



## **BARREIRAS À PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.**

**Patrícia Marasca Fucks<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul/Cerro Largo/RS, arquiteturis@yahoo.com.br

**RESUMO:** A inclusão está em pauta nas discussões da sociedade, em discursos oficiais, legislações, nas reflexões educacionais, na intencionalidade docente e no direcionamento das suas ações pedagógico-educativas. Com base em fontes secundárias, obtidas mediante a pesquisa bibliográfica, objetivou-se identificar as preocupações e dificuldades da prática docente que obstaculizam a inclusão do aluno cego. O enfrentamento a essa situação apresenta-se marcado por distintos pontos de vista do professor, gerando barreiras ao ensino e impedindo de serem alcançados os propósitos da inclusão. Mais do que intencionalidade, a inclusão requer mobilização de esforços para as mudanças necessárias, implicando romper as barreiras, assim identificadas no trabalho: as culturais, as atitudinais ou comportamentais, as didático-pedagógicas, as formativo-educativas e as arquitetônicas ou físico-ambientais. Diante de questões tão complexas e abrangentes como a inclusão do aluno cego, as discussões encadeadas no trabalho evidenciaram que as experiências da inclusão escolar oferecem significativas contribuições à qualificação da prática docente universitária.

**Palavras-Chave:** deficiência visual, inclusão, ensino.

### **1 INTRODUÇÃO**

As evidências de que a inclusão adentrou na pauta de discussão na educação, aparecem nas prerrogativas da legislação cujas exigências ao seu cumprimento tem dado um impulso considerável às discussões dos professores, não apenas no âmbito da escola mas também da universidade.

Nas últimas décadas, a temática da inclusão das pessoas com deficiência visual tem ingressado nos discursos oficiais, nas reflexões educacionais e, vem se revelando também, na intencionalidade dos professores e no direcionamento das suas ações pedagógico-educativas.

Acredita-se que muitas das questões preocupantes que culminam no ensino superior podem ser aclaradas partindo-se das reflexões sobre a inclusão originadas no âmbito da educação escolar, onde há um número considerável de trabalhos discutindo esse assunto. Conjetura-se que muitas dessas dificuldades, percebidas nos níveis de ensino que precedem a universidade, possivelmente terminem sendo carreadas para o ensino superior, em razão de não terem sido superadas.

Nesse sentido, o artigo objetiva identificar, a partir de fontes secundárias, as preocupações e dificuldades da prática docente no contexto da inclusão, sobretudo no que tange ao ensino para deficientes visuais.

Diferentemente de muitos estudos cujo interesse está centrado na aprendizagem, abordando as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência visual, o impulso a essa reflexão foi motivado pelo conhecimento dos problemas com os quais o professor se depara para ensinar o aluno cego.

Acredita-se que o conhecimento acerca das barreiras ou obstáculos de naturezas diversas, relatados nos estudos já desenvolvidos, pode auxiliar ao enfrentamento dos problemas educacionais atuais com vistas à concretização de ações em prol da inclusão dos deficientes visuais na universidade.

Longe de encontrar respostas uniformes para questões tão complexas e abrangentes, o que se pretende é refletir sobre as possíveis contribuições à docência no ensino superior, advindas das experiências da inclusão na escola.

Pensar sobre políticas e práticas de inclusão mediadoras no ensino, como sugere Barroco (2007) apud Bezerra (2014, p.28), demanda a compreensão pelos educadores da origem das contradições assinaladas pela “grande incongruência entre projeto educacional e projeto societário, que se constitui pela lógica da exclusão”.

Assim, a construção do debate, expressando a preocupação que a sociedade passou a ter em relação à inclusão na educação, tem longa data e sua compreensão não pode prescindir da informação e do conhecimento sobre as questões históricas e legais pertinentes a esse assunto, envolvendo a Educação Especial e a Educação inclusiva.

