MARIA ELISABETE RODRIGUES FREIRE GASPARETTO

VISÃO SUBNORMAL EM ESCOLAS PÚBLICAS:

conhecimentos, opinião e conduta

de professores e diretores do ensino fundamental

Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação Ciências Médicas da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, para obtenção do título de Doutor em Ciências Médicas, Área Ciências Biomédicas.

Campinas, 29 de agosto de 2001.

Prof. Dr. Newton Kara José
Orientador

CAMPINAS

2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

BIBLIOTECA CENTRAL

MARIA ELISABETE RODRIGUES FREIRE GASPARETTO

VISÃO SUBNORMAL EM ESCOLAS PÚBLICAS:

conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental

Tese de Doutorado apresentada à Pós Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Ciências Médicas, área de Ciências Biomédicas.

Orientador: *Prof. Dr. Newton Kara-José*

Co-orientadora: *Profa. Dra. Edméa Rita Temporini-Nastari*

Co-orientadora: *Profa. Dra. Keila Miriam Monteiro de Carvalho*

CAMPINAS

2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

00121751

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS UNICAMP

G213v

Gasparetto, Maria Elisabete Rodrigues
Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental / Maria Elisabete Rodrigues Gasparetto. Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientadores : Newton Kara-José, Edméa Rita Temporini-Nastari, Keila Miriam Monteiro de Carvalho
Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

1. Deficientes visuais. 2. Integração escolar. 3. Oftalmologia - pesquisa . 4. Pedagogia. I. Newton Kara-José. II. Edméa Rita Temporini-Nastari. III. Keila Miriam Monteiro de Carvalho. IV. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. V. Título.

Banca examinadora da tese de Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Newton Kara José

Membros:

1. Profa. Dra. Luciene Chaves Fernandes - UFMG
2. Prof. Dr. Marcos Wilson Sampaio - USP
3. Profa. Dra. Maria Cecília M. P. Lima - FCM
4. Prof. Dr. Carlos Eduardo L. Arieta - FCM
5. Prof. Dr. Newton Kara José - FCM

Curso de pós-graduação em Ciências Médicas, área de concentração em Ciências Biomédica da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 29/08/01

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Isabella e Patrícia,

Ao meu filho Rodrigo,

Ao meu esposo Carlos Alberto,

Que são os meus quatro amores.

Ao Prof. Dr. Newton Kara-José, meu orientador, cuja dedicação e interesse, associados ao alto grau de competência, conhecimentos e experiências, contribuíram não só para o desenvolvimento deste trabalho mas, que, se fizeram presentes ao longo da minha atuação profissional.

À Prof. Dra. Edméa Rita Temporini-Nastari, pelas orientações competentes, precisas e constantes, pela dedicação e, principalmente, pela alta confiança que sempre depositou em mim.

À Prof. Dra. Keila M.M. Carvalho, que me iniciou no trabalho clínico junto ao aluno portador de visão subnormal, pelos conhecimentos e estímulos que têm sido transmitidos.

Aos Professores Dr. Carlos Eduardo Leite Arieta e Dra. Gilberta M. Jannuzzi pela competência e forma positiva que apresentaram as sugestões no exame de qualificação.

À Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação/ SEESP/MEC, em nome da Prof. Marilene Ribeiro dos Santos e do Prof. José Luiz Mazzaro pelo apoio financeiro e logístico a este trabalho.

À coordenação do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto" da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – CEPRE, às responsáveis pelas Áreas de Ensino e Pesquisa e de Assistência e a todos os profissionais pelo incentivo constante, colaboração e solidariedade

Às colegas Rita de Cássia Ietto Montilha e Maria Inês Rubo de Souza Nobre que me acolheram, compartilhando as alegrias, os conhecimentos, as dúvidas e as ansiedades. À Rosane S. Castro e a Denise Fornazari, pelas contribuições em nossos intensos debates e trocas de idéias.

Aos professores e diretores que participaram deste estudo pela colaboração ao nosso trabalho.

Ao Programa de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, especialmente aos professores Maria Ivone P. Roque e Júlio Cortez, e todos os professores especializados pelo apoio logístico, atenção e disponibilidade que me foi dispensada.

Aos profissionais da secretaria da Disciplina de Oftalmologia da FCM-Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, principalmente à Ana Rita, pelo apoio e valorosa colaboração no exame de qualificação e defesa da tese.

À Andréa Ferreira Semolini, da Comissão de Pesquisa e Estatística da FCM-UNICAMP, pela análise estatística dos dados da tese.

À Comissão de Pós-Graduação da FCM-UNICAMP, em especial à Carmem e à Márcia, pela colaboração.

Às professoras especializadas de escolas estaduais, Hitomi, Divânia, Regina Dalva e Isaura pelo apoio logístico, atenção e disponibilidade.

Ao Centro Cultural Louis Braille, à Pró-Visão Sociedade Campineira de atendimento ao Deficiente Visual e ao Instituto Campineiro de Cegos Trabalhadores pelo apoio logístico.

À Clara, minha mãe, ao Carlos Alberto e Rodrigo, à Andréa (minha nora), à Patrícia e Isabella, o meu afeto, pelo apoio, incentivo e compreensão, na ausência do convívio familiar.

...É necessário munir os professores do ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências. Fazer a inclusão, esquecendo-se destes profissionais, poderia ser desastroso em nosso entender.

Fonseca (1995)

RESUMO xxi
1. INTRODUÇÃO 25
1.1. O aluno que apresenta dificuldade visual 28
1.2. O aluno portador de visão subnormal 32
1.3. A parceria entre as áreas da saúde e da educação 40
1.4. O professor do sistema regular de ensino 44
1.5. As políticas públicas para a educação inclusiva 48
1.6. A educação inclusiva do portador de deficiência visual no município de Campinas 54
2. OBJETIVOS 59
3. MATERIAL E MÉTODOS 63
3.1. Tipo de estudo 65
3.2. População 65
3.2.1. Professores do ensino fundamental 65
3.2.2. Diretores do ensino fundamental 65
3.2.3. Escolas 66
3.3. Variáveis 67
3.3.1. Características pessoais de professores 67
3.3.2. Características profissionais de professores 67
3.3.3. Conhecimentos e conduta de professores 68
3.3.4. Conhecimentos, opinião e conduta de professores 68
3.3.5. Características pessoais de diretores 69
3.3.6. Características profissionais de diretores 70
3.3.7. Conhecimentos e opinião de diretores 70
3.4. Instrumentos 71
3.4.1. Estudo exploratório 71
3.4.2. Elaboração dos questionários 73
3.4.3. Teste prévio 73

3.4.4. Questionário definitivo 74
3.5. Coleta de dados 74
3.5.1. Execução 75
3.5.2. Revisão crítica e codificação 76
3.6. Procedimentos para a análise dos dados 77
3.6.1. Análise estatística 77
4. RESULTADOS 79
4. 1. Características pessoais de professores 81
4. 2. Características profissionais de professores 81
4.3. Conhecimentos, identificação e ações de professores relacionados às dificuldades visuais de alunos 86
4.4. Conhecimentos, opinião e conduta de professores em relação ao aluno portador de visão subnormal 89
4.5. Resultados analíticos 100
4.6. Características pessoais de diretores 108
4.7. Características profissionais de diretores 109
4.8. Conhecimentos e opinião de diretores sobre a inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal 111
5. DISCUSSÃO 119
6. CONCLUSÕES 145
6.1. Em relação aos professores da população do estudo 147
6.2. Em relação aos diretores da população do estudo 149
7. SUGESTÕES 151
8. SUMMARY 155
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 159
10. ANEXOS 177

PÁG.

