



Inclusão e diversidade: panorama sobre o apoio a estudantes com deficiência visual no Acre

Inclusion and diversity: overview about support for students with visual disability in Acre

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781722021054>

Ingrath Narrayany da Costa Nunes

Universidade Federal do Acre

ingrath.nunes2325@gmail.com

Carlos Eduardo da Silva

Universidade Federal do Acre

eduardo.soul3@gmail.com

Bianca Martins Santos

Universidade Federal do Acre

bianca8ms@gmail.com - [ORCID](#)

RESUMO: O trabalho tem por objetivo fazer um panorama histórico sobre o atendimento de estudantes Deficientes Visuais (DV) no estado do Acre, especificamente na cidade de Rio Branco, no contexto da educação básica e no ensino superior pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Para isso, são discutidos os avanços e limitações sobre o tema de educação inclusiva e educação na diversidade, e ao final apresenta-se uma visão geral sobre as conquistas na questão da inclusão de DV no ambiente escolar, destacando a necessidade do uso de Tecnologias Assistivas (TA) para estes alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na análise de dados documentais e entrevista. Os resultados mostram os avanços conquistados na oferta de cursos e apoio pedagógico para educação básica e superior na UFAC no contexto de DV em Rio Branco. Além disso, aponta-se a necessidade de ampliação dos serviços ofertados na capital e no interior do estado, e uma formação inicial e continuada de professores voltada para desenvolver o olhar sensível quanto às diferenças.

Palavras-chave: Deficiência visual; Inclusão; Diversidade.

ABSTRACT: The paper aims to provide a historical overview of the care of students with Visual Disabilities (VD) in the state of Acre, specifically in the city of Rio Branco, in the context of basic education and higher education by the Federal University of Acre (UFAC). For this, the advances and limitations on the theme of inclusive education and education in diversity are discussed, and at the end an overview of the achievements in the issue of the inclusion of VD in the school environment is presented, highlighting the need for the use of Assistive Technologies (AT) for these students. This is a qualitative research based on the



analysis of documentary data and interviews. The results show the progress achieved in offering courses and pedagogical support for basic and higher education at UFAC in the context of VD in Rio Branco. In addition, there is a need to expand the services offered in the capital and in the interior of the state, and initial and continuing teacher training aimed at developing a sensitive view of differences.

Keywords: Visually impaired; Inclusion; Diversity.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE

Vi que não há Natureza
Que Natureza não existe
Que há montes, vales, planícies,
Que há árvores, flores, ervas,
Que há rios e pedras,
Que não há um todo a que isso pertença
Que um conjunto real e verdadeiro
É uma doença das nossas ideias.
(*Natureza*, de Alberto Caeiro)

A epígrafe acima aponta através do poema de Alberto Caeiro: heterônimo de Fernando Pessoa (2008), poeta português conhecido por criar seus personagens-poetas como uma crença à personalidade heterônoma¹, retrata a natureza como uma reprodutora de seres que não são idênticos, mas que todos possuem um ser complexo e único na sua complexidade. Porém, nessa infinita diversidade, cria-se a necessidade de organizar, através da percepção do todo, e assim simplificá-la. Simplificando-a, algumas complexidades são excluídas, como Amarante (2011) ressalta sobre a categorização que é acompanhada pelo reducionismo: formamos conjuntos para viver em sociedade. Em outro trecho do poema, o autor afirma que “A Natureza é partes sem um todo”, ela não exclui os montes, os vales, as planícies, as árvores, as flores, as ervas, os rios e as pedras, as pessoas! O indivíduo percebe a diversidade quando assume a consciência das partes no todo, ou seja, “quando deixamos de olhar tudo ao mesmo tempo é quando

¹ Ao contrário de pseudônimos, os heterônimos constituem uma **personalidade**. Fernando Pessoa criou os heterônimos Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis, entre muitos outros (MICHAEL, 2014).



realmente começamos a ver – vemos conjuntos: curvas e retas, profundidades e cores” (BOAL, 2009, p. 97).

A simplificação reduz a riqueza das diferenças. O paradigma da diversidade (ALVARES; AMARANTE, 2016), busca perceber as partes, não se baseia nas necessidades especiais, mas na percepção e conscientização das diferenças inerentes ao ser humano, sejam elas psíquicas, sensoriais, físicas ou intelectuais, assim como as religiosas, as étnicas, culturais, de gênero e outras: a complexidade que se impõe de diversas formas.

Na perspectiva de abordar o tema de inclusão de Deficientes Visuais (DV) no contexto educacional, especificamente na cidade de Rio Branco, Acre, o presente trabalho se propõe a discutir avanços e limitações sobre o tema de educação inclusiva e educação na diversidade; e trazer um breve panorama sobre as conquistas na questão da inclusão de DV no ambiente escolar, destacando a necessidade do uso de Tecnologias Assistivas (TA) para estes estudantes. Como principal resultado é relatado o panorama histórico de onde ocorre o acompanhamento de estudantes DV em Rio Branco / AC na educação básica (CAP-DV-AC) e no ensino superior (UFAC).

2 INCLUSÃO E DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES E LIMITAÇÕES

A educação que se propõe a incluir, baseando-se na diversidade humana, encontra desafios frente a um sistema que trata a educação como uma despesa, um serviço a ser feito, seja ele de boa qualidade ou não, Gadotti (2005) aponta a mercantilização da educação, como uma “indústria da educação” que reproduz disputas pelo mercado. Saviani (2010) declara que a inclusão pensada pelo sistema econômico para a educação, alimenta a desigualdade social, pois,

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais *empregáveis*, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2010, p. 431).



Esse “mercado” é um lugar que não oferece oportunidades para todos, tendo que ser mantido através do fracasso dos marginalizados. A educação que inclui, prioriza uma sociedade de poucos espaços, silencia os silenciados em um sistema que entende a educação como um custo e não como um investimento. A educação na diversidade, considera a diferença parte da complexidade humana. Alvares e Amarante (2016, p. 19) comentam que a,

educação na diversidade, ao contrário, defende uma sociedade em que se tenha espaço para aqueles que o mercado certamente não acolheria, como, por exemplo, pessoas com deficiência, em sofrimento psíquico e em outras situações de vulnerabilidade e risco social. Afinal, trata-se de um tipo de educação que se baseia na diferença como fato inerente à complexidade e não como desvio da natureza humana.