Maluf (2006, p.13) relata que, até o século XVIII, as pessoas com necessidades especiais, de um modo geral, frequentemente ficavam sujeitas a restrita convivência social. Eram isoladas dos espaços de convívio público, ficando em redutos segregados como “organizações religiosas ou em escolas especialmente criadas para abriga-las”, com seus direitos ignorados pela família e pela sociedade, e com oportunidades escassas de educação e de inserção no mercado de trabalho.

Mais tarde, com a ampliação das possibilidades de reabilitação e da conscientização social, sobre o direito de pleno acesso e de participação na educação, no século XIX, esboçaram-se os rumos do atendimento a esse segmento da população nos moldes como se tem hoje, conforme Maluf (2006).

Já o século XX foi marcado pela proliferação de Escolas Especiais sobre as quais recaem algumas considerações críticas. Para Beyer (2006) o equívoco consistiu na reivindicação do monopólio pedagógico do ensino para crianças com deficiência. Maluf (2006) destaca a excessiva valorização que se dava a partir de um enfoque puramente biológico de avaliação e intervenção.

As transformações no cenário educacional reconhecendo “a educação como um direito de todos” tiveram impulso a partir da década de 90, segundo Peron (2016), possibilitando a adoção de uma concepção mais humanista da deficiência que se caracterizou por abarcar as dimensões sociais e educativas.

Segundo explica Maluf (2006, p.13), isso culminou com o surgimento da ‘Educação Inclusiva’, cujas políticas e práticas “passaram a indicar a inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nos sistemas regulares de ensino”, no setor público e privado. Beyer (2006) considera que essa mudança na função pedagógica da educação especial representou um movimento de descentralização do ensino para esses alunos com deficiência.

A construção de uma sociedade inclusiva implica o reconhecimento de que a inclusão refere-se ao respeito do direito ao acesso à educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência, sem que haja distinção que possa

restringir a sua participação social. O amparo à garantia desses direitos consta no Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No cenário internacional são reconhecidos como marcos fundamentais dessa discussão as declarações que resultaram de duas grandes conferências: a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, em Salamanca, na Espanha. Maluf (2006) e Peron (2016), entre outros autores, destacam importância desses eventos na orientação das diretrizes educacionais, sendo decisivos ao avanço da proposta de inclusão.

Bezerra (2014) pondera sobre os riscos do idealismo alienante em torno da dinâmica educacional, ao lhe atribuir o papel de redentora na equalização dos problemas que afligem a sociedade. O autor entende que o discurso advogado nas declarações originadas dessas conferências, acaba por desvincular o ideário inclusivista (de combate à exclusão escolar e social), dos questionamentos necessários à perspectiva de transformação da sociedade, ao enfrentamento e à compreensão da lógica excludente que subjaz ao capital.

Independente da condição da deficiência que o indivíduo possa apresentar, ela deve ser considerada parte do sujeito, algo que o individualiza e o diferencia, de modo que o termo “pessoas com deficiência” foi considerado o mais apropriado para identificá-las, em concordância com o texto da ‘Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência’ (BRASIL, 2007).

O modo como essa diferenciação nas características pessoais é percebida, de uma forma particular e, muitas vezes até equivocada pela sociedade, ocorre em razão de fatores diversos, atrelados aos aspectos socioeconômicos, histórico-culturais, familiares, entre outros. A percepção docente acerca dessa realidade pode gerar dificuldades à sua prática, na escola ou na universidade, impedindo que sejam atingidos os propósitos da inclusão do aluno cego no ensino regular. Sendo assim, o esforço da construção deste artigo esteve dirigido a identificar as principais barreiras que obstaculizam o trabalho docente objetivando a inclusão na educação.

Em sentido geral, “a inclusão apregoa a necessidade da sociedade se modificar, se transformar, de modo a possibilitar o acesso e participação de todas as pessoas aos bens e serviços sociais”, conforme Nozu, Gitahy e Silva (2014, p.204).

## **2 METODOLOGIA/ DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES**

As informações que subsidiaram este trabalho estão relatadas na literatura sobre inclusão, e integram a etapa da revisão da literatura de um estudo de doutorado que vem sendo desenvolvido, desde 2015, no PPGET – UFSC/SC, abordando a temática do ensino da linguagem gráfico-visual para alunos cegos. Acredita-se que os elementos apontados neste trabalho podem legar importante contribuição à construção dos instrumentos de coleta de dados da referida investigação.

