

Considerações sobre educação para alunos cegos**Considerations about blind students education**

DOI:10.34117/bjdv6n9-597

Recebimento dos originais: 08/08/2020

Aceitação para publicação: 24/09/2020

Max Alexandre de Sousa Oliveira

Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Endereço: maxallexandre@gmail.com

Pedro Ramon Pinheiro de Souza

Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Endereço: hunter4you@gmail.com

RESUMO

O computador enquanto instrumento de serviços, passou a instrumentalizar a criação de materiais audiovisuais, organizando e criando jogos para o entretenimento. A tecnologia e a informática têm sido usadas como recurso para mediar a relação do aluno com deficiência cegueira ao mundo escrito, influenciando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Esse artigo tem por objetivo geral identificar recursos adaptados para otimizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno cego. Como objetivos específicos se elencam: esclarecer o contexto histórico para a educação de cegos no Brasil; analisar conceitos e tipologias da cegueira, associado ao uso de recursos educacionais para atender ao aluno cego. Para consubstanciar a investigação, utilizou-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica. Como resultados, se conclui que ainda há muito o que se fazer em termos educacionais para incluir o aluno cego. Principalmente no que diz respeito a consecução de ações educacionais que priorizem uma prática emancipatória de ensino e aprendizagem ao aluno com deficiência.

Palavras-chave: Cego, Ensino e aprendizagem, Tecnologia, Digital, Recursos.

ABSTRACT

The computer as an instrument of services, started to instrumentalize the creation of audiovisual materials, organizing and creating games for entertainment. Technology and information technology have been used as a resource to mediate the relationship of the blind student to the written world, influencing the improvement of the teaching and learning process. This article has the general objective of identifying adapted resources to optimize the teaching and learning process of the blind student. The specific objectives are: to clarify the historical context for the education of the blind in Brazil; to analyze concepts and typologies of blindness, associated with the use of educational resources to assist the blind student. To substantiate the investigation, the procedures of bibliographic research were used. As a result, it is concluded that there is still much to be done in educational terms to include the blind student. Especially with regard to the achievement of educational actions that prioritize an emancipatory practice of teaching and learning to the student with disability.

Keywords: Blind, Teaching and learning, Technology, Digital, Resources.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar tem como função desenvolver estratégias para o aprendizado e a interação social entre os alunos. Um lugar onde o indivíduo inicia sua trajetória de conhecimento e construção, enquanto homem histórico-social. Existem obstáculos no percurso, mas é inaceitável que estes venham a atrapalhar o desenvolvimento mútuo da sociedade escolar ou de apenas parte dessa conjunção. A falta de acessibilidade ainda é um dos obstáculos mais corriqueiros nas instituições de ensino, mesmo sendo uma problemática assegurada por lei que garante que esta parte considerável da sociedade goze dos mesmos direitos que os demais da comunidade escolar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e da Declaração de Salamanca (1994) as escolas brasileiras passaram a ter a obrigatoriedade de proporcionar a inclusão em todos os níveis de ensino. A partir de então, as escolas de ensino regular começaram a receber matrículas de estudantes com diferentes tipos de deficiência. (SOUZA, 2018).

O estudo sobre o tema é justificado pelo fato da existência do Decreto Federal nº 5.296/2004, onde no Art. 24 prevê que os estabelecimentos de ensino públicos e privados devem proporcionar condições de acesso e utilização dos seus ambientes para pessoas com deficiência. (ROCHA, 2017)

Contudo, mesmo que juridicamente o direito a uma educação igualitária seja garantido, a realidade constatada revela a ineficiência da obediência ao supracitado Decreto Federal. Citando como exemplo, segundo dados do Ministério da Educação MEC (*apud* PINHO, 2010) apenas 17,5% das escolas brasileiras têm banheiros e dependências acessíveis - contando salas, corredores e auditórios - adequados a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Sendo que por lei, desde 2007 todas as escolas deveriam ser adequadas a pessoas com deficiência. E ainda, dados do censo escolar realizado pelo mesmo MEC (*apud* PINHO, 2010), fornecidos pelas próprias escolas - mostram que o índice de acessibilidade na rede pública é de 14,6% e na privada é de 29,7%. (ROCHA, 2017)