Enquanto a educação inclusiva trabalha com o processo de “normatização”, enquadrando os indivíduos em padrões, ou seja, os alunos com necessidades especiais, mesmo incluídos na sala de aula, ainda permanecem excluídos: casos à parte. A respeito disso, o estudo de Alvares e Amarante (2016, p. 20), relata um depoimento de um aluno que assume a dificuldade de se adequar ao padrão. O aluno com diagnóstico de esquizofrenia comenta: “É muito difícil para a gente se ajustar ao mundo [...]”. Outros relatos mostram a dificuldade de alunos, com diagnósticos diversos (sofrimento psíquico, deficiência sensorial, física, intelectual e outras), de se inserir em instituições educacionais, como: “Eu cheguei a entrar na escola, mas não consegui ficar. O professor não me entendia.”; “Eu não consegui acompanhar [...]” (ALVARES; AMARANTE, 2016, p. 21).

Estudos salientam a inadequação que ainda persiste no sistema educacional e de saúde para lidar com pessoas com necessidades especiais ou algum tipo de transtorno ou doença mental (ALVARES, 2012; AMARANTE; COSTA, 2012; ALVARES; AMARANTE, 2016). Comentam também que são pessoas vistas ainda como “loucas”, perigosas, imprevisíveis e incapazes. Surge assim o sentimento de se “normalizar”, de estar nos padrões do mundo. Corroborando com Saviani (2010), a crença pela “normalidade” é introjetada no sujeito que se vê com a responsabilidade de se enquadrar, de se “normalizar”. Vale ressaltar que este estudo



não pretende ter uma visão parcial e negativa sobre a mediação, núcleos de apoio ou a educação especial, mas uma visão reflexiva e crítica sobre o sistema que escolhe incluir, porém exclui o paradigma que considera a diferença como parte integrante da condição humana.

O processo de inclusão ainda está muito longe da verdadeira inclusão que as leis e movimentos “pro inclusão” prescrevem e lutam. Alvares e Amarante (2016, p. 23), trazem um depoimento de um professor ao chegar para dar aula, no trabalho novo, em uma “escola inclusiva”:

Ao chegar para dar aula em seu novo trabalho, observava que algumas crianças sempre ficavam isoladas no canto da sala. Preocupado com a segregação desses alunos, comentou o fato com outros profissionais da escola e perguntou se eles sabiam qual era o problema. Recebeu a seguinte resposta: “Não é nada não, professor. São os alunos de inclusão” (ALVARES; AMARANTE, 2016, p. 23).

Nota-se que além do despreparo do sistema educacional para com a diferença, a formação inicial de profissionais da educação está muito aquém do que deveria ser, como aponta as pesquisas na área (BUENO, 2002; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT; FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2005). O relacionamento não é com as pessoas, mas com o diagnóstico, fazendo com que o processo de inclusão seja direcionado a deficiência e não as pessoas. No tocante a isso,

É fundamental lidar com a diversidade humana de forma aberta e não como inclusão daquilo que destoa ou é esquisito. Acolher a pessoa em vez do diagnóstico abriria possibilidades de formar indivíduos conscientes da complexidade humana e, portanto, mais solidários a diferença que tem, historicamente, criando tantos conflitos em todo mundo. Sem o acolhimento das diferenças, a inclusão social não é genuína; não mudamos nenhum paradigma; a criança frequenta a escola como um aluno de “inclusão” ou o que “tem problema” e, conseqüentemente, acaba por se perceber como doente, incapaz etc. Cria-se, assim, um ciclo vicioso (ALVARES; AMARANTE, 2016, p. 23).

O processo “normalizador” na educação inclusiva ou especial configura-se assim, como uma proibição dos sujeitos portadores de alguma diferença para afirmar sua individualidade. Skliar (2006) aponta a educação especial como mais uma “invenção disciplinar”, para reproduzir a opressão da “normalidade”. Kuenzer



(2002) caracteriza o processo de inserção social como um aparato legal de inclusão que exclui. Sendo assim, os desafios dos sujeitos para a afirmação da sua individualidade são enormes.

A educação na diversidade faz o caminho inverso: contra a maré. Reconhece a complexidade humana como uma complexidade que possui em seu amago, de forma inerente, a consciência da diferença. Freire (2015) ressalta o valor da consciência dos sujeitos se perceberem no mundo e inseridos nele e diz que,

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe uma posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2015, p. 53).

A consciência de que somos indivíduos condicionados, faz com que possibilidades se abram diante dos nossos olhos, que pontes possam ser passíveis de serem construídas: na comunicação, no diálogo e no pensar. Entender essa diferença entre a "condicionalidade" e a "determinalidade", faz com que as janelas se abram para uma vista que vai além dos muros. Ser consciente é entender que existem barreiras de difícil superação, como as condições materiais, financeiras, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas, mas que mesmo inúmeras, carregam uma finitude. Ter essa consciência, traz o conhecimento crítico dessas barreiras. E esse conhecimento crítico, impulsiona o pensar sobre a miséria do discurso fatalista, do neoliberalismo, do pragmatismo reacionário, do estereótipo (o "ceguinho", o "esquizofrênico", o "surdo", o "gay", o "negro", o "pobre" e outros).

Vale destacar, sobre os documentos norteadores da educação, assim como suas alterações, a diversidade e como estão relacionados seus diferentes significados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, prescrita como a Lei n. 9.394, (BRASIL, 1996), apresenta os seguintes princípios que integram a base para o ensino, relacionando assim, com o conceito de diversidade, o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" e o "respeito à liberdade e apreço à tolerância", nos respectivos incisos III e IV. Em 2013, passou a vigorar a



alteração que incluiu a “consideração com a diversidade étnico-racial”, prescrita pela Lei n. 12.796, (BRASIL, 2013).

O artigo 58 da LDBEN, que trata sobre a Educação Especial, uma das modalidades de ensino escolar, e que também sofreu alteração na redação dada pela Lei 12.796, destinada “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013), menciona sobre o atendimento especializado de acordo com as “peculiaridades” dos estudantes, aderindo à diversidade na educação especial. E no tocante a diversidade étnica, o artigo 76, prevê o ensino, o fomento à cultura e assistência aos Índios, com a “oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996).

No final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a) foram disponibilizados para os professores do ensino público e privado e prescreviam os conteúdos específicos para cada área de conhecimento. Além de apresentar os temas transversais (Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais), e entre os seus objetivos estão “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais” e “valorizar a pluralidade” (BRASIL, 1997b, p. 55). Sobre a Pluralidade Cultural, o documento apresenta os desafios da escola no trato com a diversidade etnocultural:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997b, p. 27).

O termo diversidade vai ser abordado, mais tarde, no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001), para tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica. Vai reforçar a concepção da prática docente em “respeitar a sua *diversidade* pessoal, social e cultural [do aluno]” (BRASIL, 2001, p. 9, grifo nosso). Assim como a Resolução do



CNE/CP n. 1/2002, que prescreve o acolhimento à diversidade (BRASIL, 2002). E por fim, é importante ressaltar o trato em acolher os portadores de necessidades especiais pelas Política Nacional de Educação Especial, de 2008, garantindo o acesso à escolarização na sala de aula comum, ou seja, em um ambiente diverso.