Assim, o presente trabalho é parte dos esforços para a construção dos conhecimentos acerca do ensino para deficientes visuais, refletindo a preocupação sobre como conduzir as práticas didático-pedagógicas do professor universitário nesse contexto atual da educação inclusiva.

As informações foram obtidas mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica, examinando-se fontes secundárias. Partiu-se da consulta a

materiais disponíveis em meios impressos e/ou eletrônicos, como livros, artigos em publicações periódicas, trabalhos monográficos e legislações. Após, procedeu-se com a sua leitura e análise, buscando-se identificar no relato dos autores quais as principais dificuldades que os professores enfrentam para ensinar os deficientes visuais, no âmbito da escola e/ou da universidade.

A produção acadêmico-científica na área mostra que essa temática tem sido assumida como uma questão imperiosa a resolver, preponderantemente, ao nível do ensino nas escolas. Nesse espaço educativo-formativo tem início a 'inclusão escolar', nele se constituindo as bases para que o aluno com deficiência visual construa seu conhecimento e se desenvolva de um modo geral, aprendendo como transpor as diversas barreiras que podem comprometer a sua plena participação na sociedade.

Assim, o presente trabalho está centrado no levantamento e análise das dificuldades do ensino para deficientes visuais, sendo importante conhecer a realidade da educação escolar neste ínterim, com vistas a ampliar o entendimento sobre o assunto e melhorar o ensino praticado na universidade.

### **3 RESULTADOS E ANÁLISE**

São inúmeros os pontos a refletir e discutir em torno dos aspectos que dificultam a inclusão. Nesse contexto de mudanças no ensino, para incluir os deficientes visuais, uma série de barreiras tem sido percebidas pelos docentes, sendo aclaradas a seguir, a partir das constatações feitas por vários autores.

Surgem muitas dúvidas ao professor quando o seu trabalho precisa contemplar também o ensino para o aluno com deficiência, cujo processo de aprendizagem pode revelar certas discrepâncias e/ou heterogeneidade em relação aos demais alunos da turma, suscitando outras perspectivas de ação para intervenção nessa realidade suscitar.

De acordo com Amiralian (2009, p.13, 22), os profissionais da educação e pesquisadores têm encontrado percalços na resolução de suas tarefas, gerando uma série de inquietações motivadoras de questionamentos com relação ao trabalho docente a ser realizado com “pessoas que, por diferentes razões, têm uma condição orgânica ou funcional significativamente diferente” das demais. No que se refere às pessoas com deficiência visual Amiralian (2009, p.27) explica que elas “apresentam uma condição física diferente da maioria da população, por lesão ou disfunção em algum órgão ou função”.

Segundo Freitas e Araújo (2014, p.150) a deficiência visual está relacionada a um “impedimento total ou parcial na capacidade de percepção de imagens”, o qual é responsável pela redução ou ausência total da visão. O termo abrange, portanto, a baixa visão, em diversos níveis, e a cegueira, o que possibilita dizer que nem toda pessoa com deficiência visual é cega. Essas autoras evidenciam ainda que a deficiência visual “refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias”, na compreensão da Organização Mundial de Saúde.

Segundo Galvão et al. (2015, p.145-146), “a classificação diagnóstica, se cego ou não, é dada a partir de dois enfoques específicos: o médico e o educacional”, sendo que este último “considera o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e na escrita”. Considerando os propósitos da inclusão, na educação das pessoas com cegueira, de acordo com Bruno (1997, p. 7), interessa saber que o processo de sua aprendizagem ocorre mediante

“integração dos sentidos: tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille, como meio principal de leitura e escrita”.

Entre as seis categorias de deficiência (física, psicossocial, visual, auditiva, intelectual, múltipla), a visual coloca-se de forma diferente pois, conforme Amiralian (2009, p.31), para as pessoas cegas “a reabilitação não é uma recuperação física de órgão ou função”, mas um conjunto de intervenções “com o objetivo de reconstrução de novas habilidades”.

