimento em relação a deficiência visual, o que limitou muito as significações e interpretações, dado que o fenômeno investigado é o currículo e a aprendizagem do aluno com deficiência visual, ou seja: Inclusão. Entendemos que os professores sustentam e orientam as suas práticas, baseados nos documentos curriculares municipal e nacional para o planejamento de suas aulas, seja no ensino de artes, seja nas aulas de educação física, e/ou nos conteúdos das áreas do conhecimento ministrados em sala de aula comum, e neste caso, foi apontado a Proposta Curricular Municipal, os PCNs e agora a BNCC, e que coordenadores confiam que os professores promovem a execução curricular e sua prática alicerçada por essas diretrizes.

Diante das descrições do fenômeno, numa ideia de compreensão final, os resultados encontrados permitem retorno dialógico e reflexões pontuais para as escolas Danúbia Carvalho e Zacarias Assunção, principalmente pelo fato de a proposta curricular atualmente estar sendo inserida na educação básica atendida pelo município. É necessário entender que só mesmo uma proposta curricular estruturada e atual é capaz de subsidiar e transformar a prática docente para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com destaque para a aprendizagem significativa, valorizando as potencialidades em detrimento da limitação visual.

É preciso que as formas de garantia do equilíbrio entre o currículo e os conteúdos sejam repensadas e nenhuma delas seja esquecida, pois, quando se fala em aprendizagem integral, deve se enfatizar que o acesso ao conhecimento e à aprendizagem é direito de todos, mas vem sendo negligenciado pela sociedade ao longo dos anos. O currículo precisa dialogar com as demandas contemporâneas, ser reflexo e contributo para a formação integral dos alunos visualmente limitados. Por esta razão, é urgente uma releitura dos propósitos curriculares em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, especificamente, nas escolas da rede municipal de educação.

Intencionou-se interpretar como os professores realizam as práticas pedagógicas inclusivas, quando necessário, sem se desvincular da proposta curricular da modalidade de ensino e/ou ano em que o aluno cego está matriculado, a exemplo de recursos adaptados que atendam às necessidades educacionais do aluno com cegueira. A partir de toda a experiência adquirida durante a pesquisa, algumas observações se fazem necessárias, as quais serão expostas a seguir.

Deficiências apresentadas no currículo em relação ao processo de ensino aprendizagem.

- ✓ As propostas curriculares ainda são criadas e discutidas sem a participação dos executores, que são os professores;
- ✓ O currículo não contempla a educação especial em uma perspectiva inclusiva, no que diz respeito ao planejamento pedagógico inclusivo;
- ✓ A formação inicial dos professores não contempla o conhecimento sobre educação especial em uma perspectiva inclusiva;

- ✓ Os professores ainda resistem a planejar aulas que atendam todos os alunos, inclusive o que tem deficiência visual;
- ✓ A formação continuada para os professores é insuficiente para a compreensão da transposição didática; e
- ✓ O currículo ainda está associado a uma listagem de conteúdos.

Contribuições do currículo no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual

- ✓ Os professores têm liberdade para adequação e adaptação do currículo quando necessário;
- ✓ A proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Boa Vista é discutida e analisada periodicamente nos encontros pedagógicos;
- ✓ A proposta curricular da rede municipal norteia em relação aos objetivos da educação;
- ✓ O atendimento educacional especializado nas escolas é peça fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia dos alunos cegos;
- ✓ São realizados estudos dos conteúdos e sobre como eles podem ser adaptados para atender todos os alunos, sem exclusão;
- ✓ Há uma boa orientação por parte dos coordenadores pedagógicos em relação ao planejamento pedagógico inclusivo;
- ✓ Organizar coletivamente aulas atrativas, planejando práticas inclusivas a que todos têm acesso, sem exclusão, com materiais pedagógicos adaptados que atendem os conteúdos e, conseqüentemente, o currículo, potencializa as habilidades dos alunos cegos.

Por fim, pretendeu-se, com esta pesquisa, demonstrar a importância do currículo e as adequações e/ou adaptações necessárias para a aprendizagem do aluno cego, público-alvo da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, interpretando o discurso dos professores mediante as práticas pedagógicas observadas quanto às necessidades educacionais dos alunos cegos.

A prática pedagógica na perspectiva inclusiva é uma questão que enfoca vários aspectos, dentre eles, a compreensão do que, de fato, se ensina e de como se ensina nas instituições de ensino da rede municipal de educação. Essa afirmação leva a refletir se o professor precisa não somente ter conhecimentos específicos sobre os componentes da Educação Especial para realizar adaptações de materiais didáticos,

mas também conceber as questões organizacionais e de políticas públicas para que pratique a inclusão e a aceitação da diversidade na prática docente de um currículo humanizado.

A pesquisa realizada buscou trazer reflexões sobre o currículo e a aprendizagem do aluno com deficiência visual, de modo que os fazeres pedagógicos possam ser positivamente impactados pelos resultados apresentados e, conseqüentemente, a sala de aula se transforme em um espaço escolar culturalmente acessível, isento de preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminações. Assim, a sala de aula poderá, de fato, ser vista como um espaço educativo inclusivo, sem entraves ocultos, pois pressupõe repensar o currículo e as práticas pedagógicas, para, neste prisma, acolher o aluno com deficiência, inclusive DV.

Espera-se que, mesmo com tantas barreiras às práticas inclusivas, as discussões acerca do assunto se aprofundem nos espaços escolares até que se chegue à efetivação da inclusão como parte do cotidiano escolar, tornando os alunos cegos cada vez mais independentes, com garantias de acesso ao currículo e, por conseguinte, à aprendizagem.