Há um significativo aumento nas matrículas de alunos atípicos no ensino básico regular. Segundo Nardi (2009), para se ter uma ideia, entre os anos de 1998 e 2003, a matrícula de alunos com deficiência junto ao ensino regular cresceu aproximadamente 249%. Esse significativo aumento foi consequência direta das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que em seu artigo 4º inciso III, recomenda que o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais seja feito, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Esta lei recomenda a correção de problemas arcaicos que resultam na segregação social dessas pessoas, mas também evidencia o despreparo de grande parte dos docentes, que não tiveram

se quer contato com temas ligados ao ensino de alunos atípicos em sua formação acadêmica.

No tocante à pesquisa bibliográfica, esta constitui um procedimento inicial e essencial para todo trabalho científico, e, por meio desta, são reunidas informações e dados que servirão de base para a construção da investigação a partir de determinado tema, passando a ser parte integrante da pesquisa. Neste estudo buscou-se analisar as contribuições advindas de dissertações e teses relacionadas ao objeto e objetivo do estudo em questão. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante disto, o presente artigo tem como objetivo geral identificar recursos adaptados para otimizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno cego. Como objetivos específicos se elencam: esclarecer o contexto histórico para a educação de cegos no Brasil; analisar conceitos e tipologias da cegueira, associado ao uso de recursos educacionais para atender ao aluno cego.

2 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA CEGOS

Com o advento da Educação Especial pós anos 1990, surgiu a necessidade de se debater a questão da inclusão dos alunos que possuem algum tipo de deficiência. Nesse contexto, surgem diversas legislações e publicações oficiais ora estabelecendo, ora evidenciando a importância e a necessidade de incluir esse grupo de alunos nas escolas de educação básica, no entanto, os cursos de formação de professores no Brasil continuaram e continuam na contramão do que se almeja para a formação docente, desconsiderando os alunos com deficiência e o seu direito social e civil de se matricular e permanecer na escola.

É relevante destacar que a educação Inclusiva se encontra em processo de construção na sociedade brasileira. Conforme Mendes (2006) o movimento pela inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos na década de 1980 e partiu da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público da educação especial. Com isso passou-se a defender a construção de um sistema de ensino único e para todos os indivíduos sem qualquer discriminação quanto a ter ou não uma deficiência.

No cenário brasileiro as primeiras propostas de institucionalização de um sistema de educação voltado para as pessoas com deficiência, teve início na época do Brasil Império influenciada pelo contexto da Europa e Estados Unidos. As primeiras iniciativas foram à criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857) hoje denominado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Sendo assim para Mazzota (2005) o atendimento escolar para as pessoas com deficiência teve seu início na década de 1950 do século passado, com a criação e fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 12 de setembro de 1854 por D. Pedro II, por meio do Decreto de nº 1.428

na cidade do Rio de Janeiro. Sua criação é influenciada por José Álvares de Azevedo, cego que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris¹.

Consequentemente no ano de 1890 por meio do Decreto de nº 408, que tinha por finalidade a organização e regulamentação do instituto, menciona em seu art. 1º que o mesmo deveria ministrar instrução primária, secundária, oficinas e casas de trabalho. Também modifica o nome passando-se a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos. Porém, no ano posterior, mas especificamente em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto de nº 1.320, o instituto recebeu o seu nome atual de Instituto Benjamin Constante – IBC.

Posteriormente já no século XX surgem algumas das mais importantes instituições ligadas às pessoas com deficiência e de abrangência nacional, entre estas temos o Instituto Pestalozzi (1926), Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD (1950) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954). É importante destacar que atualmente ambas as instituições se encontram em funcionamento.

Inicialmente a educação para as pessoas com deficiência no Brasil foi denominada de Educação especial. Conforme Mazzotta (2005) esta é definida como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar os serviços de educação comum. O público-alvo da educação especial é a pessoa com deficiência, esse termo surgiu para caracterizar indivíduos que em sua singularidade apresente limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou mesmo síndromes variadas.