“A pessoa cega ou com baixa visão, a princípio não percebe a sua cegueira como fato psicológico, ela é percebida apenas como um fato social, um resultado secundário e mediado da sua experiência social”, como expõe Silva (2012, p.144). Em reforço à ideia, Galvão et al. (2015, p.147) explica que a “subjetividade da pessoa com deficiência visual é desenhada a partir das relações cotidianas estabelecidas entre videntes e cegos”. Portanto, como conclui Amiralian (2009, p.29), “só vão se sentir e se perceber como deficientes na relação com o outro”.

Com relação ao propósito de trabalhar para alcançar a inclusão, “cada um de nós pensa nesse processo da maneira que sua própria subjetividade signifique a proposta de inclusão”, como sugere Amiralian (2009, p.21).

Assim, a inclusão precisa ser assumida enquanto uma responsabilidade pessoal, ética, mas seu êxito depende de um trabalho cooperativo, pois os ambientes educacionais, a exemplo da escola “são microcosmos da sociedade; espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros”, como sugerem Bertolin e Sankari (2006, p.137).

Considerando o exposto na introdução deste trabalho, a inclusão constitui-se, pois, como um desafio que está posto pelas exigências da legislação e pela própria conjuntura histórico-cultural e político-educacional.

Muitas concepções docentes acerca da deficiência visual podem ter sua origem atrelada à construção do imaginário coletivo sobre a cegueira, ao longo dos tempos, como evidenciam os estudos de Vygotsky (1997) apud Galvão et al. (2015, p.148), acerca da evolução histórica da cegueira.

As representações sociais que se construíram historicamente sobre a deficiência nos auxiliam a compreender as dificuldades que, ainda hoje, temos para lidar e compreender as situações que fogem aos ditames (segregadores) daquilo que, em cada época, é aceito socialmente como parte da normalidade, dos padrões estabelecidos; isto é, do contexto em vigor. Assim, como sugerem Nozu, Gitahy e Silva (2014, p.203), “tais representações convivem no imaginário coletivo e acabam por engendrar práticas educativas diversas que tentam sanar questões de ‘eficiência’ no contexto liberal”, por exemplo.

Bezerra (2014, p.36) entende que a falta de conhecimento teórico e de consciência acerca do contexto histórico obstaculiza a “interpretação desmistificada acerca da categoria inclusão” e, como acrescenta esse autor, não favorece “o entendimento acerca dos limites e potencialidades inerentes às proposições inclusivistas”, cujo ideário está relacionado às práticas de inclusão social e educacional e, por conseguinte, de combate à exclusão.

Bertolin e Sankari (2006, p.138) revelam que “incluir os diferentes não é muito simples e sempre gera conflitos”, colocando ‘em xeque’ o fazer docente.

Tais conflitos e dilemas docentes nas relações do professor com o deficiente visual decorrem, portanto, de uma série de fatores, como a falta de conhecimento, do entendimento equivocado de que o aluno cego não é capaz



de tudo aprender, manifestando-se também como expressão de crenças, percepções e sentimentos os mais variados em relação à cegueira (superproteção, rejeição, indiferença, comiseração, entre outros).

Em certa medida, eles podem ser vislumbrados como aspectos salutareos dessa interação, pois reveladores da intencionalidade, da predisposição ao diálogo e à aceitação da diferença, ainda que romper com essas 'barreiras culturais' não seja percebido como algo fácil pelo professor.

Sendo assim, considerar a inclusão "implica mudanças de atitudes, valores e hábitos", como sintetiza Amiralian (2009, p.14). Contudo, trata-se de uma questão central na atualidade, que se coloca a todos na sociedade, sobretudo atingindo aqueles que interagem com os alunos cegos, seja no âmbito da escola ou da universidade, como ressalta essa autora.