Espera-se, enfim, que, independentemente dos resultados da pesquisa, surjam iniciativas como: grupos de pesquisas e de trabalho, reformulações das propostas curriculares, adaptações das matrizes curriculares, inserção de componentes da Educação Especial, iniciação à pesquisa científica, dentre outros, que enriqueçam o desenvolvimento da formação inicial de professores na perspectiva da inclusão, e provoquem mudanças e/ou transformação na educação da rede municipal de educação de Boa Vista.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. **Escola - uma instituição social, complexa e plural**. São Paulo, Viena: 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, R.G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2004.
- BARROS, Thiago Henrique Barros. Por uma metodologia do discurso: noções e métodos para uma análise discursiva. *In: Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais [online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 73-95.
- BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba. Editora Unimep, 1997.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Porto: Didáctica, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BONORINO, Marcio Xavier. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6. ed. Pelotas: UFPel, 2009.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC, 1994.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF: 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 24 mar. 2019.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 16 ago. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares: ensino de quinta à oitava série**. Brasília: MEC/SEF, 114p, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/edfisica/artigos/pagina-teste/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2. **Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

_____, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf> Acesso em: 10 ago. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. **Os dez mandamentos da ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CORREIA, Ana Paula; Dias Paulo. **A evolução dos paradigmas educacional à luz das teorias curriculares**. Revista Portuguesa de Educação, universidade do Minho, Portugal, 1998 p. 115

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRUZ, E. C.; COFFANI, M.C. R. S. **Dificuldades e desafios para o ensino de dança, nas aulas de educação física, no ensino fundamental II**. Revista Kinesis, Santa Maria. v. 33. n.1, jan/jun. 2015.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. **Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v. 18, p. 176-185, jan/mar. 2015.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo, Atlas, 2008.

EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. 2. ed. Ver. e atual. – Curitiba: IBPEX, 2010. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11MCE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. *In*: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

FOLLARI, R. A. **Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade**. *In*: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995.

FORQUIN, J. C. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S (Org.). São Paulo, Cortez, 8. ed. v. 46. p. 59-81, 2013.

GARNICA, A.V.M. **Fascínio da Técnica, Declínio da Crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática**. Zetetiké. Campinas: CEMPEM, v. 4, n. 5, p. 07-28, 1996.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação Sociedade**. Educação e Sociedade: Campinas, v. 31. n. 113. p.1355-1379. Out-dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set/dez. 2005.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

JESUS, L. F. O. Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. *In*: BUENO, B. O. et al. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p.101-10

JORGE, L. **Inovação Curricular: além da mudança dos conteúdos**. 3^o edição. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2007. p. 17-55, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículos**. 1. ed, 4. reimpressão. Editora Cortez – São Paulo – Brasil, 2011.

LUCENA, C.J. **Professores e aprendizes na Web: a educação na era da internet.** Rio de Janeiro, editora clube do futuro 2000.

MAHUMANE JUNIOR, Albano Fernando. **As práticas de geografia escolar na visão socioconstrutivista: uma estratégia do ensino centrado do aluno.** REVISTA GEONORTE, v.8, n. 29, p. 101-115, 2017.

MALETTA, Ernani de Castro. **A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas.** 2005. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MANSINI, E.F.S (Org.). **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a Aprendizagem Significativa.** São Paulo: Loyola & Unimarco, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

_____, Maria Tereza Eglér et al. A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. **A Fenomenologia como Alternativa Metodológica para Pesquisa: Algumas Considerações.** In: Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. São Paulo, Caderno I, 1990.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis.** São Paulo: Cortez, 1992.

MATIAS, V. C. B. Q. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.62-75, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/matias.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, R. (org.). **Fazendo e aprendendo Pesquisa Qualitativa.** Juiz de Fora: FEME, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In: Coletânea Indagações sobre currículo.* Org. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo, 1991.

MRECH, L. M. (1999, maio). **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** (p.12). Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta da Organização das Nações Unidas: Declaração universal dos direitos do homem**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1978. GRAFIA.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva: princípios e representações**. 2007. 353f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de educação, São Paulo.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, E.R. **A Proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. 262p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4491555 Acesso em: 09 jun. 2020.

OLIVEIRA, R.G. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. 378p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/ufrr/Downloads/A%20Heran_%20dos%20descaminhos%20da%20forma_o%20do%20estado%20de%20Roraima.pdf. Acesso em: 5 mai. 2019.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal, Porto editora, 2001.

_____, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 6. ed. Campinas, SP. Editora Papyrus, 1997.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes a docência. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo, Cortez, p.15-60, 2016.

RAMOS, A. de C. **Processo internacional de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

RORAIMA. **Documento Curricular do Estado de Roraima**, 3ª versão, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 25 de agosto de 2011.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: da pessoa com AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Atualidade de Anísio Teixeira. *In: Anísio Teixeira 1900 – 1971 (Provocações em Educação)*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 9ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Trad. Leonal Vallandro, 7. ed. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1949.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994.

WERNECK, C. **Quem cabe no seu “Todos”?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em pesquisas com seres humanos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Título: Currículo e Aprendizagem Escolar do Aluno com Deficiência Visual

Pesquisador: Wellington Alves Silva

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é conhecer as principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º período e 4º ano das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro, da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. A pesquisa se justifica tendo em vista que, para incluir o aluno com deficiência visual, sendo este público-alvo da Educação Especial na escola, independe das políticas públicas, da legislação, das teorias, etc., é o professor o profissional mais próximo das suas possíveis dificuldades e, sendo assim, é de extrema necessidade que este profissional assume o papel de sua atividade formativa. Para tanto, faz-se necessário que, para a metodologia de coleta de dados dessa pesquisa, seja utilizada a aplicação de questionários semiestruturados e coleta de depoimentos, sendo que os dados obtidos serão mantidos em sigilo, servindo apenas para os fins da pesquisa, não se revelando os nomes dos participantes. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Todos os registros ficarão em posse do pesquisador por cinco anos e, após esse período, serão incinerados.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, com a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº (_____), e a Gestora das Escolas da Rede Municipal Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias de Assunção Ribeiro tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, declaro por meio deste termo, que concordei em participar como voluntário(a), aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Assinado este termo, estou ciente:

a) Estou ciente de que a participação na pesquisa não trará riscos, e que a pesquisa se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado;

b) Estou ciente de que terei direitos, de que a participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro ou indenização, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o desenvolvimento da pesquisa;

c) Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa e que o uso das informações oferecidas será feito pelo pesquisador apenas em situações acadêmicas (artigos, científicos, palestras, seminários, etc.), sendo que os sujeitos participantes serão identificados pelos seguintes códigos: o professor será identificado com o código (RP – Resposta Professor) e o coordenador pedagógico será identificado pelo código RC (Resposta Coordenador);

d) Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa;

e) Estou ciente de que podem ocorrer riscos de ordem psicológica, intelectual, emocional, tais como: possibilidade de constrangimento do pesquisado, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões propostas, quebra de sigilo, quebra de anonimato, e de que os riscos serão revistos e sanados de acordo com cada situação, bem como será aceita a desistência do participante a qualquer momento;

g) Estou ciente de que a minha participação como profissional é voluntária;

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

Eu, Wellington Alves Silva (pesquisador responsável), declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Nome do Pesquisador responsável: **Wellington Alves Silva**