Conforme Mendes (2006), a educação especial brasileira no final da década de 1990 vai ser marcada pela inserção no contexto de reforma do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar. Assim inicia-se a discussão de um sistema de educação não apenas voltado para a pessoa com deficiência, mas uma educação inclusiva que acolha todos os sujeitos. A educação inclusiva constitui-se e fundamenta-se na concepção dos direitos humanos.

A Constituição Federal fornece às pessoas com deficiência o direito à educação de qualidade no ensino regular em escolas públicas, contudo, sabe-se que os direitos constitucionais dessas pessoas não estão sendo respeitados. Através da Constituição Federal de 1988, o artigo 3º, o Inciso IV declara promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, definindo, no artigo 205, que a educação é um direito de todos, que, portanto, deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, com o exercício da cidadania, qualificando para o trabalho.

¹ O Instituto dos Jovens Cegos de Paris foi fundado no século XVIII no ano de 1784, por Valentin Haüy (1745-1822), é nessa mesma instituição que é foi criado o sistema Braille. Esta foi à primeira escola a sistematizar o ensino para os indivíduos com deficientes visuais.

Nesse aspecto, no artigo 206, inciso I, esta estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino, garantindo, por meio do artigo 208, o dever do Estado em ofertar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A respeito da nomenclatura portadores de deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, no seu artigo 1º, traz a nova expressão necessidades educacionais especiais.

Então, fundamentados no exposto anteriormente sobre o texto de Lei da Constituição Federal, percebe-se que a proposta da criação de um sistema educacional inclusivo passa a ser anunciado, o que denota um processo de reflexão que possibilita a efetivação de transformações conceituais, político e pedagógicas, que demonstraram uma coerência com a concepção de todos terem direito à educação, conforme preconizado pela referida Constituição Federal.

Considerando que a Constituição Federal ocupa o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, a menção a um sistema educacional inclusivo deverá refletir os futuros dispositivos legais nela preconizados.

No caso específico da escola para estudantes com necessidades específicas, a tendência da inclusão que se pauta no princípio da diversidade passa a ser assumida nos dispositivos de Lei. Nesse contexto, a concepção escolar da inclusão está no sentido de que todas as crianças estudem e aprendam conjuntamente, independentemente de diferenças ou de dificuldades. A partir dessa concepção de aprender juntos, a educação especial é alçada à modalidade escolar.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, artigo 58: “[...] educação especial como modalidade de educação escolar, é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento”.

A Lei preconiza que essa modalidade de educação seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, afirmando a possibilidade, quando for necessário, do atendimento através de apoio e serviços especializados em classes e escolas quando não for plausível a integração do aluno na escola regular, em virtude de suas condições específicas.

Em outro aspecto, em seu artigo 59, a LDB nº 9.394/96, preconiza a intencionalidade dos sistemas de ensino assegurar o currículo, os métodos, as técnicas, os recursos e a organização específicos para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, ao passo que assegura também a terminalidade da educação àqueles que não conseguiram atingir, devido à sua deficiência, o nível de aprendizagem exigido para a conclusão do ensino fundamental, além de assegurar aos superdotados, a aceleração para a conclusão do programa escolar.

Anuncia também que os professores, em virtude do atendimento especializado que deverá ser disponibilizado a esse aluno, deverão possuir especialização adequada em nível médio ou superior ou capacitação para que aprendam como integrá-lo na rede regular de ensino. Outrossim, tendo em vista proporcionar a sua efetiva integração na sociedade anuncia a educação especial para o trabalho oportunizando-os condições adequadas para que possam desenvolver capacidades e habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

3 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E TIPOS

Discutindo sobre a Deficiência Visual – DV, Winnick e Short (2001) a definem como uma limitação na visão que afeta o desempenho das pessoas durante o seu processo de escolarização. Se a função da perda da visão acometer os dois olhos de forma irreversível, a pessoa é cega. Contudo, se o uso de um recurso corretivo auxiliar na função visual, o indivíduo possui baixa visão (CHEREGUINI, 2016).