A educação na diversidade constrói uma educação com base na complexidade do ser humano e como um desafio ao ato de educar, e tendo como princípio “a formação de indivíduos que estejam aptos a respeitar diferenças e construir uma realidade social que englobe verdadeiramente essas distintas formas de existência humana” (ALVARES; AMARANTE, 2016, p. 30). E por certo, vai exigir da formação inicial e continuada de professores uma construção de uma reflexão crítica sobre a educação inclusiva, sobre a diversidade na escola, sobre as diferenças culturais e sociais.

3 PANORAMA GERAL SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao longo do processo educacional das pessoas cegas, são considerados como primeiros escritos os de Denis Diderot (1713 a 1784) quando publicou a “Carta sobre os cegos para uso dos que vêem” (ALEGRE, 2007), em 1749. Com o passar dos anos, surge em Paris em 1783, a primeira escola para cegos, fundada por Valentin Haüy chamada de *Institut National des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional para Jovens Cegos), voltada com um propósito para a e educação de pessoas com Deficiência Visual, onde o criador desta escola teve uma preocupação no ensino à leitura para este público.

Valentin Haüy pensando na aprendizagem da leitura e escrita das pessoas cegas criou caracteres móveis, que podiam formar palavras, números, construindo frases e palavras adaptando o alfabeto utilizando o alto relevo para que as letras fossem percebidas pelo simples toque dos dedos. A ideia era de proporcionar para os cegos à possibilidade de se alfabetizarem, porém, o resultado não foi o que ele realmente esperava, pois identificaram que o tato seria o canal essencial, dominante



aos demais sentidos para o reconhecimento das letras, verificado o processo de ensino aprendizagem do aluno cego (MARUCH; STEINLE, 2008).

Outro marco que fez parte da inclusão do aluno DV no contexto educacional tratou-se de quando um oficial da Cavalaria do exército francês Charles Barbier, desenvolveu uma técnica de comunicação, primeiramente chamada de Sonografia, a mesma se baseava em representar os sons. Essa técnica era usada como estratégia de guerra, tornando-se algo significativo, dando margens para o surgimento do Sistema Braille.

Louis Braille, em 1783, estudava no Instituto de Valentin Haüy, o mesmo teve conhecimento da história de que o oficial tinha feito tal invento, ele ficou entusiasmado em ver a possibilidade dos cegos poderem ler e escrever, pois o sonho dele era, que todo cego pudesse ler sem o auxílio de outras pessoas. A partir do momento que ele teve um contato próximo a esta criação, começou a perceber a fragilidade desse Código, vendo a possibilidade de alterá-lo e adequá-lo ao alfabeto francês, diminuindo assim de 12 pontos para 6 pontos (MARUCH; STEINLE, 2008).

Estudando mais a fundo e aprofundando os seus conhecimentos sobre a possibilidade levantada há anos atrás por Valentin, a significação tátil, do advento da sonografia criada por Charles Barbier, Louis Braille viu que através de um estudo mais aprofundado a possibilidade de criar um Código que pudesse radicalizar, e que trouxesse a possibilidade de outras pessoas, assim como ele, de ampliar seus conhecimentos através da leitura e escrita. Com isso expandiu os códigos criados por ele, expandido os sinais de pontuação, grafias matemáticas e musicais.

Este sistema passou a ser utilizado entre os alunos do Instituto para Meninos Cegos no ano de 1824, eles viram a importância que esse novo sistema de Códigos propiciava, contemplando muito mais que a comunicação, leitura e escrita, dando então a possibilidade da compreensão dos saberes. Tendo a intenção de melhorar a grafia pontilhada como ficou conhecida a priori, transformando-o num método para transcrever palavras, músicas e pequenas canções, dando uma possibilidade de publicar esse como método.



O Instituto tem por fim educar meninos cegos e prepará-los segundo sua capacidade individual, para exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal. É pois uma casa de educação e não um asilo, e muito menos um hospício; uma tríplice especialidade, música, trabalhos, ciência, eis o que constitui sua organização especial. (JORNAL DO COMMERCIO, nº 2.419, 20 de setembro de 1854).

No ano de 1854 o código braile foi instituído e expandido para os outros países. No Brasil este código de leitura e escrita para cegos chegou em 1854 pela primeira com José Álvares de Azevedo, que teve oportunidade de estudar em Paris, na mesma escola que antes Louis havia estudado e lecionado. Quando retorna para o seu País de origem sua vontade é divulgar e expandir sobre o que aprendera, para que outras pessoas também pudessem ter a independência para ler. Foi então, que conheceu o médico da corte Dr. Xavier Sigaud que este tinha uma filha cega, a senhorita Adélia Sigaud, sendo assim, viu a possibilidade deste médico apresenta-lhe ao Imperador (ALMEIDA, 2014).

Segundo Mazzotta (1996), a educação especial no Brasil, que teve início no século XIX é marcada pela criação dos dois Institutos: o primeiro compreende os períodos de 1854 a 1956, mais especificamente no dia 12 de setembro de 1854, através do decreto Imperial Nº 11.428 na cidade do Rio de Janeiro Dom Pedro II, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Anos depois em 26 de setembro de 1857, ele inaugurou o Instituto dos Surdos-Mudos. No ano de 1957, através da Lei Nº 3.198, este instituto passou a ser reconhecido pelo país, até os dias atuais como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Com o advento da República Imperial, o Instituto dos Meninos Cegos passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (Brasil, 2019), a partir deste momento histórico passou a ser a única referência no Brasil para a escolarização de pessoas cegas. Mesmo o país credenciando instituições especializadas no âmbito educacional para cegos, eles ainda não podiam gozar de uma plena cidadania. Essa conquista política só foi possível, quando conseguiram derrubar as leis que o impossibilitavam de usufruírem de seus direitos, como salienta Belarmino (1997):



A lei que rege as eleições de 1934, 1935 exigiu que os cegos assinassem em Braille somente no ato da qualificação do título eleitoral. Para o procedimento da votação, o presidente da mesa assinava as folhas eleitorais a rogo do eleitor cego que trazia de casa as chapas prontas. O Decreto-Lei 7.586 de 28 de maio de 1956, em seu texto legal, diz que o eleitor cego teria que votar como os demais eleitores. Assim, o direito ao voto só foi concedido àqueles que escreviam pelo alfabeto comum (BELARMINO, 1997, p. 390).

O atendimento das pessoas com deficiência, após esse marco, passou a ter o direito de inclusão assegurado, podendo assim a gozar de todos os demais direitos.