Tabela 1: Idade de professores do ensino fundamental que atuam com alunos portadores de visão subnormal. Campinas, SP, 1999..... **81**

Tabela 2: Características profissionais de preparo e experiência profissional para atuação junto a alunos portadores de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **82**

Tabela 3: Características profissionais - sistema de ensino em que leciona. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **83**

Tabela 4: Características profissionais – jornada de trabalho e série escolar em que leciona. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **84**

Tabela 5: Característica profissional - número de alunos por turma. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **85**

Tabela 6: Característica profissional - utilização de recursos ópticos por aluno portador de visão subnormal, em sala de aula. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **86**

Tabela 7: Conhecimento sobre sinais e sintomas que podem indicar dificuldade visual do aluno. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **87**

Tabela 8: Identificação de alunos que apresentam dificuldade visual. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **88**

Tabela 9: Ações em relação ao aluno que apresenta dificuldade visual. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **88**

Tabela 10: Auto-avaliação do conhecimento pedagógico para atuar com o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **89**

Tabela 11: Inclusão e preparo do aluno portador de visão subnormal no sistema regular de ensino. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **90**

Tabela 12: Obtenção de informações para lidar com o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **91**

Tabela 13: Fonte de informações recebidas sobre o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **91**

Tabela 14: Informações recebidas sobre o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **92**

Tabela 15: Informações necessárias para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **93**

Tabela 16: Conduta junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **94**

Tabela 17: Conduta em relação à realização de adaptações de materiais, alterações ambientais e utilização de outros recursos /estratégias educacionais, junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **95**

Tabela 18: Opinião sobre a ajuda do professor especializado em deficiência visual, recurso humano especializado disponível na unidade, e se a ajuda tem facilitado a atuação e a qualidade de relacionamento com o professor especializado. Professores do ensino fundamental, Campinas SP, 1999..... **96**

Tabela 19: Apoio da direção da escola em relação à realização de adaptações de materiais e alterações ambientais no desenvolvimento de atividades pedagógicas, junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **97**

Tabela 20: Dificuldades para a inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal e ações para eliminá-las. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **98**

Tabela 21: Necessidade de preparo para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **99**

Tabela 22: Auto-avaliação do conhecimento pedagógico segundo a idade. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **100**

Tabela 23: Auto-avaliação do conhecimento pedagógico segundo o tempo de exercício profissional. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **101**

Tabela 24: Conduta em relação à freqüência de alterações ambientais segundo a série escolar lecionada. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **102**

Tabela 25: Conduta em relação à freqüência de utilização de outros recursos pedagógicos/estratégias educacionais segundo a série escolar lecionada. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **103**

Tabela 26: Conduta em relação à freqüência de adaptação de materiais segundo a obtenção de informações para lidar com o aluno portador de visão subnormal..... **104**

Tabela 27: Conduta em relação à adaptação de materiais segundo a existência de recurso humano especializado na escola. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **105**

Tabela 28: Conduta em relação à utilização de outros recursos pedagógicos segundo a existência de recurso humano especializado na escola. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **106**

Tabela 29: Conduta em relação à freqüência de utilização de outros recursos pedagógicos segundo o recebimento de apoio da direção da escola. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999..... **107**

Tabela 30: Idade de diretores de escolas do ensino fundamental que atuam com alunos portadores de visão subnormal. Campinas, SP, 1999..... **108**

Tabela 31: Características profissionais - séries escolares que dirige. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **109**

Tabela 32: Características profissionais - tempo de atuação no cargo de direção e tempo de atuação da escola com alunos portadores de visão subnormal. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **110**

Tabela 33: Recebimento de informações para atuar com o aluno portador de visão subnormal. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **111**

Tabela 34: Opinião em relação à inclusão do aluno portador de visão subnormal para freqüentar o sistema regular de ensino. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **112**

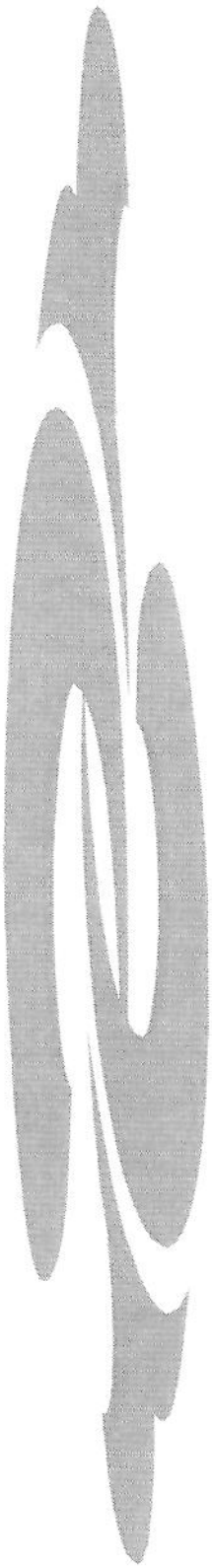
Tabela 35: Opinião sobre condições de equipamento, material didático e local adequado para desenvolver atividades com o aluno portador de visão subnormal Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **112**

Tabela 36: Ajuda do professor especializado em deficiência visual, recurso humano especializado disponível na escola e a qualidade de relacionamento entre o professor especializado e o professor do sistema regular de ensino. Diretores do ensino fundamental, Campinas SP, 1999..... **113**

Tabela 37: Necessidade de preparo do professor para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **114**

Tabela 38: Opinião sobre liberação no horário de trabalho, de professores do sistema regular de ensino para participar de atividades de preparo para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **115**

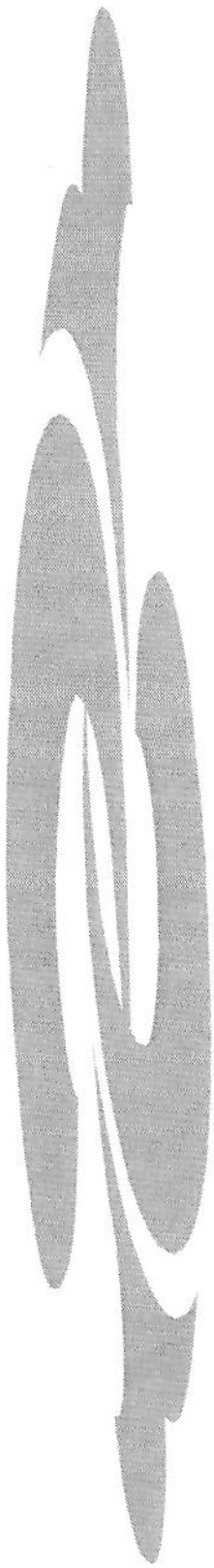
Tabela 39 Existência de dificuldades para a inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal, tipos de dificuldades e ações para eliminá-las. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999..... **116**



RESUMO

Realizou-se estudo descritivo e analítico, tipo transversal com o objetivo de identificar os conhecimentos, opinião e conduta de professores e de diretores do ensino fundamental de escolas públicas do município de Campinas, frente à inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal. Foram incluídas neste estudo 12 escolas municipais e 11 estaduais que, no ano de 1999, atuavam com alunos portadores de visão subnormal. Os instrumentos de coleta de dados continham questões estruturadas, desenvolvidas em estudo exploratório e teste prévio, aplicados em escolas de municípios vizinhos. Foi utilizado questionário auto - aplicável junto a 68 professores e, com 23 diretores foi utilizado questionário aplicado por entrevista. Em relação à auto-avaliação do conhecimento pedagógico dos professores para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal, os resultados mostraram que 82,3% pouco ou nada conheciam. A maioria dos professores, 92,6%, não tinha formação específica na área da deficiência visual e somente 44,1% declaram ter recebido informações para atuar junto a estes alunos, embora todos tivessem manifestado o desejo de recebê-las, destacando-se aí o tema da ampliação dos materiais escolares. Quanto à conduta pedagógica do professor sobre a adaptação de materiais e alterações ambientais em sala de aula, observou-se significância com as variáveis: série escolar lecionada, obtenção de informações para atuar junto ao aluno, existência de recurso humano especializado na unidade e apoio da direção da escola. Verificou-se que 95,6% dos professores manifestaram que a ajuda do professor especializado é muito importante, mas, somente 55,9% dispõem deste profissional na sua unidade de ensino. A maioria revelou haver dificuldades para a inclusão educacional, apontando entre elas o próprio despreparo (92,7%) e as salas numerosas (83,6%). Os resultados mais significativos declarados pelos diretores revelaram que: segundo 78,3% havia nas escolas materiais didáticos específicos para atuar junto aos alunos portadores de visão subnormal e 74,0% receberam informações para a escola atuar junto a estes alunos. Em relação à ajuda do professor especializado, 95,7% dos diretores manifestaram ser muito importante, mas, somente 65,2% contavam com este profissional na sua unidade. Todos os diretores mencionaram o recebimento de literatura especializada como uma das necessidades para o professor atuar junto ao aluno portador de visão subnormal, tendo sido também apontados o programa de orientação continuada, cursos de curta duração e informações iniciais sobre este aluno. Verificou-se

que 91,3% manifestaram-se favoráveis à liberação do professor no horário de trabalho para realizar estas atividades. Os diretores reconheceram haver dificuldades no processo inclusivo (82,6%), apontando como causas principais o despreparo do professor, a ausência de recursos humanos especializados e de materiais específicos. Concluiu-se que para garantir a efetiva inclusão educacional serão necessárias medidas como o estabelecimento de programas de capacitação do professor do sistema regular de ensino, o provimento de recursos materiais específicos e tecnológicos às escolas e aos alunos e o encaminhamento de relatórios oftalmológicos aos professores sobre os alunos portadores de visão subnormal. Recomenda-se como sugestão, o desenvolvimento de uma ampla ação conjunta entre os profissionais da área da saúde e da educação, dos órgãos governamentais competentes, bem como, dos portadores de visão subnormal com seus familiares.