A esse respeito, conforme Munster; Almeida; Gavião (2005), a terminologia DV deve ser usada quando a funcionalidade do olho que possuir melhor visão for menor que 30%. Esse percentual levará em consideração se a pessoa usar recursos de correção como óculos ou lentes de contato. Alves e Duarte (2005, p. 231) aprofundam a concepção sobre a DV, descrevendo-a como:

grande perda de informações sobre o meio, prejudicando a interação social e possíveis oportunidades de uma participação plena nos diversos aspectos da vida cotidiana. A escassez de informações visuais pode ocasionar, caso a criança não seja adequadamente estimulada, prejuízos em diversos aspectos de seu desenvolvimento, tais como atrasos no campo motor, cognitivo, emocional e social.

Na concepção de Mosquera (2000), a cegueira se institui como dano total ou parcial da visão, exigindo a necessidade de recursos específicos tanto para a aprendizagem, quanto para a locomoção. Se a DV for de nascença, ficando cego ou perde a visão antes do primeiro ano de vida, se chama cegueira congênita.

Nesse caso, o sujeito não se lembra de qualquer informação visual. Ao se perder a visão após os primeiros anos de vida, se nomina cegueira adquirida, podendo a pessoa apresentar algum resquício de memória visual (MENESCAL, 2001).

O estudante que apresenta deficiência visual possui uma alteração grave ou total da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber desde a cor ao tamanho, distância, forma e movimento. Essa alteração pode acontecer de forma congênita, desde ao nascer, ou ser adquirida por decorrência de causas orgânicas ou através de acidentes.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS – e do Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual - ICEVI, a deficiência visual compreende a cegueira e a baixa visão. O cego possui os sentidos do tato, da audição, sinestésico e olfativo mais desenvolvido, porque recorrem frequentemente e continuamente a esses para poder decodificar e guardar na memória informações necessárias ao seu dia-a-dia.

Não possui o contato com o ambiente físico, por isso é necessário utilizar material adequado e vinculado à sua realidade, cabendo ao professor o desenvolvimento de métodos de ensino e a organização de atividades que auxiliem na construção de conceitos.

Por isso, estudantes com DV precisam usufruir de recursos adaptados que levem em consideração referenciais não visuais para se deslocar de forma independente (SILVEIRA; DISCHINGER, 2016). A orientação espacial se refere à capacidade de uma pessoa representar mentalmente as demandas físicas e naturais do ambiente.

Por sua vez, os ouvidos compõem o principal órgão sensorial à longa distância. O sistema auditivo pode trazer informações distantes, através dos sons vindos de diversas fontes. A audição tem como principais funções para os sujeitos com DV a ecolocalização (SILVEIRA; DISCHINGER, 2016).

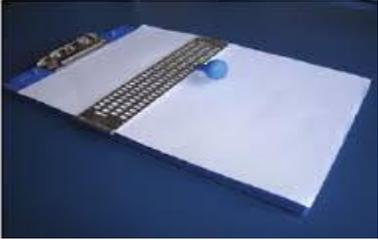
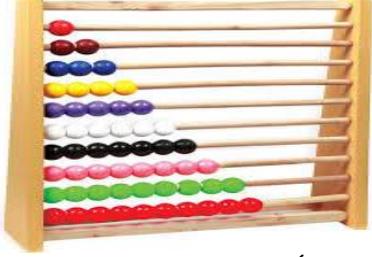
O ouvido se caracteriza como o órgão que possibilita a comunicação, considerada uma função superior do organismo humano, pois por meio da linguagem o homem organiza o seu universo, compreendendo o mundo que o rodeia, interagindo e adquirindo conhecimento. No que diz respeito à linguagem, esta envolve um processo complexo, à medida que se relaciona à elaboração e simbolização do pensamento humano (SILVA; QUEIROS; LIMA, 2006).

Nesse sentido, para o indivíduo que possui deficiência auditiva o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem poderá ser prejudicado se não ocorrer, “à priori”, o diagnóstico da perda da audição, tendo em vista que se faz necessário que ocorra uma intervenção em tempo adequado. Tal intervenção tem o objetivo de evitar o atraso do desenvolvimento linguístico.

De acordo com Silva; Queiros; Lima (2006), pesquisas mostram que existe um período crítico nos primeiros anos de vida para que a criança adquira a fala. Assim, se houver ausência de estimulação auditiva adequada nessa fase da vida infantil, poderá haver um impedimento do desenvolvimento e amadurecimento das vias auditivas centrais.