A partir de 1993 as políticas públicas passam a ter o caráter inclusivo, referendadas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3) na qual está afirmado que: “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. A inclusão desses alunos, cada dia se faz notório no cenário da educação atual. De acordo com Declaração de Salamanca pode se afirmar:

As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, já que tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Portanto, novas práticas pedagógicas precisavam ser inseridas no aprendizado dos alunos com deficiência, pois não basta inserir estes estudantes na sala de aula, tem que haver um acompanhamento pedagógico para romper barreiras que possam impedir a exclusão ou a evasão, buscando de fato realizar uma educação inclusiva.

Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) que prescreve normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. O CAT tem como objetivo apresentar propostas políticas



governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos. De acordo com Brasil (2009):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 9).

Foi realizado um levantamento e revisão de literatura, para a formulação das bases conceituais sendo utilizados três termos de referência: “Ajudas técnicas”, “Tecnologia Assistiva” e “Tecnologia de Apoio”, sendo que para elaborar o conceito para subsidiar as políticas públicas, os membros da CAT fizeram uma revisão no referencial teórico internacional com os termos “*Ayudas Técnicas*”, *Assitive techonology* e *Adaptive technology*. Alguns conceitos são citados no texto:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999, Art. 19).

Com os avanços dessas tecnologias surgem novas possibilidades como programas que facilitam o acesso desses alunos com deficiência visual no âmbito educacional. Partindo de um grau extenso, considera-se que tudo que auxilia o deficiente visual a melhorar a sua percepção das coisas é considerada Tecnologia Assistiva (TA): qualquer produto, serviço ou sistema, comprado, modificado ou customizado, que amplie, conserve ou melhore as habilidades funcionais de uma pessoa com deficiência (MORAES, 2012).

A Tecnologia Assistiva têm a aplicação de forma diversificada em diversos recursos, em prol de apresentar oportunidades e condições para pessoas com deficiência visual, seja a tecnologia mais aprimorada a mais simples, para assim, o aluno cego ter facilitado o processo de ensino-aprendizagem. Dentro da TA têm-se alguns materiais básicos e necessários tais como: Reglete, punção, soroban,



bengala longa, a máquina Perkins, textos transcritos e audiodescritos em braile. No qual, estes podem ser classificados basicamente em Baixa e Alta Tecnologia.

A Baixa tecnologia são materiais de baixo custo como, por exemplo, a reglete e a punção (que podem ser utilizados para escrita do braile), e o soroban. O Braile é um sistema de escrita em relevo, constituído por 63 sinais formados pela combinação a partir de um conjunto constituído por 6 pontos. Estes sinais foram feitos para não sobrelevar a função táctil e, por sua vez, se adapta facilmente à falange dos dedos (BAPTISTA, 2000).

O soroban é um aparelho para cálculos matemáticos, podendo ser utilizado por qualquer pessoa, a Portaria Ministerial Nº 1.010 de maio de 2006, que autoriza o uso deste dispositivo para deficientes visuais (BASTOS, 2006), em qualquer tipo de concurso público por exemplo. Outro item usado para locomoção que garante a segurança da pessoa com deficiência é a bengala longa, hoje pela sua cor podemos identificar quais os tipos de cegueira. As cores são: brancas, verdes e vermelhas. A Bengala Branca é usada para identificar pessoas que são cegas, e/ou com deficiência visual, na maioria dos países. A Bengala verde indica se a pessoa tem baixa visão ou visão subnormal. Na Republica Tcheca existe um decreto, de janeiro de 2001, que esclarece sobre a Bengala Branca e Vermelha para pessoa com surdocegueira. E na Argentina existe um decreto que regulariza o uso da bengala vermelha para identificar o surdocego (SÃO PAULO, 2020).

Máquina Perkins é conhecida como máquina qualidade e eficiência na escrita braile, ela é disponibilizada para o aluno com deficiência visual nas salas de recursos e nos centros de apoio pedagógico, pois a mesma tem um valor elevado. Ressalta-se que mesmo tendo um valor elevado, ela é considerada uma baixa tecnologia.

Os alunos com baixa visão utilizam os cadernos com pautas ampliadas, com os traços e linhas fortes e definidas, lápis 6b, que proporcionam uma escrita mais aivada e aparente do que o lápis comum, canetas hidrocor nas cores preta e azul para dar o contraste no fundo branco do papel, ampliação dos materiais didáticos e lupas de mesa.



Já a alta tecnologia se enquadra dentro dos parâmetros tecnológicos como a tecnologia do livro digital acessível: o audiolivro e os programas de computador. Dentre esses recursos didáticos podem-se destacar os *softwares* utilizados para leitura, escrita e acesso mais preciso a internet para acessar e-mail, sites de compras e dentre outros.

Num cenário mais recente, surge a AudioDescrição (AD) como um recurso de acessibilidade de tradução intersemiótica que transforma o visual em verbal, sendo a audiodescrição didática um campo ainda a ser investigado. A comissão de Estudo de acessibilidade em comunicação do Comitê Brasileiro de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) no ano de 2015 publicou um projeto para consulta nacional sobre: “Acessibilidade na comunicação – audiodescrição”. Tendo como definição:

recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons não contextualizados, especialmente sem o uso da visão. (ABNT, 2015, p. 1).

A AudioDescrição Didática (ADD), segundo Vergara-Nunes (2016, p. 271), tem por objetivo “dar ao aluno cego condições de aprender os conteúdos escolares veiculados por imagens junto com seus colegas em sala de aula em contextos inclusivos”. Em outras palavras, a ADD pode ser entendida como um instrumento que permeia a inclusão dos alunos com deficiência, pois ela vai além de uma imagem estática, pois auxilia a construção mental das imagens ou situações estudadas em sala de aula, contribuindo para a autonomia do DV, de forma a facilitar a comunicação e interação com os demais alunos e professor.

Embora muitos recursos existam para garantir a inclusão de alunos DV em salas de aulas de pessoas sem deficiência, destaca-se a necessidade de que tais materias possam ser amplamente divulgadas para formação inicial e continuada de professores, bem como para a comunidade escolar, com a finalidade de que a inclusão possa ser de fato garantida.



4 ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ACRE: NA EDUCAÇÃO BÁSICA (CAP-DV-AC)

Um dos objetivos do trabalho é apresentado na presente seção, relatar como vem ocorrendo o apoio pedagógico de alunos DV na educação básica no Acre, especificamente no único local de atendimento do estado, em Rio Branco. Este realiza a adaptação de materiais didáticos e paradidáticos em Braile, áudio e Mecdaisy (SOUSA, 2012), além da oferta de cursos de capacitação para comunidade. Para isso, com caráter de pesquisa qualitativa (GÜNTHER, 2006), utilizou-se para coleta de dados uma entrevista (GIL, 2007) com a Antiga diretora do Centro de Apoio Pedagógico Dom Bosco, Rosilda de Moura da Silva; e com o antigo diretor do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente Visual (CEADV), Luis Augusto Cassiano Bras. Foram avaliados os dados obtidos na íntegra e selecionado os fatos históricos citados que representaram pontos importantes para o crescimento e consolidação do atendimento de alunos com deficiência visual pelo estado. O roteiro de entrevista seguiu três eixos principais: (1) Como foi à fundação do Centro de Apoio? (2) Quais os locais de atendimento? e (3) Quais os serviços oferecidos?