Endereço: Rua Horácio Mardel de Magalhães, 1698 – Tancredo Neves I, Boa Vista – RR

Telefone: (95) 991314146

CEP/UERR: Rua Sete de Setembro, nº 231 – Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 8 às 12 horas.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturadas com os professores de sala de aula das escolas municipais Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro

Nome da Escola: _____

Nome do professor (a): _____

Sexo: () masculino () feminino

Formação acadêmica: _____

Titulação: _____

Tempo de exercício da atividade de docência: _____

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação: _____

Qual Turma atua: _____

Abordar temas sobre:

1. Fale sobre sua formação acadêmica e atuação profissional.
2. Fale como a proposta curricular da rede municipal se apresenta a você, a partir de sua compreensão em relação à educação especial e às deficiências apresentadas no currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva.
3. Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação para atender o aluno cego na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.
4. Fale sobre como você percebe as principais deficiências para o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sua sala de aula, e quais atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula.
5. Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações e desafios percebidos por você para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas que atendam a aprendizagem do aluno cego.
6. Fale sobre as contribuições do currículo escolar, percebidas por você, para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidade do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem.
7. Fale sobre a importância de uma proposta curricular que tenha como alternativa adequações e adaptações construídas a partir da realidade da sala de aula que você atua, como possibilidade para a inclusão e desenvolvimento cognitivo do aluno cego no processo de ensino aprendizagem.
8. Fale sobre quais alternativas você aponta, a partir das deficiências percebidas no currículo escolar, para a promoção do acesso ao currículo e da aprendizagem do aluno cego.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os coordenadores pedagógicos das escolas municipais: Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro

Nome da Escola: _____

Nome do Coordenador (a): _____

Sexo: () masculino () feminino

Formação acadêmica: _____

Titulação: _____

Tempo de exercício da atividade: _____

Tempo de atuação na coordenação na Escola: _____

Segmento de atuação na Escola: _____

Abordar temas sobre:

1. Fale sobre sua formação acadêmica e atuação profissional.
2. Fale sobre como a proposta curricular da rede municipal se apresenta a você, enquanto coordenador (a), a partir de sua compreensão em relação à educação especial e às deficiências apresentadas no currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva.
3. Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação para atender o aluno cego na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.
4. Fale sobre como você percebe as principais deficiências para o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sala de aula e quais atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula, de acordo com seu papel de coordenação pedagógica.
5. Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações e desafios percebidos por você enquanto coordenador pedagógico no desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas que atendam a aprendizagem do aluno cego.
6. Fale sobre as contribuições do currículo escolar, percebidas por você, que promovem o acesso ao currículo, bem como o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem.
7. Fale sobre a importância de uma proposta curricular que tenha como alternativa adequações e adaptações construídas a partir da realidade da escola que você atua, como possibilidade para a inclusão e desenvolvimento cognitivo do aluno cego no processo de ensino-aprendizagem.
8. Fale sobre quais alternativas você aponta a partir das deficiências percebidas no currículo escolar, para a promoção do acesso ao currículo e aprendizagem do aluno (a) cego, e quais orientações e intervenções você realiza enquanto coordenador pedagógico.

APÊNDICE D: Matrizes Ideográficas das Unidades de Significação dadas pelos professores

Quadro 1: Matriz ideográfica das unidades de significação – Pergunta 2: Fale como a proposta curricular da rede municipal se apresenta a você, a partir de sua compreensão em relação à educação especial e às deficiências apresentadas no currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCP1	RCP2	RCP3
Significação a partir da sua importância para o aluno com deficiência visual	X	X	
Compreensão para além da execução da proposta curricular em sala de aula	X	X	X
Na realidade é bem mais do que essa questão só de socialização. Atividades inclusivas para o aluno com DV desde que facilite o acesso ao conhecimento, implica na discussão de um currículo inclusivo, o aluno cego acaba acompanhando as aulas se as práticas pedagógicas forem pensadas em suas limitações. Dentro assim da minha concepção da proposta curricular eu abordo muito como professor de sala de aula a questão do acesso ao conteúdo de forma atrativa e interessante, a questão do interesse a gente percebe no cotidiano da sala. Tem muita verbalização dos assuntos da escola e de casa, tem uma expressão que é uma das potencialidades. Eu analiso dessa forma... Vai muito além, porque, olha, se fosse só conteúdo e mais conteúdos pouco se trabalharia para uma aprendizagem significativa dentro das escolas, porque muitos utilizam apenas o laudo como a não aprendizagem dos conteúdos escolares.	X		
A aprendizagem e educação especial tem a ver com as práticas pedagógicas no dia-dia da sala de aula, e utilizar as potencialidades do aluno cego é um caminho a seguir para que formem os alunos para uma vida independente, para que eles saibam se comunicar no meio em que eles vivem...eu acho que está pecando nesse quesito na proposta curricular, em cima do referencial, em cima das diretrizes que o foco é na inclusão e acesso ao currículo que aos alunos cegos deve ser oportunizado. Sei que existem inúmeras formas que a gente pode trabalhar com esses alunos.		X	
... pelo conhecimento que eu tenho, vejo que a educação especial faz parte das diretrizes curriculares, mas que ela não é um tema amplamente abordado... Eu vejo que a inclusão é um fenômeno educacional e que precisa ser discutida nos espaços escolares... principalmente nos currículos escolares.			X

Quadro 2: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 2: Fale como a proposta curricular da rede municipal se apresenta a você, enquanto coordenador, a partir de sua compreensão em relação à educação especial e às deficiências apresentadas no currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCC1	RCC2	RCC1
Significação a partir da sua importância para o aluno com deficiência visual, compreensão para além da execução da proposta curricular em sala de aula.	X	X	X
Eu percebo duas coisas: primeiro – é importante a questão da educação especial ser discutida no encontros pedagógicos e no dia a dia da sala de aula porque nós não conversamos, e nem discutimos esse assunto dentro proposta curricular... o aluno cego aprende a se comunicar através da verbalização então eu acho isso extremamente importante para estimular e promover acesso aos conteúdos ministrados... Em Artes pelo que percebo	X		