1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, é o tema mais polêmico e discutido em educação e, por isso, tem causado grande impacto entre professores, diretores e todos os profissionais que atuam no meio escolar. O novo paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção de pessoas com deficiência na escola regular, é o da inclusão social e, para que isto ocorra, as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todos os portadores de deficiência.

As diversidades apresentadas por tais alunos devem ser encaradas por prismas administrativos, políticos, pedagógicos e sociais para que os objetivos e finalidades da Educação Fundamental sejam alcançados (BAUMEL, 1998).

A educação da pessoa portadora de deficiência no sistema regular de ensino é conquista recente pois, anteriormente, esta era uma atribuição da educação especial. Muitos têm sido os esforços para o alcance à educação para todos mas, também, é reconhecido que há muito por fazer pois, este processo de mudança implica em desafios e ações que não são conquistados em curto prazo, e impõe que os educadores nele envolvidos, não devam ficar à sua margem, para que sejam encontradas as respostas adequadas e possíveis soluções para cada comunidade.

Em função da experiência ímpar e diversificada de 20 anos de atuação junto às pessoas portadoras de visão subnormal no, Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto - CEPRE e no Serviço de Visão Subnormal da Disciplina de Oftalmologia ambos da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, impôs-se a necessidade de participar desta política educacional de modo a contribuir de forma efetiva para a inclusão de tais alunos.

O interesse em realizar esta pesquisa foi despertado por meio da convivência e contato com alunos portadores de visão subnormal, bem como os seus professores do sistema regular de ensino, que demonstraram suas preocupações solicitando orientações para atuarem da melhor forma possível junto a eles.

Decorrente disso houve a motivação para o desenvolvimento deste trabalho, visando identificar os conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do sistema regular de ensino, em relação à inclusão do aluno portador de visão subnormal.

Seguem-se, os itens considerados nesta "Introdução".

1.1. O ALUNO QUE APRESENTA DIFICULDADE VISUAL

Admite-se que 85% do contato do homem com o mundo se faz por meio da visão, de forma que problemas oculares podem representar graves prejuízos para o aprendizado e socialização da criança (ALVES & KARA-JOSÉ, 1996). Até a idade escolar, a maior parte das deficiências visuais pode passar despercebida pelos pais e familiares porque, no ambiente doméstico, a criança não tem noção que não enxerga bem, não exerce atividades que demandem esforço visual devido, principalmente, à ausência de exames oftalmológicos periódicos (ARMOND & TEMPORINI, 2000). A escola, por meio do professor, tem tido o importante papel de detectar as dificuldades visuais apresentadas pelas crianças, por meio de atividades que envolvam o uso do quadro negro e em atividades como leitura e escrita, realizadas a distâncias mais longas e próximas, respectivamente. (GASPARETTO, 1997).

Conforme ressaltam COLLARES & MOISÉS (1985), a aprendizagem escolar, a permanência na escola e o fracasso escolar, estão determinados por um grande número de variáveis que exigem uma análise mais integradora das áreas de Saúde e de Educação e, atenções particularizadas, a cada escola, para que se possa respeitar o aluno em sua individualidade e entendê-lo enquanto parte de um contexto social.

Segundo a WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION (1979), a influência de problemas visuais no processo ensino-aprendizagem deu origem, há mais de 30 anos, ao estabelecimento de programas destinados à detecção precoce de distúrbios visuais. Cabe ressaltar que " a prevalência de deficiência visual grave, apresenta-se de 10 a 40 vezes mais alta em certas áreas de países em desenvolvimento do que em países economicamente desenvolvidos".

Estima-se que cerca de 20% de crianças em idade escolar, apresentem dificuldades visuais devido a defeitos refracionais não corrigidos, estrabismo e ambliopia, entre outros. Em cada 1000 alunos do ensino fundamental, 100 são portadores de erros de refração, como a hipermetropia, miopia, e o astigmatismo, necessitando de óculos para a correção. Destes, aproximadamente 5%, apresentam redução de acuidade visual, isto é, menos de 50% da visão normal (ALVES & KARA-JOSÉ, 2000).

Apesar do diagnóstico e tratamento dos problemas visuais terem passado por mudanças radicais (JAN & FREEMAN,1998), tais dificuldades passam despercebidas por não existir um trabalho sistematizado de detecção e acompanhamento dos casos, o que impõe ação coordenada entre profissionais de saúde, profissionais da educação e pais (NOBRE et al., 2001).

KARA-JOSÉ et al. (1984), enfatizam a obrigatoriedade de exames oftalmológicos ou, pelo menos, da medida de acuidade visual, em crianças de quatro anos de idade (em média), por ocasião da matrícula na educação infantil e/ou no ensino fundamental.

Em pesquisa realizada sobre conhecimentos e práticas em saúde escolar com 1000 pessoas da cidade de Campinas (São Paulo), verificou-se que, apenas 24,4% dos informantes, foram submetidos a exames oftalmológicos até os 7 anos de idade (KARA-JOSÉ et al., 1985). Em outro estudo, MACCHIAVERNI FILHO et al. (1979), descobriram que, 45,5% dos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental que necessitavam de óculos, tiveram suas prescrições dadas, pela primeira vez, por ocasião deste estudo.

Entende-se que toda criança deveria ser submetida a exame oftalmológico antes de seu ingresso na escola, ainda na fase da educação infantil. Supõe-se que fatores sócio-econômicos e culturais impeçam que isso ocorra, daí a importância da realização de programas de triagem da acuidade visual e detecção de problemas visuais na escola, preenchendo esta lacuna (TEMPORINI, 1982).

Especialistas em saúde escolar concordam que, o contato diário e prolongado com alunos favorece a observação do estado de saúde e o desempenho visual e intelectual dos escolares, pelo professor (TEMPORINI, 1988). No entanto, o professor nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas no campo da saúde ocular que, supostamente, deveriam ter sido adquiridos no curso de formação do magistério (WHO, 1993). Este tipo de formação é de fundamental importância quando se procura criar uma escola inclusiva e tem motivado muitos estudos e pesquisas, como por exemplo, aquele desenvolvido na Inglaterra (MUKHERJEE et al., 2000), cujos resultados corroboram a importância da percepção do professor, sobre o desempenho de seus alunos portadores de deficiência.

O aluno que apresenta problemas oftalmológicos e não está em uso da correção, pode apresentar dificuldades visuais em sala de aula, semelhantes às dificuldades apresentadas por um aluno portador de visão subnormal.

A avaliação da acuidade visual vem sendo realizada nas escolas por meio do "Teste de Snellen", utilizando-se o professor como examinador. Esta situação tem criado polêmica, gerando nos professores, um descrédito em relação ao teste. Não se reconhece que a precisão do teste depende fundamentalmente de condições adequadas de aplicação e treinamento do examinador (NOVAES & ZUCCOLOTTO, 1985).