Durante as entrevistas foram relatados alguns fatos históricos. Além disso, um dos autores da pesquisa trabalhou na Instituição durante cinco anos, finalizados em 2014. Com base nos relatos dos entrevistados e com a experiência vivenciada por um dos autores, a seção foi organizada.

Na década de 70 foi criado em Rio Branco – AC, o Centro de Atendimento Dom Bosco, localizado na rua Dom Bosco no bairro Bosque, o primeiro do estado, tinha como demanda atendimentos com as salas multi-seriado para alunos cegos e com outras deficiências.

A partir dos anos de 1983 a 1985 houve um remanejamento desses atendimentos, onde as pessoas cegas passariam a serem atendidas no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente Visual (CEADV) em uma sala do Colégio Acreano, e atendia 5 alunos. De 1985 a 1995, o Centro funcionou em um prédio



localizado na rua Marechal Deodoro, Rio Branco - AC, atendendo 26 alunos, em 5 salas.

No dia 15 de outubro de 1995 foi inaugurado o Centro de Atendimento ao Deficiente Visual, situado na Rua Omar Sabino de Paula, 650, Estação Experimental, Rio Branco - AC; atendendo a 50 alunos em 10 salas, trabalhando na escolarização das pessoas cegas e com baixa visão, no Ensino Fundamental (da 1ª a 4ª séries).

No dia 14 de dezembro de 2000 foi inaugurado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre (CAP-AC), funcionando no mesmo prédio do CEADV. Este se constituiu em uma unidade de apoio pedagógico e suplementação didática do sistema de ensino, com envolvimento de órgãos governamentais, não governamentais e com participação da comunidade. Tal acontecimento foi resultado de um trabalho conjunto do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e as entidades filiadas à União Brasileira de Cegos (UBC), Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV) e o Governo do Estado do Acre, através da Secretaria Estadual de Educação via Coordenação de Educação Especial.

A partir do dia 12 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), o CEADV passou a chamar-se Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente Visual, funcionando no mesmo local, conjuntamente com o CAP-AC, tendo como objetivos principais o apoio à inclusão das pessoas com deficiência visual no Ensino Regular, bem como a socialização e profissionalização destes. Em 2009 esta instituição passou a trabalhar apenas com produção, adaptação de materiais e cursos de capacitação para os estudantes usuários do centro e a comunidade externa.

Em 2018, o Centro ganhou novas instalações objetivando os mesmos atendimentos, porém agora localizado no Núcleo de Educação e Tecnologia Assistiva (NETA), situado na estrada Alberto Tôrres, 758, Jardim Primavera, Rio Branco – AC.

Trabalhos de capacitação de professores com o propósito de promover a inclusão de DV são realizados pelo CAP-DV-AC. Este centro de apoio pedagógico



representa um importante local de aperfeiçoamento de profissionais e pessoas da comunidade para a Educação Especial.

O objetivo do CAP-DV com a oferta de cursos é auxiliar na formação continuada de professores, pessoas com deficiência e comunidade quanto às especificidades da deficiência visual. Os cursos aliam teoria e prática, proporcionando aos cursistas ricas experiências que colaboraram para o aprimoramento do atendimento e inclusão das pessoas com deficiência visual. Coordenadora do CAP/Acre: Hyrla Mariano (ACRE, 2019).

Os cursos são ofertados para comunidade externa, professores da rede pública e principalmente para alunos cadastrados com DV. Além disso, a instituição recebe e cadastra DV em fase escolar e fora dela para oferta de cursos de reabilitação, conforme a especificidade do deficiente. No contexto escolar, alunos com DV geralmente são lotados em escolas públicas, onde o diretor faz o mapeamento desses alunos e encaminha para a Secretaria Estadual de Educação (SEE/AC) ou pra Secretaria Municipal de Educação (SEME/AC). Em tais secretarias, são realizadas as lotações de professores mediadores nas escolas, além do contato com o CAP-DV-AC para o apoio pedagógico.

O papel do CAP-DV-AC consiste em ir à escola na pessoa de um professor Brailista, recolher o material que será utilizado pelo aluno e transformá-lo em Braille e Áudio, além da ampliação destes em caso de discente baixa visão. Após adaptação, é feita uma revisão por um profissional cego e só depois o material é enviado para escola. Na escola o estudante DV é acompanhado por um mediador.

Neste ponto é importante deixar claro que na maioria dos casos, os alunos cegos dentro da sala de aula passam a depender da boa vontade de colegas ou monitores para a leitura de textos, das apostilas, livros e de artigos da bibliografia básica das disciplinas cursadas, de forma constante, e principalmente para retirar e escrever o mínimo do que o professor passa nas aulas. A falta de conhecimento sobre Tecnologia Assistiva por parte dos estudantes sem deficiência, aliado à falta de recursos e conhecimentos sobre adaptações curriculares segundo Carvalho (2000), impede que muitos docentes auxiliem de modo adequado os alunos com necessidades especiais. Nesta perspectiva, a oferta de cursos de formação para



comunidade representa uma ação importante para promover a conscientização e o respeito às diferenças.

5 ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM RIO BRANCO: NO ENSINO SUPERIOR (UFAC)

O objetivo do trabalho de trazer como vem ocorrendo o apoio pedagógico de alunos DV na educação superior na Universidade Federal do Acre (UFAC), especificamente campus de Rio Branco, é descrito a seguir. Para isso, utilizou-se a análise de dados documentais e entrevista (GIL, 2007). Foram avaliados os dados obtidos na íntegra e selecionado os fatos históricos citados que representaram pontos importantes para o crescimento e consolidação do atendimento de alunos com deficiência visual na UFAC. Foi entrevistado o Coordenador do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFAC, Fernando Neri de Arruda; e uma das primeiras Coordenadoras, Maria do Perpetuo Socorro Barbosa Moraes. O roteiro da entrevista consistiu em apenas dois eixos, identificar como foi a fundação e o desenvolvimento do NAI, e quais os serviços ofertados. Ambos relataram a história do NAI e indicaram artigos já publicados sobre o tema (BEZERRA; MARTINS, 2013). De forma resumida, são realizados trabalhos de adaptação de materiais didáticos e paradidáticos em Braille e áudio, e a oferta de cursos de capacitação para comunidade acadêmica.