"O cego, a princípio, é um intruso, vivendo em uma sociedade de videntes, no mundo que foi preparado por e para pessoas com uma maneira específica de capturar o seu conteúdo, uma percepção primordialmente visual", como relatam Galvão et al. (2015, p.149).

Nesse sentido, há que se considerar que o estranhamento frente ao desconhecido, ao diferente, gera certo desconforto e insegurança ao professor. Traz ainda inquietações e dificuldades ao fazer docente que, supostamente, são oriundas das suas interações com pessoa cega na realidade que nos cerca, dominada por conteúdos de grande apelo visual. Bertolin e Sankari (2006, p.134) contextualizam esse problema no âmbito da escola, cujos conteúdos ministrados "exigem muito o uso da visão", gerando insegurança aos professores com relação às diferentes linguagens e materiais que precisam ser usados, dotando-os das adaptações necessárias para ensinar também àqueles que possuem alguma deficiência visual.

Amiralian (2009, p.29) relata que há dificuldade de saber o que fazer e como proceder na interação com os indivíduos cegos, cujas necessidades específicas decorrem do fato de terem uma organização perceptiva distinta, pois "se relacionam com o mundo com um equipamento sensorial diferente" da maioria das pessoas, que não está constituído e organizado por meio da visão.

Para Amiralian (2009, p.32) "a questão fundamental que as diferenciam significativamente do outro, é perceptiva, ou seja, o modo como apreendem o mundo externo e como se relacionam com ele". Elas constroem e organizam o espaço, percebendo-o "por meio dos sentidos táteis, cinestésicos e auditivos".

Nesse sentido, Freitas e Araújo (2014, p.140) ressaltam que há necessidade do professor conhecer as especificidades da deficiência a fim de romper-se com os estereótipos e vencer a dificuldade de aproximação e comunicação como deficiente.

Em reforço à ideia, Souza (2014) defende que a implementação efetiva da inclusão escolar implica a superação desses obstáculos que, segundo esse autor, poderiam ser caracterizados como 'barreiras atitudinais', estando relacionadas à forma de conceber as deficiências dos alunos.

No contexto da escola, Bertolin e Sankari (2006, p.139) afirmam que "a maioria dos educadores formais não está preparada para atender as diferenças e não sabe como agir frente a essas situações". Em reforço à ideia, Freitas e Araújo (2014, p.140) ressaltam que há necessidade de preparar os educadores, inserindo-o na cultura da aceitação das diferenças; de modo que a inclusão possa ser vista como oportunidade de vencer preconceitos de valorizar as diferenças.

Como pano de fundo destas discussões, emerge a problemática da formação dos professores (inicial e permanente) e a necessidade de promover-se a sua formação continuada. O ofício docente implica a contínua revisão das suas práticas didático-pedagógicas e o exercício da reflexão na busca por adquirir novas competências para ensinar, como propõe Perrenoud (2000), tendo vista dar guarida às demandas que estão em curso na educação atual.

Nessa perspectiva, para superar as ‘barreiras formativo-educativas’, entende-se que a formação continuada é essencial a todos que desempenham papéis de facilitadores da inclusão, tendo em vista o enfrentamento a essa situação nos ambientes educacionais, da escola ou da universidade.

Embora se reconheça que é fundamental à operacionalização do ensino que os professores possam contar com o apoio de equipes pedagógicas, entende-se que é imprescindível à profissionalização docente e à qualificação do ensino que seja oportunizada atualização aos professores para que eles adquiram novas habilidades, sintam-se melhor preparados emocionalmente e, sobretudo, melhor qualificados quanto aos aspectos teórico-epistemológicos e didático-pedagógicos.

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), as necessidades formativas do professor dependem da consideração aos conhecimentos construídos pela pesquisa didática, sobretudo no que tange às propostas de orientação construtivista com relação à aprendizagem.

Amiralian (2009, p.30) entende que o professor precisaria ampliar sua compreensão sobre “os efeitos da ausência ou limitação da visão no processo de desenvolvimento e aprendizagem” das pessoas com deficiência visual.