Os sentidos contribuem para auxiliar o homem a estabelecer contato com o mundo exterior, sendo primordial criar um ambiente de aprendizagem acessível para o estudante que é cego. Dentre os recursos acessíveis, se pode usar os recursos ilustrados no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Recursos para alunos cegos

CONCEITOS/RECURSOS	IMAGENS
<p>Reglete e Punção – escrita elaborada de um lado da folha, na direção da direita para a esquerda. Já a leitura é feita na direção da esquerda para a direita, do lado inverso da folha;</p>	 <p>Figura 1 Reglete e Punção</p>
<p>Soroban ou Ábaco – para ser usado em operações matemáticas;</p>	 <p>Figura 2 – Soroban ou Ábaco</p>
<p>Máquina Braille – utilizada na escrita de textos;</p>	 <p>Figura 3 – Máquina Braille</p>
<p>Gravador de voz – gravação das aulas.</p>	 <p>Figura 4 – Gravador de Voz</p>

Fonte: (PIRES, 2010)

No mesmo olhar, a tecnologia e a informática têm sido usadas como recurso para mediar a relação do aluno com deficiência visual ao mundo escrito, influenciando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Pais *apud* Pires (2010, p. 30):

sua finalidade é servir de interface mediadora para facilitar na relação entre professor, aluno e conhecimento em um momento preciso da elaboração do saber. Porém, deve estar claro que os problemas educacionais não serão todos sanados com utilização apenas de recursos didáticos, outros fatores influenciam nesse processo [...].

Conforme o exposto anteriormente, instrumentos tecnológicos poderão ser utilizados para facilitar a aprendizagem de alunos cegos. O termo tecnologia tem sua origem etimológica na palavra

grega *Téchné* que significa saber fazer. Nesse processo, o professor vai ensinar o aluno a usar o computador baseado no conhecimento das possibilidades oferecidas pela máquina em um ambiente propício ao aprendizado com estruturas adequadas. A possibilidade de usufruir das novas tecnologias favorece a adaptação do corpo para a comunicação com o mundo externo. Assim, do ponto de vista dos cegos o uso do computador e da Internet se constitui enquanto uma ponte com novas possibilidades de comunicação.

O espaço digital pode estar inserido no espaço tridimensional - 3D. Las Heras (2000), analisa que o espaço digital não é um espelho do espaço tridimensional, podendo se destacar, neste, as seguintes características:

densidade – o espaço digital é denso, mas não sofre saturação. Ou seja, possui uma alta capacidade de armazenamento de informações, mas não se satura, pois sempre é possível estender-se esse espaço, o que ocorre, por exemplo, toda vez que se cria um novo sítio web, ou um material multimídia em CD.

ubiquidade – uma mesma informação está em lugares distintos;

deslocação – é possível deslocar-se rapidamente neste espaço, de um endereço em URL*, por exemplo, passa-se facilmente a outro, em qualquer ponto da web;

hipertextualidade – o texto obedece a uma nova geometria, sem a necessidade de páginas, e são as palavras que vão abrindo o texto, à medida que se fixa a atenção nelas e que são utilizadas para abrir novas conexões (TORRES, MAZZONI; ALVES, 2002, p. 83).

São usadas muitas expressões para se referir ao espaço digital, envolvendo o sentido individual, comunitário e linguístico, considerando o telefone, a televisão, a internet e as tecnologias multimídia como construtoras do E3.

Considerando as expectativas do aluno cego, o processo de ensino e aprendizagem deve enriquecer e facilitar seu aprendizado. Para tanto, o acesso às novas tecnologias adaptadas deve ser disponibilizado para facilitar no ensino da linguagem e códigos específicos para a comunicação e sinalização.

Na interpretação de Mantoan (2003), educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. Modificação esta que objetive a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais e assim atenda as condições fundamentais para a aprendizagem destes. Inclusão para Sasaki (1997), por sua vez deve ser entendida como um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir os indivíduos em seus sistemas sociais.

Para ter uma educação que inclui é preciso rever as propostas educacionais vigentes na sociedade contemporânea, se faz necessário construir políticas públicas visando à igualdade de oportunidade e acesso para os indivíduos, reconhecendo e valorizando suas potencialidades e com isso fornecendo condições para o desenvolvimento das mesmas.