Além disso, dados sobre matrícula e conclusão de acadêmicos com DV em cursos de graduação da UFAC foram coletados junto ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA), analisados e apresentados no final da seção. Acrescenta-se ainda o fato de uma das autoras da pesquisa trabalhar no NAI e acompanhar a rotina diária do atendimento ao público em geral e pessoas com deficiências. Com base em todas as informações coletadas, a presente seção foi organizada.

Em 2006, foi constituído o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (UFAC), a partir do Programa Incluir (BRASIL, 2005) na gestão do



Reitor Jonas Filho. A implantação do NAI foi fruto do Projeto “Promovendo a Acessibilidade das Pessoas com Deficiência na Ufac”, de autoria da professora Me. Maria do Perpetuo Socorro Barbosa Moraes e da Prof. Dra. Maria de Lourdes Esteves Bezerra, ambas lotadas no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA).

O NAI foi instituído pela resolução nº 14, de 30 de abril de 2008; e vinculado à PROEX (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura) e a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), “Tendo como missão dar suporte técnico e didático-pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a universidade” (BEZERRA; MARTINS, 2013, p. 9).

Já na gestão da Reitora Prof. Dra. Olinda Batista, no dia 12 de junho de 2012, ao lado do Anfiteatro Garibaldi Brasil, foi inaugurado a segunda sede do Núcleo de Apoio à Inclusão. Nesta instalação, o NAI passou pela gestão da Prof. Me. Maria do Perpetuo Socorro Barbosa Moraes (com duração de 10 meses), em seguida com a Prof. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo (com a duração 3 meses) e por último do Técnico Assistente Administrativo Hisaac Alves de Oliveira (durante 10 meses). Na época da inauguração a:

[...] coordenadora Socorro Moraes relembrou o esforço de todos na construção do núcleo e enalteceu os avanços da atual administração, mencionando a adaptação de banheiros, construção de rampas, instalação de elevadores e outras providências para atendimento dos portadores de necessidades especiais, particularmente a acessibilidade. (UFAC, 2012).

A fim de obedecer a Lei de cotas², a Universidade prevendo o aumento do quantitativo de ingresso de candidatos com deficiência, tratou de contratar para o quadro de funcionários, servidores técnicos especializados com intuito de atender as especificidades desses acadêmicos, todos lotados no NAI.

Visando a melhoria do atendimento para o público alvo da educação especial, no dia 6 de fevereiro de 2013 foi contratado o primeiro Revisor de Textos Braille, onde a lacuna existente para acessibilidade e adaptações tecnológicas teve

² Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 obrigou as universidades, institutos e centros federais a reservarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos.



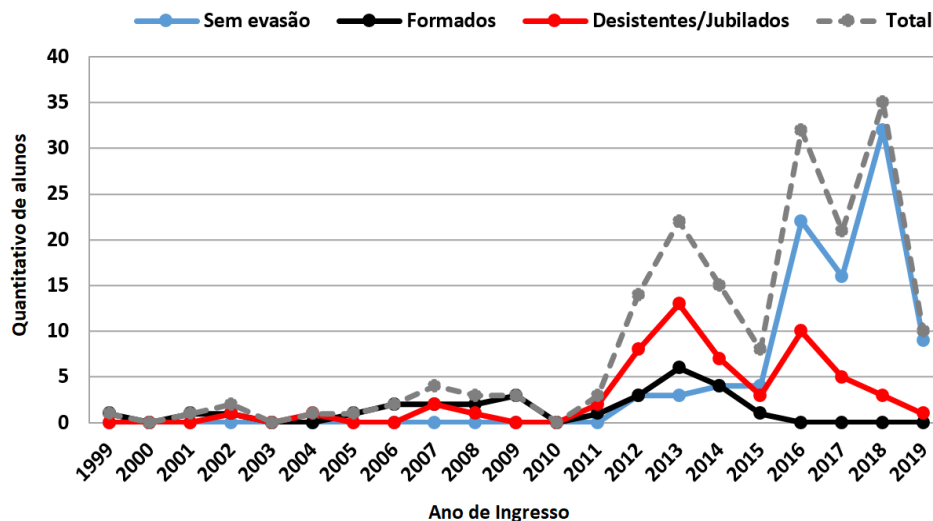
um crescimento considerável, abrangendo um maior número de alunos cegos e com baixa visão. No mesmo ano, com intuito de promover a acessibilidade comunicacional para os acadêmicos surdos, no dia 19 de dezembro foram contratados 4 Tradutores Intérpretes de Linguagens de Sinais para quadro efetivo.

No ano de 2014 na gestão do Reitor Prof. Dr. Minoru Martins Kimpara, o NAI ganha piso térreo do bloco “Edilberto Parigot de Souza Filho” para acomodar as instalações do NAI, onde possui 1 auditório com a capacidade de receber 100 pessoas, e 7 salas com a finalidade de uso para: Coordenação, Intérpretes de libras, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Tutoria, Braille e Capacitação. Na direção da Prof. Me. Joseane de Lima Martins o quadro de Funcionários efetivos do NAI foi ampliado com a contratação de mais 1 Revisor de Textos Braille, 6 Tradutores Intérpretes de Linguagens de Sinais, 1 Fisioterapeuta, 1 Fonoaudiólogo e 2 Técnicos em Assuntos Educacionais; se tornando assim, um núcleo multidisciplinar com serviços especializados. O NAI também oferece cursos de capacitação à comunidade acadêmica e externa, para os funcionários técnicos administrativos e professores, fazendo assim uma conscientização sobre como trabalhar com esse público.

Com a chegada dos recursos tecnológicos e dos Revisores de Textos Braille, a evasão dos alunos com deficiência visual teve uma diminuição significativa. Na Figura 1 são apresentados os dados do quantitativo de alunos com alguma deficiência visual que passaram ou estão em curso de graduação da UFAC, segundo os dados fornecidos pelo NURCA. Vale destacar que o primeiro registro de aluno DV matriculado na UFAC foi no ano de 1999, onde este concluiu a graduação de Bacharelado em Ciências Econômicas.



Figura 1 – Panorama sobre o quantitativo dos alunos com algum tipo de deficiência visual: egressos, matriculados (Sem evasão) e desistentes ou jubilados da UFAC; por ano de ingresso no curso de graduação.