é muito mais valorizado a questão da criação pessoal, da expressão e coordenação motora propriamente dita... Então assim, não vejo assim muito a valorização da parte das outras áreas do conhecimento..			
Então penso que o aluno cego desde o primeiro aninho tendo sido estimulado para verbalizar, ter controle do corpo para sua mobilidade e autonomia, contribui muito para torna-lo uma pessoa mais independente academicamente. Porque, além dos conhecimentos adquiridos, ele precisa ser independente na fala e nas ações que lhe são requeridas. Então eu acho isso bem importante.		X	
Sempre achei importante a inclusão de alunos com deficiência, e as práticas pedagógicas inclusivas devem ser aplicada com objetivos e finalidade para o educando.			X

Quadro 3: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 3: Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação para atender o aluno cego na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCP6	RCP5	RCP4
Do ponto de vista da proposta curricular não há um direcionamento sobre adequações e adaptações	X		
Indicou possibilidades		X	X
Quanto a essa questão do currículo aqui na Escola Danubia a gente percebe que não tem algo assim norteador para a área da educação especial. E não fica claro como devemos realizar as adaptações dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento.	X		
Eu posso realizar adequações do currículo sim! Mas as disciplinas curriculares também...a gente pode trabalhar em cima de outras coisas, de outras atividades também. Eu posso utilizar as brincadeiras cantadas, eu posso utilizar também os jogos que possam envolver a questão da apreensão dos conteúdos nas diversas áreas do conhecimento... a verbalização, a utilização do corpo...os jogos de memória tátil, por exemplo, acho que tudo isso aí entra dentro desse aspecto de atividades inclusivas.		X	
Entrando na proposta curricular da rede municipal de educação especificamente, primeiro que eu nem conheço, pelo o que eu sei acho que não tem uma proposta curricular voltada para educação especial, quanto mais voltada especificamente para as adequações e adaptações que atenda o aluno cego, porém existem muitas atividades que planejamos para incluir todos, como: contação de história, imitação dos animais com o corpo...os jogos de memória tátil, recursos que facilitem a exploração pelo tato e etc., tudo isso entra também dentro desse aspecto de atividades inclusivas.			X

Quadro 4: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 3: Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação para atender o aluno cego na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCC1	RCC2	RCC1
Não há orientação específica	X	X	
Liberdade curricular para o professor que necessita de adequação e/ou adaptação para atender o aluno cego.	X		
A minha orientação não é específica nesse sentido, mas que eles, dentro da competência deles, da disciplina deles, procurem explorar o máximo possível, o currículo deles. Os professores são muito independentes e livres para explorarem bem, claro que tem que seguir a nossa proposta curricular municipal... Eu não tenho muita competência para entrar em relação a educação especial porque eu não domino todas as áreas das deficiências, a minha orientação no sentido deles é que eles procurem explorar o máximo possível a habilidade e potencialidade do aluno cego e que valorize todas as aprendizagens construídas na sala de aula pelo aluno em questão.	X		
Não especificamente, só em alguns casos, como por exemplo, em algumas atividades... Mas essa orientação formal nós não temos... nós não fazemos essa orientação digamos, assim, direcionada, orientação para o professor nós fazemos em alguns casos que nos procuram, para saber como podem planejar atividades para o aluno com limitação visual.		X	
Na Escola Zacarias Ribeiro, os professores sempre tiveram e continuam tendo autonomia e liberdade para a realização de seus planejamentos inclusivos e execução destes. Nunca foi, de fato, necessária uma orientação e cobrança aos professores, porque eles já trazem consigo a visão e a formação acerca da importância das atividades inclusivas que proporcionem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência. A orientação curricular pauta-se nas conversas e compartilhamento de experiências entre professores e coordenação, bem como no encaminhamento de ações, principalmente por parte dos professores, que contemple o desenvolvimento global do aluno cego [...].			X

Quadro 5: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 4: Fale sobre como você percebe as principais deficiências para o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sua sala de aula, e quais as atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCP3	RCP4	RCP8
Atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula	X	X	X
...sempre tem alguns encontros pedagógicos para planejamento de atividades inclusivas e nesses encontros todas as dificuldades são expressadas. Em geral, existe um apoio que deveria se um pouco maior... pelo menos já tem um incentivo...a gente começa a perceber, por exemplo, quando criaram a sala de recurso multifuncional com uma profissional especialista, quando eles criam os eventos sobre inclusão, querendo ou não já é um movimento sobre educação especial na escola. Não é?	X		
...A rede municipal tem a proposta curricular, embora não aponte os caminhos para que a educação especial seja de fato valorizada... mas existem outros espaços que a escola Danubia disponibiliza para dar suporte ao professor e ao aluno ao longo do ano, que o foco seja o respeito as diferenças e valorização desse aluno com limitação. Percebe-se que		X	

sempre estão planejando e envolvendo as práticas educacionais inclusivas onde os alunos cegos possam participar e aprender. O aluno cego tem que ser estimulado, tem que ser explorada suas potencialidades para se comunicar. Então eu vejo que a escola já trabalha isso, falta agora ampliar e discutir inclusão, e documentar direitinho.			
...é difícil falar porque não existe um direcionamento na proposta curricular municipal para a educação especial, apesar de esta estar em processo de análise e discussões... mas o estímulo que eu vejo para essas atividades inclusivas, vem de alguns professores que as trabalham por conta própria em suas aulas principalmente na de Artes e Educação Física.			X

Quadro 6: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 4: Fale sobre como você percebe as principais deficiências para o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sala de aula, e quais atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula, de acordo com seu papel de coordenação pedagógica.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCC4	RCC2	RCC1
Principais deficiências para o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sala de aula	X		X
Nem todos os conteúdos são desenvolvidos nas aulas. Eu percebo em outras áreas, por exemplo, em Artes e Educação Física, os professores dessas áreas trabalham nessa perspectiva de estar promovendo atividades com uma proposta de inclusão.	X		
Eu percebo isso no dia-dia da sala de aula, muitos conteúdos os professores têm dificuldade para executar um plano inclusivo, principalmente pelo não direcionamento de adequações e adaptações que a proposta curricular não deixa muito claro. E o professor da sala de aula procura de diversas maneiras elaborar práticas pedagógicas que respeitem a limitação visual do aluno. Então os alunos mostram naquela prática, naquele momento através da verbalização que foi trabalhado, o que o professor trabalhou. Então esse é o momento que a gente tem mais visibilidade das deficiências no currículo escolar. E em alguns momentos, mas assim muito raro, quando a gente chama o aluno para conversar. Aí nós podemos observar que ainda tem muita defasagem de conhecimento com relação ao que estamos tentando identificar...		X	
Noto que nem todos os professores colocam em prática um planejamento que respeite o aluno cego, às vezes esse aluno não participa de absolutamente nada e o professor não faz o que é para ser feito no currículo.			X