Desde 1998, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia - CBO, com o apoio do Ministério da Educação - MEC, têm desenvolvido a Campanha Nacional de Reabilitação Visual Olho no Olho, para detectar dificuldades visuais ou problemas oftalmológicos em alunos da 1ª série do ensino fundamental. Esta iniciativa tem contribuído para a diminuição dos elevados índices de repetência e evasão escolar, pois oferece subsídios aos professores, capacitando-os a perceber os problemas visuais apresentados por alguns alunos. A instrumentalização adequada de professores tem sido fator importante para a diminuição dos índices e para um maior envolvimento destes na problemática da saúde do escolar. Esta capacitação tem sido realizada pelos oftalmologistas, por meio de treinamento, objetivando que os professores aprendam a medir corretamente a acuidade visual dos alunos. (ALVES

& KARA-JOSÉ, 2000). Entende-se também que a simples transmissão de informações pode não ter significado nenhum para os educadores (BRICEÑO-LÉON, 1996).

KARA-JOSÉ & TEMPORINI (1980), em pesquisa sobre avaliação dos critérios de triagem visual de escolares de 1ª série do ensino fundamental, encontraram que, 87,1% dos professores, realizaram corretamente o teste de acuidade visual (todos os professores foram devidamente orientados, anteriormente).

Sabe-se que muitos professores não concordam com a realização do teste da acuidade visual dos alunos, pois acreditam que esta seja função dos profissionais da área da saúde. Por isso, faz-se necessária a sensibilização destes profissionais pois, em sala de aula, eles contam com uma situação ímpar em relação à observação das dificuldades visuais e queixas, destes alunos, nas diferentes atividades escolares.

No entanto, é necessário salientar que nem sempre o aluno conseguirá verbalizar as dificuldades visuais que ocorrem com ele. Por este motivo, o professor deve ficar atento para possíveis manifestações como a dificuldade para se locomover, para ler, copiar a matéria e desenhar, aproximando exageradamente os materiais dos olhos, entre outras (OLIVEIRA, KARA-JOSE, SAMPAIO, 2000).

Para trabalhar com os escolares, os profissionais da saúde e da educação necessitam ser capacitados, garantindo assim o desenvolvimento dos programas existentes, utilizando-se a própria escola como ambiente físico e emocional para a promoção da saúde (FOCESI, 1992).

Por isso, é importante ressaltar que a escola pode e deve participar de ações de promoção da saúde ocular, de identificação e encaminhamento de alunos a especialista, com vista ao diagnóstico e tratamento dos problemas visuais detectados. Reconhece-se, contudo, que o profissional de ensino, em geral, precisa ser capacitado para poder realizar atividades de programas de prevenção da cegueira, na escola (TEMPORINI, 1982,1984, 1988,1990).

1.2. O ALUNO PORTADOR DE VISÃO SUBNORMAL

Baixa Visão ou Visão Subnormal pode ser definida como acuidade visual entre 6/18 (0,3) e 3/60 (0,05) com a melhor correção óptica no melhor olho (WHO, 1995). No entanto, em um recente grupo de estudos, sobre baixa visão, foi discutido que as pessoas que apresentam acuidade visual menor que 3/60 no melhor olho, têm visão útil, principalmente se considerado os fins educacionais, originando assim a nova definição de baixa visão: "Uma pessoa com baixa visão ou visão subnormal é aquela que possui um comprometimento do seu funcionamento visual, mesmo após tratamento clínico e/ou correção óptica e apresenta uma acuidade visual no melhor olho, entre 6/18 a percepção luminosa, ou um campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, e que usa ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejar e/ou executar uma tarefa" (WHO, 1993; VEIZTMAN, 2000).

CARVALHO et al. (1992), definem visão subnormal como uma perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. Entretanto, a capacidade funcional não está relacionada somente aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no seu desempenho.

Considera-se cegueira legal quando a acuidade visual da pessoa, com a melhor correção óptica, for igual ou inferior a 20/200 no melhor olho ou apresentar campo visual igual ou menor que 20 graus no melhor olho, com a melhor correção (WHO, 1995). Segundo CORN & KOENIG (1996), esta terminologia foi elaborada em 1934, pela Associação Médica Americana, visando determinar as pessoas que faziam jus a benefícios sociais devido à baixa da visão. No entanto, do ponto de vista educacional, este termo levou a uma perspectiva pessimista, ao designar como "cegos", pessoas que possuíam um resíduo visual útil para a realização de tarefas, e que não necessitariam do sistema braile para a alfabetização.

Observa-se que nos dias atuais, este termo, ainda confunde os educadores do sistema regular de ensino e professores especializados em deficiência visual, sobre a melhor forma de alfabetização dos alunos portadores de visão subnormal que estão classificados como "cegos legais".

Cabe mencionar que mesmo utilizando a melhor correção, os indivíduos continuam apresentando baixa visão e o uso de óculos nem sempre proporciona melhora quantitativa mas, de forma geral, proporciona melhora qualitativa. Melhora quantitativa é definida aqui como aquela que permite à pessoa portadora de visão subnormal, visualizar objetos ou símbolos ou letras menores. Melhora qualitativa é aquela que proporciona a visualização de objetos, símbolos, letras do mesmo tamanho, porém, com maior qualidade e melhor nitidez.

Em relação à educação do aluno portador de visão subnormal, é difícil discernir, de maneira clara, a diferença entre a acuidade visual funcional e a acuidade visual clínica. A primeira é necessária por fornecer dados qualitativos sobre o aluno e a segunda por fornecer dados quantitativos. Poucos diagnósticos de diminuição da capacidade visual fazem referências à eficiência visual da criança, com exceção daqueles que indicam cegueira total. Isto se dá porque, a avaliação da acuidade visual não descreve as habilidades funcionais da visão e do desenvolvimento global da criança. Um aluno que não responde a um teste padrão de acuidade visual que utilize símbolos (por exemplo, casinha, maçã etc.) pode estar sendo diagnosticado de forma inapropriada. Este aluno, pode estar apresentando um atraso em seu desenvolvimento e não ter, ainda, desenvolvido as habilidades visuais relacionadas com a tarefa apresentada na avaliação (PADULA & SPUNGIN, 2000).

Em relação às dificuldades apresentadas por crianças na avaliação da acuidade visual, observa-se também que, em algumas situações, elas são de caráter conceitual, significando que a criança vê o símbolo, sabe o que é, o que representa, mas não sabe nomeá-lo. Em outras situações, os símbolos que estão sendo apresentados não fazem parte da vida cotidiana da criança, isto é, não são contextualizados. Nestas duas situações, é recomendável que o material de avaliação seja antecipadamente apresentado, para que a criança tenha conhecimento do que lhe vai ser solicitado.

As causas da visão subnormal podem ser congênitas ou adquiridas. Muitas funções visuais podem estar comprometidas no indivíduo portador de visão subnormal, como: acuidade visual, campo visual, sensibilidade aos contrastes, adaptação à luz e ao escuro e percepção de cores. (JOSÉ, 1997).

A experiência mostra que, indivíduos portadores de visão subnormal, se diferenciam na habilidade de utilizar a visão. A habilidade visual depende não apenas da doença ocular, mas também, da eficácia do uso da visão. Por este motivo, não há "receitas" de atuação e nem é possível fazer generalizações na educação destes indivíduos.

Durante muitos anos, acreditou-se que as crianças portadoras de visão subnormal deveriam ser tratadas e educadas como cegas, baseando-se na crença que a visão desgastava e que o uso poderia ser prejudicial à pessoa, acelerando o processo da doença ocular (PIÑERO, et al. 1994). Observa-se nos dias atuais, a dificuldade de alguns educadores, mesmo os especializados, em trabalhar com o uso da visão residual, optando, muitas vezes, por realizar a aprendizagem por meio do uso da estimulação tátil (SALOMON, 2000).

BARRAGA (1986) demonstrou que uma criança apresentando resíduo visual, por mais comprometido que seja, deve ser estimulada a utilizar este resíduo ao máximo. Ao contrário do que se pensava anteriormente, a visão não se desgasta e quanto mais se motivar uma criança a utilizá-la, maior possibilidade ela terá de obter um melhor desempenho visual.