O recurso de acessibilidade ao computador diz respeito ao conjunto de hardware e software idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com deficiências (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Nesse conjunto incluem-se os dispositivos de entrada (mouses, teclados, acionadores diferenciados, teclados virtuais, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais, órteses e ponteiras para digitação, entre outros).

3.1 SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A escola é uma unidade socialmente construída a partir de um processo social e histórico, se criando como extensão da família para complementar o seu papel. Sobre a escola se integram expectativas, interesses sociais e exigências. Quando se tornou pública, a escola partiu de uma ação vitoriosa por parte do Estado, objetivando garantir o controle sobre a educação. Para poder se tornar laica a escola teria que ser pública.

Existe uma oscilação entre a centralização das ações na escola e sua descentralização. Essa oscilação denota responsabilidades, mas não inclui a competência na tomada de decisões tanto da escola, quanto da comunidade escolar, caracterizando uma ambiguidade e um paradoxo nos conceitos de descentralização e desconcentração nas práticas de gestão escolar, redimensionando as políticas educacionais sem, no entanto, perder a presença do Estado.

A função social, política e pedagógica da escola se baseia em princípios norteadores que devem ser cumpridos por toda a equipe escolar envolvida, pois para que a escola cumpra com esse papel social é de suma importância que todos os educadores estejam trabalhando para garantir que a escola se abra para todos de forma acolhedora e sem distinção. Assim, para eliminar a problemática da exclusão existente é preciso contar com o compromisso de todos os atores sociais, atentando para as diferenças específicas dos estudantes e acolhendo-o em suas diversidades.

Ao longo do tempo, foram estabelecidas diretrizes que anunciam a prática de sistemas educacionais, embasadas na transformação da visão da educação que defende e promove o direito à educação, participação e a igualdade de oportunidade para todos.

A preocupação com a organização da atividade de educar relacionada ao que ensinar sempre esteve institucionalizada na educação ocidental. A esse respeito, Comenius, em sua *Didática Magna*, instituiu uma organização educacional. Em Roma, na antiguidade, se abordava o vocábulo *cursus honorum* que somava as honras que o cidadão acumulava ao desempenhar cargos eletivos e judiciais. Essa terminologia era usada para significar a carreira.

Na Idade Média, o currículo era composto tanto pelo *trívium*, três disciplinas, Gramática, Retórica e Dialética, quanto pelo *cuadrívium*, Astronomia, Geometria, Aritmética e Música. Tais

disciplinas representaram a primeira forma de se organizar o conhecimento nas universidades na Europa. (SACRISTÁN, 2013).

Um movimento ciceroneado por Dewey, passou a deter a preocupação com uma concepção de ordem pragmática, na qual existia a necessidade em que professores e estudantes fizessem parte do processo de sua elaboração.

Dentre outros educadores que contribuíram com o pensamento de ordem social, Maria Montessori, em sua proposta, propôs que a educação da criança se fundamentasse em seu desenvolvimento mental, físico e espiritual e que partisse de seus interesses. (GESSER, 2002).

No Brasil, a concepção freireana de educação busca humanizar e libertar os sujeitos contribuindo para sua emancipação humana, tendo em vista transformar a realidade social de que faz parte. (MENEZES; SANTIAGO, 2014). A partir da perspectiva crítica de Freire, se afirma que o paradigma curricular crítico-emancipatório estabelece uma relação dialética entre a concepção curricular e o contexto histórico, social, político e cultural. Se alerta que não há como dissociar os fenômenos que acontecem na sociedade de sua interferência no currículo. (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

A educação se baseia na memorização das lições, sendo ensinados a partir de metodologias que usam somente a linguagem verbal, geralmente por meio de narrativas feitas pelo próprio professor. Nessa escola, o aluno não tem curiosidade e, nem tampouco aprende a ter autonomia, pois apenas o professor é detentor do conhecimento.