Para Freitas e Araújo (2014, p.140), desmistificar o ensino para cegos implica superar a ideia pré-concebida de que a cegueira possa estar relacionada à incapacidade para aprender ou constituir-se como um impedimento ao desenvolvimento pleno da pessoa com essa deficiência.

Nesse sentido, a efetiva inclusão do aluno cego no ensino depende de que o professor coloque ênfase às potencialidades do aluno e não às suas dificuldades. É importante “que os professores encorajem os alunos a enfrentar os problemas reais que ocorrem na vida comum de suas salas de aula, com a clara expectativa de que eles dêem uma contribuição importante para resolvê-los”, conforme Stainback (1999) apud Bertolin e Sankari (2006, p.139).

Na reflexão de Souza (2014), buscando compreender as possibilidades de inclusão escolar, com base nos conceitos internalizados no discurso dos professores, reitera-se a existência dessas barreiras vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem no qual se destaca, entre seus elementos constituintes, a prática didático-pedagógica docente.

Para transpor tais ‘barreiras ligadas à didática do professor’, à forma de ensinar, superando “uma visão pré-concebida de trabalhar com esses alunos”, conjectura-se que ele deveria assumir uma postura inclusiva, em que pese “planejar suas aulas de uma maneira peculiar ao processo de inclusão escolar”, como evidencia Souza (2014, p.83). Isso implicaria adequações em termos da didática, da seleção das diferentes linguagens e dos materiais didático-pedagógicos adaptados, visando a melhoria das práticas educativas para todos os alunos, sem exceção, assumindo um compromisso ético que tem a expectativa de gerar avanços na qualidade do ensino.

A educação efetiva-se como inclusiva quando ela também incorpora modificações espaciais e promove condições de acessibilidade física aos

ambientes, rompendo ‘barreiras arquitetônicas ou físico-ambientais’, o que contribui para facilitar as relações sociais, segundo Bertolin e Sankari (2006).

Em síntese, Nozu (2013) apud Nozu, Gitahy e Silva (2014, p.205), consideram que “as deficiências resultam dos obstáculos que se interpõem por meio do preconceito, da discriminação, da falta de acessibilidade, de recursos e serviços”.

Assim, “a mediação do outro, a tradução do mundo, o intercâmbio entre as pessoas videntes e cegas, é uma tarefa complexa, porém fundamental para desfazer estigmas e estereótipos sobre a deficiência visual.”, como concluem Galvão et al. (2015, p.149).

#### **4 CONCLUSÕES**

Com base nas informações levantadas pela revisão bibliográfica na constituição deste trabalho, pode-se entender, de um modo geral, que muitos desafios para efetivar-se a educação inclusiva na universidade são similares aos enfrentados pela escola, pois não tendo sido os problemas superados nos níveis da educação escolar, essas dificuldades acabam sendo carreadas para os níveis subsequentes; gerando entraves à inclusão.

A inclusão na educação coloca-se como um desafio ou tarefa que, inicialmente, desacomoda o professor, incitando-o a sair da ‘zona de conforto’ e envolver-se com o desconhecido. Para que isso suceda, antes de tudo é preciso que haja intencionalidade por parte do professor e predisposição à aceitação do diferente.

Tal situação acaba por suscitar-lhe inquietações, gerando a necessidade de reflexão sobre como proceder em relação ao ensino para alunos com deficiência. Nessa oportunidade de refletir sobre sua prática e obter domínio de conhecimentos em outros campos dos saberes constituídos na educação, é imprescindível o diálogo com seus pares, a busca por espaços de formação e fundamentos teóricos, acessando conhecimentos sobre situações análogas, campos de experiência e didáticas específicas da área.

Um aspecto a destacar é que a educação das pessoas com deficiência, deve ser pensada no sentido da educação de todos para a aceitação das diferenças, requerendo para isso a sensibilização e mudança de mentalidade, favorecendo a que haja maior entendimento sobre essa temática.