É amplamente reconhecida a necessidade de se proporcionar ao aluno portador de visão subnormal oportunidades em sala de aula para o uso da visão residual. No entanto, esta prática ainda é recente aqui no nosso país, tendo iniciado no final da década de 1970. Por isso, os professores devem ser orientados sobre a necessidade e importância dos alunos portadores de visão subnormal, utilizarem, da melhor forma possível, a visão residual, obtendo assim melhor desempenho visual em sala de aula.

Ao frequentar a escola comum, os alunos portadores de visão subnormal, podem encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não existirem recursos materiais e humanos apropriados. Apesar disto, estes alunos, de forma geral, se adaptam muito bem às condições escolares e estão sempre interessados em aprender e realizar as mesmas atividades que as crianças com visão normal e as farão sempre que lhes forem dadas oportunidades. O currículo da escola comum é direcionado para crianças com visão normal e é aplicado por meio de atividades visuais.

No processo da aprendizagem devem ser considerados: acuidade e campo visual; sensibilidade aos contrastes; visão para cores; utilização de recursos ópticos e /ou não ópticos; experiências visuais adquiridas anteriormente e materiais didáticos utilizados em sala de aula.

O aluno portador de visão subnormal pode apresentar dificuldades para enxergar para longe e perto mas, tais dificuldades podem ser eliminadas ou minimizadas por meio do uso de recursos ópticos e/ou não ópticos, recursos da informática ou eletrônicos. Estes recursos foram desenvolvidos para auxiliar este aluno a realizar atividades utilizando o resíduo visual, visando fornecer acesso ao meio ou ambiente visual normal, aumentar a eficiência e o conforto visual, utilizando a visão remanescente em atividades específicas e fornecendo meios de independência (WHO, 1993).

Recursos ópticos consistem de uma ou mais lentes que se antepõem entre o olho e o objeto e podem ser utilizados para longe e para perto (WHO, 1993). Recursos não ópticos não envolvem lentes de aumento para melhorar a função visual, sendo recursos simples, mas necessariamente úteis, que podem ser utilizados como complemento dos recursos ópticos ou, eventualmente, substituí-los (CARVALHO, KEILA, 1994). O acesso a recursos de informática por meio de computadores, utilizando-se sistema ampliado ou sonoro, como foi apresentado por GOVONI & CARVALHO (1999) e EDWARDS & LEWIS (1998), ou tecnológico por meio de aparelhos eletrônicos, como o circuito fechado de televisão – "CCTV", proporcionam autonomia e privacidade aos alunos (INDE & BÄCKMAN, 1988).

É recomendado que, sempre que possível, o aluno portador de visão subnormal desenvolva e melhore a sua eficiência visual por meio dos auxílios ópticos, dos recursos não ópticos, de materiais adaptados às suas necessidades visuais e, principalmente, pela organização e adequação do ambiente.

Os recursos ópticos adequadamente prescritos são essenciais para potencializar o funcionamento visual do aluno. Para distância, estão incluídos os óculos comuns, as lentes de contato, sistemas telescópios manuais de foco ajustável e sistemas telescópios de foco fixo, montados em armação. Telescópio é um sistema óptico que aumenta o tamanho da imagem projetada na retina, permitindo que o aluno veja a lousa sem sair da carteira. Também pode ser utilizado para visualizar placas, nome de ruas, assistir televisão etc (WHO, 1993).

De acordo com TORRES & CORN (1990), o aluno portador de visão subnormal deve ser encorajado a usar de sua cadeira, os sistemas telescópios prescritos pois, alguns alunos que utilizam tais recursos preferem assentos que não estão perto do quadro negro, por causa da magnificação da imagem.

Os recursos ópticos para perto incluem lupas manuais, fixas, de apoio, óculos comuns e óculos especiais com lentes de grande aumento (CARVALHO et al., 1992).

A seleção e indicação de tais recursos estão baseadas nas alterações visuais, nas necessidades visuais e atividade a serem realizadas pela pessoa portadora de visão subnormal. Após a escolha do recurso óptico, o treinamento é muito importante. Se o treinamento for realizado de forma correta, o recurso será utilizado corretamente. Caso contrário, certamente ficará numa gaveta e não será usado (BURMAN-LINDELÖW, 2000).

SACKS (1996), afirma que o uso de auxílios ópticos pode aumentar a auto-estima de pessoas portadoras de visão subnormal. Entre os benefícios do uso destes auxílios ressaltam-se: o senso de independência (quando esta pessoa consegue ter acesso à leitura de materiais impressos no ambiente diário, ela se torna independente dos outros); o senso de

responsabilidade (ao adquirir a informação visual real, ela percebe o seu potencial e se sente responsável e segura para enxergar em outras situações); a melhora na identificação do ambiente; o senso de competência (porque a pessoa tem controle visual sobre o ambiente) e o sentimento de maior prazer pela qualidade visual.

Mas, por vários motivos (a não utilização do potencial visual, a rejeição ao auxilio devido à estética, a imaturidade, a ausência de recursos econômicos para a aquisição dos auxílios), alguns alunos não se beneficiam do uso de auxílios ópticos. Nos casos onde não houver indicação do sistema telescópico, o professor deverá permitir a aproximação do aluno à lousa. Os alunos portadores de visão subnormal podem apresentar dificuldades acomodativas, quanto à visão para longe e perto. Nestes casos o desempenho visual poderá ser lento, gerando fadiga pelo esforço visual. Este é um fato que não deve ser confundido com preguiça ou falta de motivação.

Recursos não ópticos são auxílios visuais que não usam lentes de aumento para melhorar a função visual. São recursos simples, porém necessariamente úteis e podem ser utilizados como complemento dos recursos ópticos ou de forma independente. Na sala de aula, devem ser disponibilizados de acordo com as necessidades do educando. Tais recursos são conseguidos por meio da ampliação de livros didáticos, das pautas dos cadernos, agenda escolar, da iluminação adequada, de acessórios como o suporte para leitura e escrita, do aumento do contraste por meio de lápis com grafite mais forte, canetas hidrográficas, uso de cores bem contrastantes como a tinta preta em papel branco e giz branco ou amarelo para aumentar o contraste com o fundo da lousa.

Em estudo realizado com 22 alunos portadores de visão subnormal que estavam incluídos em escolas regulares de Melbourne, Austrália, KALLONIATIS & JOHNSTON (1990), registraram que, 12 destes alunos, apresentavam dificuldades para ler a lousa quando eram utilizados gizes coloridos. Os pesquisadores recomendam aos professores da sala regular que atuam com alunos portadores de visão subnormal, que não utilizem o giz colorido pois, o aluno terá dificuldades para ler a lousa e copiar no caderno. Afirmam que

tais dificuldades também estão associadas à insuficiente iluminação das salas de aula e/ou ao ofuscamento pelo excesso de iluminação ou ausência de cortinas.

Para melhor desempenho na leitura, o aluno se beneficia do uso de guia de leitura (régua ou papel cartão de forma retangular) ou tiposcópio (papel cartão com abertura), que evitam mudar de linha. O uso de chapéus, bonés e viseiras podem ajudar a diminuir a reflexão excessiva da luz em ambiente externo (WHO, 1993; CARVALHO, KEILA 1994; OLIVEIRA, KARA-JOSÉ, SAMPAIO, 2000; GASPARETTO & KARA-JOSÉ, 2000).

Para tornar fácil o processo de aquisição da leitura e escrita é recomendado, sempre que necessário, o uso de recursos não ópticos. No entanto, cabe ressaltar que, para a ampliação das letras, palavras e textos, devem ser consideradas a acuidade visual, a alteração da sensibilidade aos contrastes e a alteração do campo visual pois, nem sempre a maior ampliação é a mais adequada (CARVALHO et al., 1994).

Para facilitar as tarefas visuais para perto, além da aproximação e da ampliação, podem ser utilizado o Circuito Fechado de Televisão – "CCTV". Este sistema permite a visualização de textos ou objetos por meio de uma câmera de televisão que projeta uma imagem ampliada em um monitor ou num aparelho de televisão no caso do modelo portátil (MEHR & FREID, 1995).

A informática também se constitui em importante ferramenta que pode ser utilizada extensivamente nas atividades da escola e fora dela. O acesso a recursos de informática, por meio de computadores utilizando-se sistema ampliado, sistema sonoro, ou sem nenhuma adaptação, proporciona autonomia e privacidade ao portador de visão subnormal (TORRES & CORN, 1990).