Contraditoriamente a essa escola de educação bancária, Freire assevera que a escola deve levar o estudante a ser livre, respeitando o conhecimento que este traz ao adentrar na escola, à medida em que abstrai o que aprende nela. (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Assim, Freire assevera que:

por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 15)

Nesse sentido, o professor deverá partir do que o estudante conhece, ou seja, seu conhecimento de mundo que abstraiu desde o momento em que nasceu, pois não se pede licença para aprender e não se aprende somente dentro dos muros da escola. Uma educação crítica levará o estudante a discutir os problemas

ambientais, econômicos e de saúde que assolam a área em que vive, buscando alternativas para solucioná-los, não sendo concebido como um sujeito passivo, mas ativo.

Freire assume uma educação libertadora, instituída como prática de liberdade e baseada em uma teoria de ordem dialógica em substituição a uma educação tradicional e autoritária. Nesse âmbito, propõe que tanto homens como mulheres se engajem em conhecer criticamente a realidade social que os rodeia, com o objetivo de alcançar a liberdade e consciência crítica. (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Freire afirma que homens e mulheres deverão entender que a conquista da liberdade acontece coletivamente, uns com os outros e que a conscientização em torno da realidade da sociedade acontece quando estes (crianças, jovens e adultos) compreenderem que possuem uma vocação ontológica e histórica que os impele a ser mais do que os opressores instituem. (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

O princípio da educação crítico-emancipatória é o diálogo, que permitirá aos indivíduos expressarem suas ideias quando se dão conta de suas condições de existência. Assim, o diálogo se institui como uma práxis social que é construída na escola. Quando se tem a liberdade de partilhar ideias e concepções se vivencia a oportunidade de discutir sobre a realidade por meio de um pensamento crítico-problematizador. (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

A esse respeito, Freire (1996, p. 50), anuncia que o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Quando se vivencia uma situação de fala-escuta existe reciprocidade, pois quem fala quer ser ouvido, compreendido e, acima de tudo, quem escuta deverá ter a oportunidade para ser ouvido, pois os direitos são iguais. Assim, a competência comunicativa faz parte de uma vivência democrática. (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

O escolanovismo demonstrou o rompimento com a escola tradicional, se caracterizando pelo aspecto de que o professor deixou de ser valorizado como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, as experiências anteriores dos estudantes passaram a ser valorizadas.

Por meio da teoria crítica se pretende formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade com o objetivo de transformá-la. Paulo Freire se preocupou com a educação popular, contribuindo com a construção de uma teoria crítica do currículo. Freire propôs uma educação como prática de liberdade que contribuirá para a emancipação dos sujeitos.

Segundo Freire, tendo em vista se conscientizar em relação à opressão, os indivíduos precisam entender suas condições de oprimido. Para tanto, a educação pode ser um instrumento a favor das classes populares para libertar-se da sua condição de oprimido. No caso do aluno com

deficiência, a educação deve ser um instrumento para realmente incluir o aluno cego na sala de aula regular.

4 CONCLUSÃO

A legislação demonstra que estão sendo superados os entraves de ordem legal, além da garantia dos aportes financeiros para a realização das adaptações arquitetônicas. Sabe-se que a permanência, na instituição, de alunos com deficiência depende da persistência em superar individualmente os obstáculos. Pois, para conviver em grupo são exigidas atitudes que visam a superação dessas dificuldades. Essas atitudes iniciam com uma personalidade forte para não abstrair os comentários e deboches acerca de sua deficiência.

Nesse aspecto, salienta-se que a instituição deve orientar os alunos ingressantes como superar essas dificuldades, apoiando-os em sua permanência na escola, visando seu maior aproveitamento e desempenho, bem como a integridade física e emocional. Para tanto, se faz necessário realizar um trabalho de sensibilização da comunidade escolar, de orientação e capacitação do corpo docente, visando à prevenção de situações adversas que possam prejudicar a aprendizagem de alunos surdos.

Assim, a comunidade escolar estará preparada para receber esses estudantes à medida que, *à priori*, se assume enquanto uma instituição inclusiva. Detecta-se, ainda, que existe a necessidade da elaboração de estratégias de mudança para melhorar a qualidade da educação que será destinada ao aluno surdo.