Quadro 7: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 5: Considerando a proposta curricular, fale se há limitações e desafios percebidos por você para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas que atendam a aprendizagem do aluno cego.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCP1	RCP2	RCP3
A ausência da educação especial na proposta é uma limitação	X	X	X
Insegurança profissional para trabalhar os alunos cegos os conteúdos	X		X
Atividades pedagógicas inclusivas que atenda a aprendizagem do aluno cego.		X	
Olha, eu diria que em recurso material a escola Zacarias tem. Tem agora a sala de Recurso Multifuncional, tem uma profissional especialista. Agora o recurso humano é que talvez seja o que mais precisa ser analisado com mais cuidado no que diz respeito a formação e conhecimento do professor sobre cegueira... se não for estudado trabalhado esse tema, não tem como... Então eu digo assim que talvez o maior empecilho nisso, é justamente a parte humana, de saber como trabalhar os conteúdos de forma que esse aluno cego tenha acesso.	X		
A primeira limitação é que não existe na proposta curricular um direcionamento para as adequações e adaptações do currículo...e educação especial na perspectiva da educação inclusiva não é trabalhado na formação inicial... porque tem essa dificuldade, que o professor ele não entende de que forma ele vai trabalhar os conteúdos que estão currículo de forma adaptada... já que na proposta não tem um direcionamento para a gente, os alunos chegam com um certo <i>deficit</i> de aprendizagem... não podemos deixar de focar no que tem que ser trabalhado... além disso, o aluno cego tem uma certa resistência na aceitação do toque, na verbalização daquilo que não estão compreendendo, na aceitação de material tátil adaptado para atender o conteúdo...mas a forma como o professor planeja e aborda os conteúdos é que vai influenciar esse aluno a entender que aquela atividade fará parte do cotidiano... a parti daí os professores vão começar a incorporar, agir, a transformar a prática inclusiva no cotidiano e na nas vivências da sala de aula.		X	
Eu considero assim que a própria ausência da educação especial na proposta já é uma limitação, porque já que não tem um programa a ser seguido o professor faz se quiser ou não, ou seja, se torna uma limitação. E outra: do ponto de vista pessoal, como não tem, eu me sinto meio que sem a obrigação, sem a necessidade de trabalhar o conteúdo adaptando e/ou adequando materiais.			X

Quadro 8: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 5: Considerando a proposta curricular, fale sobre se há limitações e desafios percebidos por você, enquanto coordenador pedagógico, no desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas que atendam a aprendizagem do aluno cego.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCC1	RCC2	RCC1
Limitações e desafios percebidos	X		
Professor sem conhecimento de educação especial	X		
Falta de criatividade nas atividades inclusivas		X	
Uma das limitações é que fica difícil para o professor adaptar o currículo de acordo com a potencialidades do aluno cego através do tato e verbalização. Eu acho que para eles realmente complica muito por conta da resistência que aluno tem em relação ao toque no material e a dificuldade de verbalizar as dúvidas. Outro aspecto esbarra na falta de criatividade do professor. Porque acho que o professor pode ter ferramentas para motivar esse aluno a aprender.	X		
Sim, penso que uma limitação seja a falta de conhecimento específico sobre o aluno cego e também falta de materiais atrativos para que esse aluno tenha interesse nas aulas diárias dos professores da sala comum.		X	
Na proposta curricular, não há uma clareza quanto ao que será trabalhado em relação ao currículo inclusivo e às atividades inclusivas para envolver os alunos com deficiência. Mas creio que a partir da reestruturação do PPP o que faltou antes será contemplado. Em relação ao que percebo no dia a dia da escola, alguns professores têm empreendido em muitos momentos letivos atividades inclusivas, tornando suas aulas mais prazerosas. As únicas limitações que percebo hoje estão relacionadas ao tempo (disponibilidade) para planejamento e ao conhecimento acerca da deficiência visual.			X

Quadro 9: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 6: Fale sobre as contribuições do currículo escolar, percebidas por você, para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RC1	RC2	RC1
A maior contribuição foi a sala de Recursos - AEE	X	X	
Uma proposta curricular para educação especial bem definida iria contribuir mais		X	
Um investimento foi a criação da sala de recurso multifuncional, onde acontece o AEE. A proposta dessa sala é complementar e enriquecer o currículo, nos planejamentos elaborados para os alunos cegos, trabalham habilidades que desenvolvem as habilidade e potencialidades, fora isso vislumbro dentro dos trabalhos desenvolvidos no AEE em diferentes áreas do conhecimento a preocupação em oferecer ao aluno cego recursos adaptados.....Em aspectos gerais vejo não só o AEE como facilitador da aprendizagem mais também como orientador aos professores da sala de aula comum e em outras disciplinas como artes, educação física.	X		
Nós não temos ainda uma proposta curricular de educação especial definida. Ela ainda está e construção. Os professores tentam fazer esse trabalho, não fazem da forma, digamos assim, mais precisa, por não termos o currículo norteador para educação especial pronto. Mas eles se esforçam... Claro que se tivesse uma proposta de educação especial melhor definida, um ambiente melhor, mais material, seria um trabalho bem melhor. Mas vejo que a sala de recursos também é uma conquista para os professores.		X	
Penso que a contribuição mais efetiva está sendo dada por meio dos planejamentos e das práticas dos professores, quando promovem atividades que estimulam diferentes aprendizagens e habilidades [...]. Creio que nesta nova proposta curricular, diferente da que tínhamos e que estava defasada, todos esses aspectos sejam contemplados.			X