Tendo em vista a utilização máxima do potencial visual do aluno com visão subnormal em sala de aula, devem ser utilizadas todas as possibilidades por meio da correção óptica para longe e perto, bem como os recursos ópticos e não ópticos necessários para melhorar o desempenho visual. Porém, é importante enfatizar que o que vai determinar a capacidade de leitura e escrita é o nível conceitual da criança. É muito importante o

diagnóstico diferencial das dificuldades apresentadas pelo aluno em sala de aula, distinguindo-se as dificuldades visuais das conceituais.

Segundo KOENIG (1996), a aprendizagem da leitura e escrita para uma criança portadora de visão subnormal, vem das experiências diárias que permitem a compreensão dos textos escritos. O autor lembra que a criança portadora de visão subnormal recebe menos informação incidental, tanto pela falta de visão como pelas imagens incompletas devido à baixa visual e, por isto, sugere que esta criança seja exposta à situações de leitura e escrita.

De forma geral, os alunos portadores de visão subnormal não possuem visão estática. O cansaço, o uso de medicamentos, a ansiedade, o estresse, as alterações ambientais (dias nublados ou chuvosos), físicas ou emocionais podem alterar o desempenho visual. Por isso, tais alunos podem, em um dia, apresentar um ótimo desempenho visual e, no outro, apresentar inúmeras dificuldades visuais (MANGOLD & ROESSING, 1982). Sobre isto, HOLBROOK (1996) ressalta que o desempenho visual destes alunos é flutuante, variando de acordo com fatores tais como, familiaridade e complexidade da tarefa que está realizando, fadiga e/ou características de alguma condição de saúde.

Um outro aspecto importante é que a programação pedagógica deve ter como objetivo o enriquecimento de experiências visuais significativas por meio de ferramentas diversificadas. Neste sentido, o uso de jogos e utilização de outros materiais não convencionais devem ser incentivados como recurso motivador e facilitador no uso funcional da visão e da aprendizagem.

O professor deve manter os mesmos padrões de desempenho tanto para o aluno portador de visão subnormal, como para aos alunos que apresentam visão normal. Eles apresentam maior chance de sucesso, quando são avaliados, na escola, de forma mais realista (MANGOLD & ROESSING, 1982).

1.3. A PARCERIA ENTRE AS ÁREAS DA SAÚDE E DA EDUCAÇÃO

Para a viabilização da inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal, se faz necessária a ação conjunta e o envolvimento de profissionais da área da saúde e da educação, para garantir que todos os aspectos da deficiência visual sejam abordados. Da área da saúde, porque este aluno deverá ser avaliado, preferencialmente, por equipe multidisciplinar, sendo contemplados os aspectos quantitativos e qualitativos do funcionamento visual, pois, caso contrário, os oftalmologistas correm o risco de realizar falsos julgamentos funcionais, se o seu diagnóstico estiver amparado apenas em uma avaliação clínica comum. Eles podem diagnosticar uma alteração ocular severa, sem avaliar o potencial visual do paciente (WHO, 1993).

Para a avaliação de uma criança portadora de visão subnormal, uma equipe composta por dois profissionais: o oftalmologista especializado em visão subnormal e o pedagogo familiarizado com estas crianças, possibilitará a realização de melhor e mais completo diagnóstico, tanto pela quantificação da visão residual como pela correção de erros refracionais, avaliação das funções visuais e da necessidade de recursos ópticos.

Ressalta-se que a avaliação de uma pessoa portadora de visão subnormal é mais longa que a avaliação rotineira, exigindo do oftalmologista familiaridade com os testes avaliativos, os recursos ópticos e as técnicas necessárias (SAMPAIO & CIBILS, 2000).

BRUNO (1997) propôs uma avaliação clínico-funcional, a qual é realizada por oftalmologista e por pedagogo, compreendendo os seguintes itens: diagnóstico e prognóstico, acuidade visual para longe e perto, sensibilidade aos contrastes, visão para cores, prescrição de recursos ópticos e orientação para seu uso. A autora ressalta que, para os escolares, a avaliação funcional da visão deve ser complementada pela avaliação funcional do desenvolvimento global. Esta avaliação deve compreender as seguintes áreas: sensório-motora, comunicação e linguagem, manifestações simbólicas e pré-operatórias, interação com pessoas e o meio, atividades da vida diária e a orientação e mobilidade.

Para CARVALHO (1993), a avaliação de pessoas portadoras de visão subnormal escolarizadas ou não, deve ser realizada por meio de equipe multidisciplinar, onde o oftalmologista deve proceder do funcionamento visual e dos recursos ópticos. Afirma também que os pedagogos têm uma atuação ampla quanto às tarefas de avaliação do funcionamento e eficiências visuais, treinamento de auxílios ópticos e não ópticos e orientações escolares.

RUIZ et al. (1994), recomendam que a avaliação em alunos portadores de visão subnormal seja realizada inicialmente de um modo informal, recolhendo todas as informações que possam ser fornecidas pela família, pelo professor e, posteriormente, seja feita a avaliação formal. A avaliação psico-pedagógica é indicada como avaliação complementar, tendo como objetivo a proposta de situações educativas adaptadas às necessidades e características individuais.

A avaliação multidisciplinar envolvendo profissionais médicos e educadores, propicia a compreensão das necessidades educacionais específicas do aluno portador de visão subnormal. A obtenção de informações permite tomar decisões quanto às necessidades visuais do aluno em sala de aula, como o acesso à escrita, à leitura da lousa e de materiais impressos, o uso de contrastes e a iluminação.

O programa de avaliação do aluno portador de visão subnormal deve ser extenso e os resultados devem ser repassados ao professor do sistema regular de ensino, com cópia ao profissional especializado (se houver), à direção ou à orientadora pedagógica da escola.

É recomendado que tal programa de avaliação inclua informações básicas como: idade e sexo do aluno, avaliação clínica da acuidade visual e alterações do campo visual, causa da doença ocular e prognóstico, avaliação funcional da visão, necessidades visuais de óculos, recursos ópticos especiais e o treinamento para a utilização e o equipamento técnico. Em relação aos recursos não ópticos, a necessidade de ampliação de materiais, necessidade de iluminação, o posicionamento em sala de aula e apoio para leitura. Deve também contemplar a necessidade de utilização de outros materiais pedagógicos como jogos, objetos concretos, bem como a utilização de outras estratégias educacionais como,

por exemplo, o auxílio individual ao aluno. Recomenda-se também a avaliação das atitudes familiares frente à criança e se possível, as expectativas do professor em relação ao aluno (WHO, 1993).

Neste sentido MASINI (1997) e GASPARETTO et al. (1997) afirmam que, quanto mais completa a avaliação, melhores as condições para uma programação que propicie desenvolvimento, aprendizagem e preparo para a interação social.

No entanto, é importante ressaltar que, para FAYE et al. (1984) a melhor avaliação de um aluno portador de visão subnormal será ineficiente, caso o professor não entenda as implicações da baixa visual e as necessidades decorrentes desta situação.

Considerando tais aspectos, concordamos com JANNUZZI (1997), sobre a necessidade do inter-relacionamento entre as áreas da saúde e educação, para que os educadores tenham acesso às informações sobre o aluno portador de deficiência e possam usá-las em benefício da atuação pedagógica junto a eles.

A WHO (1993) admite a necessidade de fornecer capacitação a profissionais da saúde (oftalmologistas) e profissionais da educação (professores de classes comuns), para que compreendam de forma melhor, as especificidades da visão subnormal pois, nem sempre estes profissionais têm a devida compreensão ou são sensíveis a elas. Compartilhando da mesma opinião, MONTILHA et al. (2001), admitem que, os profissionais que atuam na educação e reabilitação de deficientes visuais necessitam de conhecimentos sobre as restrições visuais destas pessoas.

Neste sentido, entre as ações que estão sendo realizadas pela Secretaria de Educação Especial –SEESP do Ministério da Educação – MEC, para garantir a todas as pessoas portadoras de deficiência o acesso à escola de qualidade, destaca-se o Projeto Nacional Para Alunos Com Baixa Visão (um marco na educação), que tem como objeto detectar alunos portadores de visão subnormal, avaliá-los e prover os recursos ópticos e não ópticos para melhor desempenho visual em sala de aula.