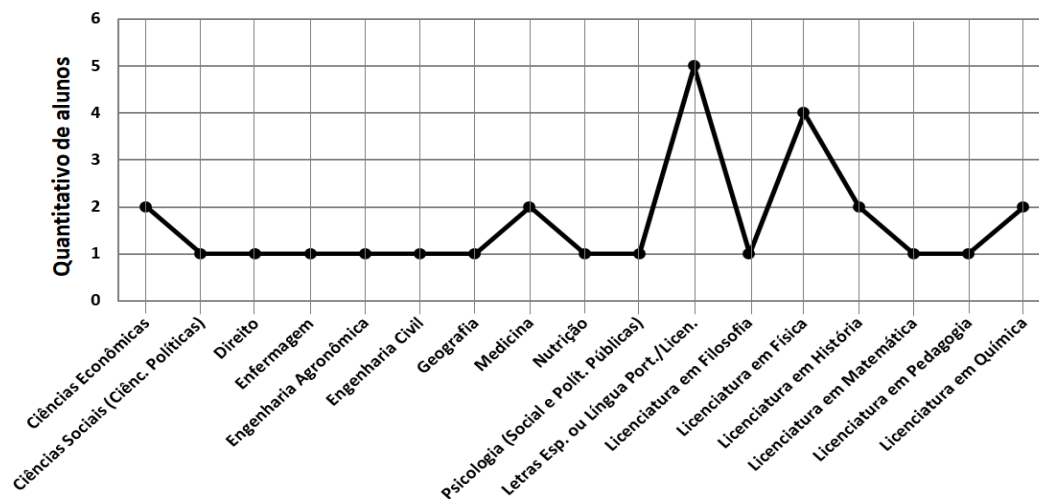
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos arquivos do NURCA. Consulta realizada em Julho de 2019.

Com base no histórico do NAI e com a consolidação do grupo de técnicos administrativos que o compõem, pode-se perceber resultados favoráveis a partir do ano de 2016, segundo a curva em azul da Figura 1 que representa a permanência de matriculados nos cursos, em comparação com o decréscimo da curva vermelha que indica a evasão. Outro ponto a ser mencionado na Figura 1 refere-se ao ano de 2013, onde ocorreu o primeiro pico de ingresso de alunos DV, fato pode estar associado ao impacto da Lei de cotas. Neste ponto destacam-se os avanços que a instituição alcançou sobre a temática da inclusão, embora ainda existam possibilidades para melhora no atendimento (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Ainda na Figura 1, observa-se que não existe nenhum aluno DV matriculado em curso de graduação, no ano de 2011. Todos os alunos matriculados até o citado ano formaram ou evadiram, por desistência ou jubramento. Outro dado interessante relaciona-se ao fato de que a UFAC diplomou um número expressivo de alunos DV, somando o total de 28 egressos em diversos cursos de graduação, conforme apresentado na Figura 2.



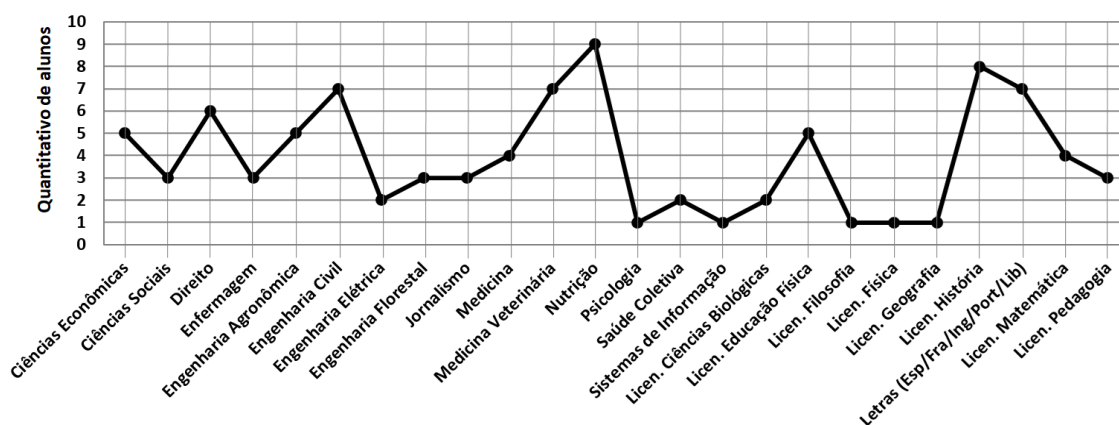
Figura 2 – Quantitativo dos alunos formados pela UFAC por curso de graduação, com algum tipo de deficiência visual.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos arquivos do NURCA. Consulta realizada em Julho de 2019.

Entre os alunos DV que permanecem em cursos de graduação na UFAC, destacam-se os cursos de Nutrição, seguido do curso de Licenciatura em História que possuem uma maior concentração de alunos DV, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Quantitativo dos alunos matriculados na UFAC (sem evasão) por curso de graduação, com algum tipo de deficiência visual.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos arquivos do NURCA. Consulta realizada em Julho de 2019.

Destaca-se que os recursos tecnológicos desenvolvidos pelo NAI e o trabalho dos Revisores de Textos Braille representaram uma ferramenta indissociável para o aluno com DV sentir-se de certa forma incluído no ambiente de sala de aula, pois é



conhecida a dificuldade que o professor tem para adaptar aulas. Regiani e Mól (2013) ao pesquisar sobre a inclusão de discente cega em um curso de licenciatura em Química afirmam que os docentes se sentem despreparados para interagir com a discente com necessidades educacionais especiais, dificultando assim a sua formação.

Na perspectiva de provocar uma conscientização no contexto acadêmico entre discentes e docentes, nas turmas onde há alunos cegos ou com baixa visão, de forma a trabalhar nas aulas a questão da inclusão, o NAI oferece oficinas de adaptação de materiais, TA, Baixa visão, dentre outros (Figura 4).

Figura 4 – Oficinas Pedagógicas sobre deficiência visual.



Fonte: Acervo do autor, 2018.

Em 2015 o NAI fechou parceria com professores da UFAC para a sensibilização da inclusão educacional, oferecendo oficinas com metodologia específicas de como trabalhar de forma inclusiva com alunos com deficiência visual, em alguns cursos de licenciatura como: física, química, matemática, pedagogia, letras libras, educação física, história e na psicologia bacharelado; bem como nos cursos de pós graduação: Profletras (Programa de pós-graduação em letras). Dentre as oficinas, as que se destacaram foram: Adaptações de materiais; Tecnologia Assistiva; Orientação e mobilidade; e Deficiência visual e suas patologias.



Todas as ações desenvolvidas pelo NAI representam ações com objetivo de minimizar as dificuldades e os desafios enfrentados por estudantes DV (ALEXANDRINO et. al., 2017) nas atividades acadêmicas realizadas na UFAC. Entretanto, muitas ações ainda podem ser realizadas e ampliadas para garantir o acesso ao ensino público e de qualidade a todos, respeitando as diferenças e garantindo condições de permanência para os universitários deficientes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de conscientização, o presente trabalho discutiu a temática de inclusão de deficientes visuais no contexto educacional na cidade de Rio Branco e a questão da diversidade com a finalidade de ressaltar a importância da ampliação de debates sobre este assunto. Além disso, incentiva-se a ampliação da oferta de curso de formação e capacitação sobre o acompanhamento pedagógico necessário ao se trabalhar com deficientes visuais, tanto para a comunidade escolar, universitária e população civil, de forma a diminuir o preconceito e promover o respeito e a sensibilidade às diferenças.