Evidencia-se que para a inclusão escolar do aluno cego acontecer, dificuldades e desafios deverão ser transpostos, principalmente quando refletimos acerca de uma sociedade que ainda não está preparada para discernir alguns valores. Pois, para incluir um aluno não é somente trazê-lo para a escola, mas é essencial dar-lhe o suporte necessário para que aprenda os conteúdos e adquira conhecimentos que auxiliem a sua vida enquanto um cidadão. Nesse aspecto, faz-se necessário observar atentamente as condições da formação pessoal dos sujeitos, além da preocupação com as questões relacionadas ao desempenho acadêmico desse estudante.

Os resultados alcançados por meio da pesquisa sugerem algumas reflexões. Assim, a comunidade escolar estará preparada para receber esses estudantes à medida que, *à priori*, se assume enquanto uma instituição inclusiva. Detecta-se, ainda, que existe a necessidade da elaboração de estratégias de mudança para melhorar a qualidade da educação que será destinada ao aluno cego.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. **A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades.** Acta Scientiarum.: Human and Social Sciences, v. 27, n. 2, pp. 231-237, 2005.
- ALMEIDA, Matheus Lucas de; MORAES, Antônio Henrique Coutelo de; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. **Aplicativos de tradução de libras na construção de sentido em Língua Portuguesa.** II CINTEDI, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/1992 a 30/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, n.248, 23 de dezembro de 1996, p.27833-27841. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretário de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretário de Educação Especial MEC- SEESP, 2001.
- BRASIL. Senado Federal. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.
- BINS ELY, Vera Helena Moro; DISCHINGER, Marta; MATTOS, Melissa Laus. **Sistemas de informação ambiental – elementos indispensáveis para a acessibilidade e orientabilidade.** Anais do VII Congresso Latino-Americano de Ergonomia, XII Congresso Brasileiro de Ergonomia, I Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral, Recife, 2002.
- CHEREGUINI, Paulo Augusto Costa. **Atividade física para populações especiais.** Batatais-SP: Ação Educacional Claretiana, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade.** Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA. Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil- História e políticas públicas.** São Paulo. Editora Cortez, 2005.
- MEC/SEESP. Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555 de 05 de julho de 2007.

In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4, n.1, p. 07-17, jan./jun. 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Concepções Atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; & 72 TANAKA, D. O. (Orgs.): **Educação Especial**: políticas e concepções sobre deficiência. Londrina: EDUEL, p. 25-41, 2006.

MENESCAL, Antônio. A criança portadora de deficiência visual usando o seu corpo e descobrindo o mundo: atividades físicas e esportivas. In: Ministério do Esporte e 51 Turismo/Secretaria Nacional de Esporte. **Lazer, atividade física e esporte para portadores de deficiência**. Brasília: Sese-DN, 2001.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | set./de, 2014.

MOSQUERA, Carlos. **Educação física para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

MUNSTER, M. de A.; ALMEIDA, JOSÉ JÚLIO GAVIÃO. Atividade física e deficiência visual. In: GORGATI, Márcia Greguol.; COSTA, Roberto Fernandes (Orgs.). **Atividade Física Adaptada**: Qualidade de vida para pessoas especiais, p. 33-51, 2005.

NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. ISBN 978-85-7983-004-4. Available from SciELO Books.

PINHO, Angela. **Só 17,5% das escolas têm acesso adequado para deficientes**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u734730.shtml>. Acesso em 23 de março de 2020.

ROCHA, G. S. **Avaliação sobre acessibilidade das instalações de escolas na cidade de Caxias/MA**. Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetinga, v.4, n.6, 2017. Edição Especial Semana de Engenharia do Maranhão.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SACRISTAN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Artmed: 2013.

SILVA, Tomas Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2005.

SILVEIRA, Carolina Stolf; DISCHINGER, Marta. **Referenciais para orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual no transporte público e coletivo**. In: VI Encontro Nacional de Ergonomia Do Ambiente Construído VII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral, 6., 2016, Recife: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. p. 1 - 12.

SOUZA, E. G. **Construção de uma tabela periódica interativa com recurso de áudio adaptada para o ensino de Química a estudantes com deficiência visual**. Goiás. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/>> Acesso em: 20 de março de 2020.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. **A acessibilidade à informação no espaço digital**. Ci. Inf., Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002.

WINNICK, Joseph P.; SHORT, Francis X. **Testes de aptidão física para jovens com necessidades especiais**: manual Brockport de testes. Editora Manole Ltda, 2001.