Este Projeto também tem como objetivo, a capacitação de profissionais da área da saúde e da educação e a conscientização dos mesmos em relação à assistência a tais alunos. Foi realizado em maio e junho de 2001 o "Curso de capacitação de recursos para o trabalho junto a alunos portadores de baixa visão", direcionado aos oftalmologistas e educadores do sistema regular de ensino e professores especializados.

De forma inédita, também foram elaborados materiais didáticos dirigidos aos professores e toda à comunidade escolar, aos pais e/ou familiares dos alunos portadores de visão subnormal, bem como aos oftalmologistas e outros profissionais que estejam envolvidos com tais alunos. O Kit da Campanha inclui dois vídeos: Um Novo Olhar: Orientação aos pais e Educadores e Convivendo com a diferença: Recursos Pedagógicos e dois livros: Entendendo a Baixa Visão: Orientação aos Professores e Entendendo a Baixa Visão: Orientação aos Pais.

O Kit para os alunos portadores de visão subnormal inclui também caderno com pautas ampliadas, lápis tipo desenho 6B, canetas hidrográficas, livros que abordam a temática da deficiência visual e recursos ópticos para os que tiveram a prescrição dos mesmos.

O Projeto Nacional para Alunos com Baixa Visão é realização da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC em parceria com a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDEV, com a Disciplina de Oftalmologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - FMUSP, da Disciplina de Oftalmologia e do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto - CEPRE ambos da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – LARAMARA, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Serviço de Educação Especial e Centro de Apoio Pedagógico, os Centros de Apoio Pedagógicos -CAPS, Fundação Dorina Nowill para Cegos, Fundação de Otorrinolaringologia da FMUSP e do Conselho Brasileiro de Oftalmologia – CBO.

Pela necessidade de política pública e ações direcionadas às especificidades do educando e o compromisso de oferecer educação de qualidade com recursos humanos e materiais necessários à aprendizagem do aluno portador de deficiência visual, a SEESP-MEC, implementou o Projeto CAP – Centro de Apoio Pedagógico que teve origem em São Paulo, em 1994, com extensão aos diferentes Estados da Federação. Estão em funcionamento os CAPS de São Paulo, Bahia, Paraná, Espírito Santo, Goiás, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Ceará, Piauí, Pará, Sergipe, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Amazonas, Acre, Distrito Federal e Tocantins.

A SEESP/MEC também tem como objetivo o fomento à capacitação de professores do sistema regular de ensino para o trabalho junto os alunos portadores de deficiência, bem como a orientação continuada destes profissionais.

1.4. O PROFESSOR DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

O objetivo atual da educação é a construção da escola inclusiva para todos. A inclusão justifica-se na medida em que se refere aos valores democráticos: Igualdade, Participação ativa e Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos (BRASIL, 1995). Neste sentido, se a escolarização tem sido uma das formas de garantir ao indivíduo o direito à cidadania, há a necessidade de mudanças para que as pessoas portadoras de deficiências não fiquem fora do processo educacional e sejam reconhecidas como cidadãs.

Algumas das modificações necessárias para que se concretize a inclusão estão relacionadas à prática educativa com vistas a desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de atender às suas necessidades (UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATIONS, 1994). Tais afirmações implicam em um professor que busque desenvolver, no aluno, atitudes ativas em relação ao processo da aprendizagem, bem como o espírito crítico e reflexivo, considerando as diferenças individuais.

Em relação à formação do professor, NÓVOA (1992), afirma que a formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou técnicas, mas, por meio de um trabalho de reflexibilidade e crítica sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade pessoal.

FREIRE (1999), ressalta que ensinar exige dos professores respeito aos saberes do educando, pesquisa e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Enfatiza que cabe ao professor entender que, ensinar, não é apenas a transferência de conhecimentos mas, a possibilidade de criar condições para que o aluno se desenvolva para a auto construção ou produção. Quando o professor entra em uma sala de aula deve estar aberto às indagações e às curiosidades do aluno.

A convivência em sala de aula de forma a respeitar a autonomia e a diversidade dos educandos, será mais efetiva à medida que o professor se conscientize da necessidade de "olhar" para seus alunos, observar, examiná-los de forma a conhecê-los e, à partir daí, identificar as suas necessidades, sejam eles portadores de deficiência ou não.

É importante considerar que os educadores, além de estarem preocupados com a aprendizagem do aluno portador de visão subnormal, reconhecem o impacto e a dimensão da atual política educacional e a exigência de novos conhecimentos e habilidades para atuar junto a tais alunos da melhor forma possível pois, para a efetiva educação destes é extremamente importante que sejam consideradas as especificidades da deficiência.

Conforme assinala BISHOP (1997), a inclusão de alunos portadores de deficiência visual no sistema regular de ensino, sem preparo, raramente funciona. A pesquisadora destaca a importância do preparo dos professores e do provimento de recursos materiais específicos.

Ao se preparar para o trabalho educacional, junto ao portador de deficiência visual, é sugerido ao educador que se detenha em perguntas relativas à definição de deficiência visual a ser adotada para a proposta de intervenção e, quais as implicações desta definição, na intervenção (MASINI, 1994).

Por isto, considera-se necessário fazer um recorte para ressaltar, a lei Federal nº 7.853, de 1989, regulamentada que pelo Decreto nº 3.298, em seu Artigo 4º:

" deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência de ambas as situações".

Como já foi dito anteriormente, esta definição refere-se à "cegueira legal", entendendo-se por portadores de deficiência visual aquelas pessoas que apresentam cegueira (ausência total de percepção de luz) ou visão subnormal. A maioria das pessoas portadoras de visão subnormal está classificada como "cega legal" (CASTRO, 1994). No entanto, qual será a percepção dos educadores sobre esta terminologia? Seria interessante a inclusão deste aspecto em investigações futuras.

HYVÄRINEN (1997) afirma que a visão subnormal provoca mudança conceitual no sistema educacional. Enquanto a educação da criança cega é exatamente igual em todo o mundo, pela utilização do sistema braile, com a criança portadora de visão subnormal o trabalho de intervenção é altamente individual. Isto acontece em função do grande número de possibilidades que podem ser utilizadas nas diferentes áreas que compõem o processo educacional.

Hill (1990), relata que as crianças se diferenciam na habilidade de utilizar a visão e que os deficientes visuais não constituem um grupo homogêneo, porém possuem uma característica em comum que é a deficiência visual que vai interferir no seu desenvolvimento normal, num programa de educação regular, que não seja modificado, visando adequar-se a esta deficiência. A partir desta observação, ela pergunta se os professores do ensino regular conseguem modificar o ambiente escolar para atender às necessidades do aluno portador de deficiência visual. Em função do presente estudo, outras questões importantes são: Será que os professores sabem que existem recursos especiais que podem melhorar o desempenho visual do aluno deficiente visual? Estes educadores têm recebido apoio da escola e de profissionais especializados para a atuação junto ao aluno portador de visão subnormal? Como tudo isso pode interferir na inclusão de tais alunos?

É necessário que os professores que têm trabalhado com a inclusão educacional no sistema regular de ensino conheçam as possibilidades e diferentes necessidades apresentadas por um aluno portador de visão subnormal, para o recebimento de adequada assistência educacional. No entanto, isso não implica que estes educadores tenham que ser especialistas, mas, que detenham conhecimento suficiente para compreender que mesmo utilizando óculos ou recursos ópticos especiais, este aluno continua enxergando pouco e por isso, necessita de adaptações de materiais ou alterações ambientais para o melhor desempenho visual na aprendizagem.

Em estudo realizado na Itália, GUERRESCHI et al. (2000), diagnosticaram os problemas que enfrentam os alunos deficientes visuais incluídos, ressaltando-se a dificuldade dos professores em compreender os alunos portadores de visão subnormal e que simples adaptações em sala de aula, podem propiciar a estes alunos uma vida escolar mais efetiva, por meio da participação em todas as atividades.