Ao longo do trabalho, um panorama histórico sobre surgimento, os locais de funcionamento e serviços oferecidos pelos centros de apoio pedagógico para educação básica e para o ensino superior na UFAC foram realizados, ambos na cidade de Rio Branco no estado do Acre. Com este resgate dos acontecimentos, foi possível verificar que muitos avanços foram alcançados na questão da inclusão, entretanto sabe-se que o serviço oferecido pode melhorar, tanto na questão de estrutura quanto na ampliação dos serviços oferecidos. Um ponto marcante observado relaciona o fato dos centros citados só funcionarem na capital do estado e infelizmente ainda não existirem locais de atendimento no interior do estado. Nesta perspectiva, o trabalho faz o alerta para necessidade de mais investimento e ampliação do serviço para todo o estado.



REFERÊNCIAS

ABNT – CB040. **Projeto ABNT NBR 16452**. Novembro, 2015, p. 1.

ACRE. **Centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual do acre oferta cursos**. Notícias do Acre. Rio Branco, 22 de maio de 2019.

Disponível em:

<https://agencia.ac.gov.br/centro-de-apoio-pedagogico-para-atendimento-as-pessoas-com-deficiencia-visual-do-acre-oferta-cursos/>. Acesso em 28 mar. 2021.

ALEGRE, M. J. **Carta sobre os Cegos para Uso dos que Vêm**. Sobre a Deficiência Visual. São Paulo, 14 de outubro de 2007. Disponível em:

<http://www.deficienciavisual.pt/r-CartaSbCegos-Diderot.htm>. Acesso em 28 mar. 2021.

ALEXANDRINO, E.G.; SOUZA, D.; BIANCHI, A.B.; MACUCH, R.; BERTOLINI, S.M.M.G. Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência. **Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul – Cinergis**, Santa Cruz do Sul, Ano 18, v. 18, n. 1, 2017.

ALMEIDA, M. G. S. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. **Benjamin Constant**, v. 20, Edição Especial, 2014.

ALVARES, T.; AMARANTE, P. Educação musical na diversidade: um caminho para a ressignificação do sujeito em sofrimento psíquico. In: ALVARES, Thelma; AMARANTE, Paulo (org.). **Educação musical na diversidade**: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação. Curitiba: CRV, 2016.

ALVARES, T.S. **A Música e a Educação na Diversidade**: sua contribuição para um novo paradigma. Simpósio de cognição e artes musicais, 6, 2010, Rio de Janeiro. Anais. Florianópolis: UNESCO, 2012.

AMARANTE, P.D. **Saúde mental e Atenção Psicossocial**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2011.

AMARANTE, P.D.; COSTA, A.M. **Diversidade cultural e saúde**. Rio de Janeiro: Cedes, 2012.

ANACHE, A.A.; CAVALCANTE, L.D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, p. 115-125, 2018.

BAPTISTA, J.A.L.S. **A Invenção Do Braille e a Sua Importância na Vida dos Cegos**. Comissão de Braille. Lisboa, Portugal: Gráfica, 2000.

BASTOS, C. **Portaria autoriza dispositivo para deficientes visuais**. Ministério da Educação. Brasília, 12 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/6228-sp-1695411569>. Acesso em: 28 mar. 2021.



BEZERRA, M.L.E.; MARTINS, J.L. Atendimento educacional aos Alunos com Deficiência Visual na Ufac. **Benjamin Constant**, Edição 54, 2013.

BELARMINO, J. **Associativismo e política**: a luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena. João Pessoa: Ideia Editora Ltda., 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 25 fev. 2020.

_____. Parecer CNE/CP n. 9/2001. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CP n. 1/2002. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

_____. **Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial – SEESP. Secretaria de Educação Superior – SeSu. **Programa Incluir**: acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2005.

_____. **Portaria Nº 687**, de 30 de Março de 2006. Aprova a Política de Promoção da Saúde. Brasília, 30 de março de 2006. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0687_30_03_2006.html. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Tecnologia Assistiva**. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: CORDE, 2009.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a



formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. **O IBC e a educação de cegos no Brasil**. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 22 de Agosto de 2019. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em 28 mar. 2021.

BOAL, A. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BUENO, J.G.S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras de aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion: Institut International des Droit de L'Enfant/Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>. Acesso em: 09 mar. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão. Brasília**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

JORNAL DO COMMERCIO. **Uma história centenária** - Instituto Benjamin Constant n. 2, 419, 20 set. 1854. Disponível em: <http://www.ethelrosenfeld.com.br/personalidades7-ibc.htm>. Acesso em: 26 fev. 2020.

KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, 2002.

MANTOAN, M.T.E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGUETTI, R.G.K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



MARUCH, M.A.S.; STEINLE, M.C.B. Alfabetização e letramento do educando cego ou de baixa visão: uma reflexão necessária. In.: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense** - Produção Didático-Pedagógica, v.1, 2008. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_edespecial_md_maria_aparecida_santos_maruch.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHAEL, J. A heteronímia de Fernando Pessoa: literatura plurilíngue e translacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, nº especial, p. 161-181, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2014v3nespp160>. Acesso em 26 fev. 2020.

MORAES, D. **Inclusão escolar de alunos com deficiência visual utilizando tecnologias de informação e comunicação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

PESSOA, F. **Poesia completa de Alberto Caetano**. Edição de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith. 5º ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de Licenciatura Química. **Ciência e Educação**, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.

SÃO PAULO. Câmara Municipal de São Paulo. **Parecer nº 560/2020 da comissão de administração pública sobre o projeto lei nº 498/2018**. Sala da Comissão de Administração Pública, em 29/07/2020. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/parecer/ADM0560-2020.pdf>. Acesso em 28 mar. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SKLIAR, C. "A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (org.). **Educação e Inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 16-34, 2006.

SOUSA, M. **Livros acessíveis Daisy e MEC Daisy**. Tecnologias na Educação. Rio de Janeiro, 13 de Novembro de 2012. Disponível em: <http://libereductec.blogspot.com/2012/11/o-que-e-o-mecdaisy-e-como-funciona.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

UFAC. **Inaugurada a nova sede do Núcleo de Apoio a Inclusão na Ufac**, 2012. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/news/inaugurada-a-nova-sede-do-nucleo-de-apoio-a-inclusao-na-ufac>. Acesso em: 23 jul. 2019.



UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 fev. 2020.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição Didática**. Florianópolis, SC, 2016. 412f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, 2016.