Quadro 10: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 6: Fale sobre as contribuições do currículo escolar, percebidas por você, que promovem o acesso ao currículo, bem como o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno (a) cego no processo de ensino e aprendizagem.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCP2	RCP5	RCP8
Currículo não contribui	X	X	X
Liberdade para trabalhar o que deseja que é viável	X	X	X
A formação influencia	X		
Eu diria que de maneira mais particular, eu não tenho essa afinidade em trabalhar com educação especial e principalmente os conteúdos de forma adaptada. Até porque para um professor trabalhar com alunos com deficiência visual ele precisa ter um conhecimento básico sobre cegueira... e eu não tenho confiança suficiente para desenvolver os conteúdos de forma adaptada... eu trabalho como um ponto coadjuvante, não como um papel principal. Não pelo fato de não querer, mas pelo fato de eu não ter tanta intimidade ou tanta confiança para eu trabalhar os conteúdos específicos para o aluno cego... a minha prática didática relacionada a inclusão do aluno cego, é mais voltada em usar as atividades que favoreça o tato, não propriamente a coordenação motora mais a exploração do tato, até mesmo por causa da minha formação e da minha afinidade... A proposta curricular do município não contribui com minha prática porque ela não nos dar um direcionamento e devido a esse não direcionamento o currículo que existe não corresponde nossa realidade, vamos dizer assim, então se tornou importante porém apresenta deficiências e lacunas, então a proposta curricular não influencia muito...Então fica muito na direção dos professores da sala de aula comum e das outras áreas passar o que ele sabe pela aquela vivência que o professor teve, pela formação que ele tem, pelo o que ele compreende, pelo o que ele percebe e pelo o que ele já pesquisou...	X		
O primeiro ponto é que a educação especial não aparece na proposta curricular de forma clara. Peca nisso, mas em contrapartida ela nos dá liberdade e autonomia pro professor trabalhar em cima dos documentos que legitimam a nossa prática, em cima desses conteúdos que são necessários para trabalhar com todos os alunos... não tem aquela cobrança... temos a liberdade e a autonomia do professor utilizar os conteúdos da forma que ele quiser... mas eu faço uma avaliação diagnóstica do que os alunos cegos já sabem sobre determinados assuntos e aí eu monto o planejamento que vai ser desenvolvido com esse aluno quanto ao trabalho com os conteúdos... utilizo a vivência daquilo que os aluno já sabe e em cima dessas informações eu monto as atividades adaptadas como: jogos que vão trabalhar a linguagem, o tato, a memória, a verbalização e expressão. Trago também a música...trago situações para que o aluno consiga solucionar problema em relação aos conteúdos.		X	
Minha prática ligada às atividades inclusivas é realmente zero, não tenho conhecimento desse aspecto da educação especial...não tem uma coisa institucionalizada na proposta curricular, não tem como responder de forma efetiva essa questão, porque se não tem currículo adaptado não tem contribuição...vai muito dá vontade do professor trabalhar determinados conteúdos ou não. Porque como não há direcionamento... fica muito a critério de cada professor trabalhar o conteúdo que julga necessário, seja com base na experiência, no seu conhecimento, com base no que ele quiser, menos com base em uma proposta curricular do município.			X

Quadro 11: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 7: Fale sobre a importância de uma proposta curricular que tenha como alternativa adequações e adaptações construídas a partir da realidade da escola que você atua, como possibilidade para a inclusão e desenvolvimento cognitivo do aluno cego no processo de ensino aprendizagem.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCP1	RCP5	RCP7
Construção do currículo a partir da realidade da escola	X	X	X
Você precisa estar ciente de quem é o seu aluno, o que ele faz e como as atividades adaptadas se apresenta no dia a dia dele. Eu percebo que o aluno precisa disso... você analisar o dia a dia dele, não que você vá fazer um estudo, mas naquele momento que você tem ali com ele você acaba percebendo que ele traz alguma coisa e que esse trazer dele a gente precisa estar ciente de que aquilo ali já existe e que a sua prática precisa contribuir com isso. Então, a partir da realidade dele, serão planejadas atividades inclusivas, e aí você vai apresentar essas atividades para ele que irá contribuir para a sua aprendizagem... A gente percebe muito isso... que ele traz muita coisa de fora e muitas vezes eles acabam perdendo isso dentro dessa caminhada da escola porque é como se eles fossem sendo engessados porque eles vão se acostumando e depois lá na frente eles acabam tendo prejuízo por causa disso: por não se analisar a realidade dele e como o olhar para elaborar atividades inclusivas pode ajudar nesse sentido.	X		
O primeiro ponto é que vai legitimar a nossa prática pedagógica inclusiva porque a gente já vive, já trabalha o respeito as diferenças fortalecem as potencialidades do aluno cego, pegando a vivência do que a gente vai fazer, a gente pode tá sempre reformulando, não que a proposta vai ser flexível, mas montando ela, vai ter um subsídio daquilo que a gente pode realmente trabalhar e desenvolver na nossa prática pedagógica. E eu acho que é importante a construção dela, não só através dos documentos que a gente já tem como BNCC, mas em cima daquilo que a gente tem, aquilo que a gente vive na prática.		X	
Isso daí é fundamental! ...a gente precisa sentar para fazer a proposta curricular em uma perspectiva inclusiva, não somente voltada, pensando especificamente nas atividades inclusivas, mas para ter uma identidade de respeito as diferenças de uma forma geral.			X

Quadro 12: Matriz ideográfica das unidades de significação dadas pelos coordenadores – Pergunta 7: Fale sobre a importância de uma proposta curricular que tenha como alternativa adequações e adaptações construídas a partir da realidade da escola que você atua, como possibilidade para a inclusão e desenvolvimento cognitivo do aluno cego no processo de ensino aprendizagem.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	RCC1	RCC2	RCC2
Construção do currículo a partir da realidade da escola	X	X	
Eu acho que é extremamente importante para que a pessoa entenda um pouquinho o que é essa questão da educação especial e deficiência visual... Nós vivemos num país muito heterogêneo e essa é uma característica da escola Zacarias, a gente visualiza muito as diferenças encontradas na escola, mas tem também a questão da falta de respeito e da não aceitação da deficiência. Acho que pode ser inserido por este viés, tem que se fazer uma avaliação curricular para ver como a gente pode fazer essas adaptações para auxiliar o próprio professor da sala de aula comum.	X		
Isso aí é extremamente importante. Veja você, não vai partir de um contexto que você não conhece, você vai partir de um contexto que você já conhece das necessidades do seu aluno e da importância que você já sabe que tem para ele. Então observa que isso aí dar para você uma situação, você estar no caso bem situada, você conhece essa realidade para criar uma proposta de educação especial que vai ser posta em prática. Porque na verdade não adianta fantasiar propostas. Nós precisamos de propostas que possam ser, não apenas idealizadas, mas postas em práticas não a longo prazo, mas no próximo semestre, no próximo ano. Então quando nós conhecemos essa realidade, esta necessidade, nós temos sim uma possibilidade maior de criarmos uma proposta mais eficiente e que valorize esse aluno cego.		X	
Isso fará com que os alunos se sintam mais motivados a participar e trará mais aprendizagem.			X