Mais do que intencionalidade será preciso que haja mobilização de esforços para realizar as mudanças necessárias e romper as barreiras as mais variadas, assim identificadas no trabalho: a) as ‘barreiras culturais’, implicando a resignificação dos valores e das crenças orientadas pelo senso comum e acrítico; b) as ‘barreiras atitudinais ou comportamentais’ do cotidiano, implicando repensar a forma de conceber a deficiência do aluno, para saber como proceder ou agir na interação com o indivíduo; c) as ‘barreiras didático-pedagógicas’, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que seja conduzido por práticas não excludentes ou segregativas; d) as ‘barreiras formativo-educativas’, relativas à necessidade de formação continuada para obter os conhecimentos necessários à atuação profissional docente; e) as ‘barreiras arquitetônicas ou físico-ambientais’, ligadas à acessibilidade física nos ambientes educacionais.

Entende-se que as dificuldades encontradas pelos professores para efetivar a inclusão dos alunos cegos - oportunizando que eles participem



efetivamente das aulas, não se limitando a estarem fisicamente ali presentes - são decorrência, sobretudo, de níveis de compreensão distintos que o docente tenha (re)elaborado ao longo da sua formação profissional, com relação à deficiência visual e às possibilidades do ensino para cegos.

O enfrentamento à situação da inclusão do aluno cego apresenta-se marcado por distintos pontos de vista do professor, cujo posicionamento é revelador das suas convicções e concepções teórico-epistemológicas.

Portanto, para superar as dificuldades encontradas no ensino é imprescindível refletir sobre sua prática, para melhor compreender como se caracteriza a postura inclusiva do professor, além de buscar fundamentá-la teoricamente. Ao reconhecer-se como protagonista das mudanças necessárias ao ensino inclusivo, o professor será levado a repensar sua prática, assumindo a sua condição de despreparo frente ao desafio da inclusão do aluno cego.

Espera-se que a percepção das lacunas existentes na sua formação docente possam levá-lo a assumir o compromisso de realizar a formação continuada. Desse modo, poderá desenvolver outras habilidades e estratégias educativas, mobilizando ações de caráter didático-pedagógico que possam facilitar a aprendizagem, considerando o atendimento a todos os alunos.

A preocupação com a totalidade dos alunos, preservando-se os interesses da coletividade, não implica ignorar as especificidades dos alunos com deficiência visual. Entende-se que as práticas docentes que podem contemplar adequadamente o ensino para alunos cegos, não se apresentam opostas ou inconciliáveis com as demandas que propiciam o aprendizado dos demais alunos.

As situações de aprendizagem que tem se apresentado como as mais favoráveis à assimilação dos conhecimentos são aquelas que consideram o emprego de diferentes recursos didáticos, materiais adaptados e o uso de linguagens variadas, os quais estimulem nos alunos outros sentidos além da visualização.

## 5 REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p.19-38.

BERTOLIN, Daiana Espíndula; SANKARI, Aline Mendes. Sensibilidade além dos olhos. São Paulo: Annablume, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Sobre flores e ilusões: (pro)posições críticas a respeito da categoria inclusão. In: NOZU, Washington Cesar Shoit; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.13-39.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Tradução Oficial Brasil, Brasília, 2007.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época; v. 28)

FREITAS, Edinéia da Silva; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Educação especial: algumas considerações sobre inclusão escolar e deficiência visual. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 133-155.

GALVÃO, Nelma Sandes et al. Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 143-160, jan./jun. 2015.

MALUF, M. I. **Educação especial e educação inclusiva**. 13. ed. São Paulo: Revista Direcional Escola, 2006.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; GITAHY, Raquel Rosan Christino; SILVA Leiliane, Rodrigues da. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e o uso de tecnologias assistivas. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.203-220.

PERON, Lucélia. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo com docentes de uma universidade do Sul do Brasil. 172f. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Vanessa Oliveira da. Cartografia tátil para deficientes visuais: um desafio para o ensino de geografia. In: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. (Org.). **Educação, educação especial e inclusão**: fundamentos, contexto e práticas. Curitiba: Appris, 2012, p.141 – 150.

SOUZA, Calixto Junior de. Demarcando os caminhos do processo de inclusão escolar: as vozes dos professores formadores. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p.81-103.