APÊNDICE E: Matrizes Nomotéticas das Significações Categorizadas

Quadro 1 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes centrais da pesquisa – Pergunta 2: Fale como a proposta curricular da rede municipal se apresenta a você, a partir de sua compreensão em relação à educação especial e as deficiências apresentadas no currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCP1	RCP2	RCP3	Total
Significado da proposta curricular e suas deficiências expressa nos conteúdos.	X	X		2
A compreensão do conteúdo e aprendizagem não se limita a sala de aula.	X	X	X	3
A proposta curricular municipal não se restringe apenas à sala de aula	X			1

Quadro 2 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes complementares da pesquisa – Pergunta 2: Fale como a proposta curricular da rede municipal se apresenta a você, enquanto coordenador(a), a partir de sua compreensão em relação à educação especial e às deficiências apresentadas no currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCC1	RCC2	RC1 e RC2	Total
Percepção de importância do conteúdo para a aprendizagem dos alunos cegos	X	X		2
Entende como se manifesta o conteúdo adaptado nas ações do dia a dia	X	X		2
O currículo valoriza o conteúdo, porém a educação especial é esquecida	X			1
Não abstraiu ideia sobre como vai ser desenvolvido o conteúdo na formação do aluno			X	1

Quadro 3 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes centrais da pesquisa – Pergunta 3: Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação para atender o aluno cego na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCP5	RCP4	RCP8	Total
Não tem na proposta curricular uma perspectiva de inclusão para nortear a prática docente quanto as possibilidades pedagógicas dos conteúdos.	X	X		2
A aplicação do conteúdo passa pelo conhecimento e experiência do professor e não pela proposta.	X			1
Descreve algumas possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo de maneira adaptada		X	X	2

Quadro 4 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes complementares da pesquisa – Pergunta 3: Fale sobre a sua percepção acerca das possibilidades pedagógicas inclusivas dos conteúdos que necessitam de adequação e/ou adaptação para atender o aluno cego na Proposta Curricular da rede municipal de Boa Vista.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCC1	RCC2	RCC1	Total
Não existe orientação específica para o aluno cego	X	X	X	3
Professores são independentes para executarem a proposta curricular.	X			1

Quadro 5 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes centrais e complementares da pesquisa – Pergunta 4: Fale sobre como você percebe as principais deficiências para o acesso ao currículo do aluno cego matriculado em sua sala de aula, e quais atividades pedagógicas propostas no currículo são estimuladas para o planejamento no cotidiano da sala de aula.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCP1	RCP2	RCP3	RCP4	RCP5	RCP6	Total
Conhecer a deficiência visual e as adequações do currículo são propulsores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.	X	X	X	X	X		5
A maneira como o aluno aprende, seja pela verbalização ou pelo tato são caminhos para o planejamento inclusivo					X		1
As adequações e adaptações não são totalmente desenvolvidas porque o currículo não norteia o trabalho do professor.						X	1

Quadro 6 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes centrais e complementares da pesquisa – Pergunta 5: Considerando a proposta curricular, fale se há limitações e desafios percebidos por você para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas que atenda a aprendizagem do aluno cego.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCP1	RCP2	RCP3	RCP4	RC1	RC2	Total
Não existir a proposta de educação especial formal e estruturada é uma limitação.		X	X				2
O professor desconhece como trabalhar os conteúdos com aluno cego.	X		X				2
A dificuldade do professor limita e restringe a aplicabilidade do conteúdo adaptado para o aluno cego		X					1
Resistência dos alunos com os conteúdos e suas complexidades.				X			1
Falta criatividade do professor para trabalhar os conteúdos e suas adaptações.				X			1
Restringe a limitação aos recursos materiais e formação profissional					X	X	2

Quadro 7 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos sujeitos centrais da pesquisa – Pergunta 6: Fale sobre as contribuições do currículo escolar, percebidas por você, para promover o desenvolvimento das potencialidades/habilidade do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCP6	RCP7	RCP8	Total
A formação inicial implica na transposição dos conteúdos adaptados.	X			1
A proposta curricular precisa ser mais clara em relação à educação especial, pois esta não influencia na prática pedagógica inclusiva.	X			1
Não há contribuição se não existe proposta		X	X	2
A falta da proposta dá margem para trabalhar o que se deseja.	X	X	X	3
As adequações e adaptações conteúdo não são contemplados na prática de ensino.			X	1

Quadro 8 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes complementares da pesquisa – Pergunta 6: Fale sobre as contribuições do currículo escolar, percebidas por você, que promovem o acesso ao currículo, bem como o desenvolvimento das potencialidades/habilidades do aluno cego no processo de ensino e aprendizagem.

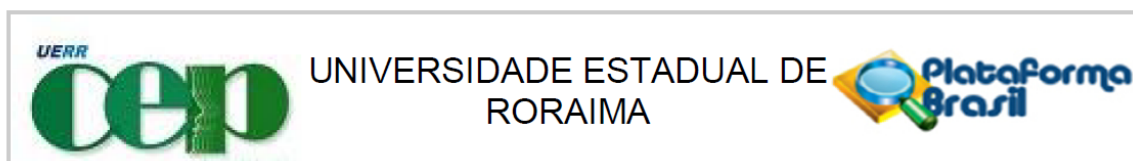
CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCC1	RCC2	RCC1 E RCC2	Total
A sala de Recursos multifuncional é uma contribuição curricular.	X			1
Proposta curricular definida traria mais contribuições na prática pedagógica.		X		1
O planejamento e a prática do professor são contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno cego.			X	2

Quadro 9 – Matriz nomotética das significações categorizadas dos participantes centrais e complementares da pesquisa – Pergunta 7: Fale sobre a importância de uma proposta curricular que tenha como alternativa adequações e adaptações construídas a partir da realidade da escola que você atua, como possibilidade para a inclusão e desenvolvimento cognitivo do aluno cego no processo de ensino-aprendizagem.

CATEGORIZAÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES	RCC1	RCC2	RCP3	RCP4	RCP5	RCP6	Total
Articulação com o aluno cego, pois já sabe com o que precisa ser aprendido	X				X		2
Legitimar a prática docente inclusiva a partir da vivência e experiência.		X	X				2
Significação do conteúdo para a realidade concreta				X			1
Motivação para as aulas sendo estas atrativas com aprendizagem significativa	X					X	2

ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO E APRENDIZAGEM ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pesquisador: WELLINGTON ALVES SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29327020.3.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.901.053

Apresentação do Projeto:

A educação especial como movimento para inclusão de pessoas com deficiência na escola, talvez tenha sido a grande revolução social/educacional nos últimos anos no Brasil. Organizar a escola, construir o currículo, e principalmente oferecer uma educação de qualidade para todos, deve fazer parte do projeto político educacional, o surgimento da escola foi para humanidade uma grande benfeitoria, uma vez que nesse espaço adquiri o conhecimento produzido ao longo dos séculos, constitui-se o saber. Pela experiência profissional na área deficiência visual, partindo das experiências vivida, é que definiu-se como pergunta norteadora desta pesquisa o seguinte problema: Quais as principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º ano das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR? Esta indagação pressupõe uma investigação que tenha como eixo central desvelar como o currículo se apresenta no cotidiano de uma sala de aula que tenha incluso um aluno com DV, investigando como os conhecimentos estão sendo contemplados dentro da proposta curricular das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro Araújo que compõe a rede municipal de ensino de Boa Vista, e se as práticas de ensino utilizadas pelos professores na transposição didática contempla apreensão do currículo e habilidades desenvolvidas por esses conteúdos.

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201

Bairro: Canarinho

CEP: 69.306-530

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)2121-0953

Fax: (95)2121-0949

E-mail: cep@uerr.edu.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar as principais contribuições e deficiências do currículo no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual (cego), em sala de aula comum do 1º e 4º ano das escolas Danubia Carvalho de Oliveira e Zacarias Assunção Ribeiro da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

Objetivo Secundário:

a) Identificar as principais deficiências apresentadas no currículo escolar aplicado pelo professor no ensino aprendizagem do aluno cego, caracterizando os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; b) Interpretar as principais deficiências do currículo para o acesso e aprendizagem do aluno cego, e a organização e seleção dos conhecimentos trabalhados com esses alunos bem como os desafios e as articulações promovidos para envolvimento desses sujeitos com indicativos à educação especial; c) Analisar as significações do currículo como alternativa para o processo de ensino aprendizagem do aluno cego, mediante as adequações/adaptações executadas pelos professores nas duas salas de aula, que atendam às necessidades educacionais desses alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Pode ocorrer riscos de ordem psicológica, intelectual, emocional, tais como:

possibilidade de constrangimento do professor, cansaço e aborrecimento ao responder as questões propostas, quebra de sigilo, quebra de anonimato.

Benefícios:

Visa à compreensão do processo de inclusão do aluno cego no que tange as práticas pedagógicas, através da investigação de como um currículo prescrito, oficial, e posto em prática pelos professores na sala de aula, ou seja, no currículo real, caracterizando a escola que tem uma proposta pedagógica inclusiva compreendendo como os alunos com deficiência visual aprendem. Não interessa para esta pesquisa apenas criticar as práticas pedagógicas observadas em sala de aula, mas, sim, registrar os avanços e os impasses para a consolidação da inclusão do educando com deficiência visual na escola comum.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de interesse social por contribuir com o desvelamento de possibilidades de se compreender um curriculum voltado para o trabalho com um público que demanda maior esforço pedagógico para compreender suas necessidades.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1 TCLE

1.1 O A pesquisador deverá retirar do documento intitulado: "Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.docx", postado no dia 17.02.2020, os itens "b" e "d" e a menção da Res. CNS 466/12 da página 2/2.

1.2 Deverá incluir no TCLE a minimização dos riscos apresentados em especial da quebra de sigilo.

1.3 Na página 2/2, item "b" o pesquisador informa: "o professor (a) apenas identificado(a) pela inicial do seu nome", este CEP indica utilizar um código para a manutenção do sigilo.

1.4 Na página 2/2, campo assinatura deverá alterar para Assinatura do participante ou assinatura do interlocutor.

2 CRONOGRAMA

2.1 Deverá inserir no cronograma das informações cadastradas na Plataforma Brasil, cronograma detalhado, com todas as fases da pesquisa tal qual informado no projeto de pesquisa. Prevendo que a pesquisa de campo só poderá ocorrer após a aprovação ética deste CEP, portanto deve rever os prazos da coleta de dados e fases subsequentes.

3 PROJETO DE PESQUISA

3.1 O A pesquisador deverá incluir no documento intitulado: "Projeto_de_Pesquisa.docx", postado no dia 17.02.2020, orçamento, critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios de acordo com as informações cadastradas na Plataforma Brasil, as duas informações devem estar em consonância.

4 No item "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro" das informações cadastradas na Plataforma Brasil, o pesquisador deverá dividir os participantes por escola.

ORIENTAÇÕES PARA A TRAMITAÇÃO DAS RESPOSTAS:

A – Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.306-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br

Continuação do Parecer: 3.901.053

Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do referido parecer. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que DEVE HAVER RESPOSTA PARA CADA UMA DAS PENDÊNCIAS apontadas no parecer, OBEDECENDO A ORDENAÇÃO DESTA.

B – A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, a palavra e/ou trecho ao ser "colado" não deve sofrer alteração.

C – Além da carta resposta, cabe ao pesquisador alterar os documentos solicitados nos campos "Recomendações" e/ou "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações" e esses documentos devem:

I - Permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto;

II – Uma versão do(s) documento(s) com as alterações devidamente realçadas, podendo lançar mão de sublinhado, negrito, e/ou outra cor de fonte.

III – Uma versão do documento incluindo as alterações sem destaque (versão limpa).

O (a) pesquisador (a) de acordo com item 2.2, inciso 2, letra "E" da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio deste parecer. Após esse prazo, o protocolo será arquivado;

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UERR, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

Situação: Protocolo pendente

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201
Bairro: Canarinho CEP: 69.306-530
UF: RR Município: BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 Fax: (95)2121-0949 E-mail: cep@uerr.edu.br



Continuação do Parecer: 3.901.053

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1469216.pdf	17/02/2020 19:58:11		Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa.docx	17/02/2020 19:57:49	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consetimento_livre_esclarecido.docx	17/02/2020 19:56:50	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso.pdf	31/01/2020 17:10:50	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
Outros	carta_anuencia.pdf	31/01/2020 17:07:05	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	31/01/2020 15:54:56	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	31/01/2020 15:33:53	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	31/01/2020 15:33:23	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Confidencialidade.pdf	31/01/2020 12:48:41	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/01/2020 12:45:51	WELLINGTON ALVES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 05 de Março de 2020

Assinado por:
Márcia Teixeira Falcão
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sete de Setembro,231 - Sala 201

Bairro: Canarinho

CEP: 69.306-530

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)2121-0953

Fax: (95)2121-0949

E-mail: cep@uerr.edu.br