Alunos portadores de visão subnormal devem fazer o mesmo trabalho que seus colegas, embora possam necessitar de adaptações de recursos ou adequação em suas cargas horárias por causa do curto espaço de tempo (TORRES & CORN, 1990). O programa educacional para um aluno portador de visão subnormal deve se aproximar o máximo possível, do programa de aluno que tenha visão normal mas, com as adaptações de materiais necessários ao acesso ao currículo comum. O material educacional deve ser adaptado para facilitar o uso da visão residual (WHO, 1993).

O fato de ser enfatizada a necessidade do conhecimento do professor em relação às especificidades da deficiência visual, não descaracteriza a importância e necessidade da presença do serviço especializado compartilhando a educação inclusiva de um aluno portador de visão subnormal.

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber do profissional especializado, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a estes alunos os

serviços de que necessitam, mas, em ambientes inclusivos, e proporcionar aos professores atualização de suas habilidades (STAINBACK & STAINBACK, 1996).

O crédito que o professor tem da eficiência educacional é a base para amparar a implantação da educação eficiente em sala de aula, e suas crenças e teorias têm um grande impacto em sua conduta (MCLINDEN, 1990).

Considerando que ensinar exige do professor consciência do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1999), este princípio se aplica também em relação à sua própria formação e conseqüente necessidade de aprimoramento profissional para exercer as suas atividades docentes.

AMIRALIAN (1994) afirma que, os profissionais que atuam com as crianças portadoras de deficiência visual, têm apenas informações teóricas sobre o caminho por elas percorrido em seu processo de desenvolvimento e, por isso, tendem a imposição de suas formas de ser e de interagir com o ambiente. Considerando o respeito a esta criança e as suas possibilidades e, com base nestes princípios, concordamos com FREIRE (1993), que em relação aos educadores é preciso "pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida". O desenvolvimento da presente pesquisa visa, entre outros objetivos, propagar esta idéia.

1.5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A sociedade inclusiva começou a ser constituída a partir de algumas experiências e segundo a revisão bibliográfica de BISHOP (1997), foi realizada de forma pioneira por Johann Wilhelm Klein, que, em 1806, defendeu a inserção de crianças cegas em classes de crianças com visão normal na Escócia e, em 1878 esta prática estava presente também na Alemanha. Nos Estados Unidos, ao final do século passado, Samuel Gridley Howe, diretor da Perkins School for The Blind, declarou que crianças cegas poderiam ter aulas junto a

crianças com visão normal em escolas regulares e, que, as escolas residenciais para cegos, deveriam "rejeitar qualquer aluno que pudesse ser ensinado em escola comum".

Apesar de todas estas iniciativas, a nova política educacional se constituiu de forma mais intensa nos Estados Unidos da América em 1975, em plano nacional, por meio da Lei Pública no 94.142 do Congresso. Este documento deu início, de forma mais ampla, à inserção de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino (MRECH, 1999).

No Brasil, também é recente a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência. A conquista e o reconhecimento dos direitos destes indivíduos integraram as políticas sociais a partir de 1950. Apesar da inclusão da educação especializada e pública no contexto geral da educação, no Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933, até aquele momento, o atendimento educacional ao aluno portador de deficiência resultava do esforço individual de pessoas interessadas e ligadas de alguma forma à deficiência, do que uma preocupação das autoridades educacionais (MAZZOTTA, 1996).

Muitas foram as iniciativas direcionadas à educação do aluno portador de deficiência, dando origem às legislações que apregoam a igualdade para todos. Neste sentido, as LDBs - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nortearam a Política Nacional de Educação, sendo que a LDB, Lei nº 4.024/61 reafirma o direito dos portadores de deficiência à educação, apresentando em seu Artigo 88, que a educação desses alunos deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (MAZZOTTA, 1996).

A LDB nº 5.692/71 fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, definindo que o objetivo geral para estes graus é proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (MAZZOTTA, 1996).

No entanto, nas Leis 4.024/61 e 5.692/71, a educação especial não foi diferenciada da educação comum e não se dava muita importância para esta modalidade educacional.

Em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público. Em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, com a atribuição de normatizar a legislação de acordo com as peculiaridades de cada Estado, sendo que este processo se estendeu ao longo da década (FERREIRA, 1998).

Os Decretos que antecedem as Leis citadas, também contribuíram na luta pela inclusão escolar assinalando que, por meio do Decreto nº 44.236 de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Em 1963, esta Campanha Nacional de Educação passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC. Com a criação deste órgão, foram desenvolvidas atividades ressaltando-se o treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais. Em 1973, pelo Decreto no 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com o objetivo de promover a expansão e melhoria de atendimento aos indivíduos portadores de deficiência (MAZZOTTA, 1996).

Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE, por meio do Decreto no 93.613 sendo transferida do Rio de Janeiro para Brasília a coordenação geral da Educação Especial. A SESPE foi extinta em 1990, transferindo as atribuições da Educação Especial para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEB, na qual foi incluído o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, por meio do Decreto no 99.678. No final de 1992, após reorganização dos Ministérios surgiu uma nova estrutura, a Secretaria de Educação Especial, a SEESP, como órgão do Ministério da Educação e do Desporto, Lei no 8.490, alem da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (MAZZOTTA, 1996).

É possível observar os avanços em relação à educação da pessoa deficiente, sendo importante ressaltar que foram traçadas metas, diretrizes para a Educação Especial a partir do Ano Internacional da Pessoa Deficiente no Brasil, em 1981, sendo reconhecidos o direito à igualdade de oportunidades, o direito à inclusão e a plena participação em uma sociedade para todos. Neste período, os problemas educativos são pesquisados em termos

globais, a escola é solicitada a responder sobre a individualidade de cada aluno e às suas necessidades educativas.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1984), corroborou na implementação de políticas e a definição de normas relativas ao atendimento dos portadores de necessidades especiais, levando-se em conta as características da realidade sócio-cultural brasileira (BRASIL, 1995).

A Constituição de 1988 contém vários dispositivos relacionados às pessoas com deficiência destacando-se, na educação, o inciso III do Artigo 208, definindo como dever do Estado, o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (OLIVEIRA E CATANI, 1993).

Assim também, as Constituições Estaduais, em grande medida, repetem a formulação da Constituição Federal, nos capítulos relativos à educação. Algumas, apresentam tópicos específicos de determinadas categorias como por exemplo, a implantação de braile em classes da rede oficial (OLIVEIRA E CATANI, 1993).

A educação especial está fundamentada na Declaração dos Direitos do Homem (1989) e nas declarações da UNESCO (1994) sobre a Declaração de Salamanca propondo que o princípio da inclusão resida no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à "escola para todos" – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Neste princípio todas as pessoas devam aprender juntas, sempre que isso for possível, não importando as diferenças ou dificuldades que elas possam ter.

A Declaração de Salamanca prevê, ainda que, as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso à escola regular que deverá incluí-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender a tais necessidades. Desta forma, a Declaração enfatizou a necessidade de um professor capaz de desempenhar as suas funções dentro deste enfoque. A preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui fator chave para o sucesso da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

O artigo 2° da lei Federal n° 7.853, de 1989, regulamentada pelo Decreto n° 3.289, de 1999, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, assegurando-lhes o direito à educação, oferecendo educação especial no sistema regular de ensino. O Capítulo V, Artigo 8 deste Decreto, trata do fomento à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento da pessoa com deficiência.

A proposta do Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394 de 1996 reforça, nos Artigos 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, ministrados preferencialmente em escolas regulares, estabelecendo que sejam criados serviços de apoio especializado e assegurados currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos educandos. Destaca ainda a necessidade de capacitar professores do ensino regular para a inclusão destes alunos em classes comuns.

Quanto aos docentes do ensino regular, a questão pode ser contemplada na incumbência que a Lei reserva aos municípios, ao dever de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. O tema sobre alunos portadores de necessidades especiais é pouco presente nos cursos de formação de professores e outros profissionais, mesmo com recomendações e indicações legais para que se supere esta lacuna. De outra parte, parece difícil capacitar os professores das classes comuns para integrar alunos que ainda não estão presentes na escola em que trabalham (FERREIRA, 1998).

Portanto, a questão não se restringe ao aspecto de competência técnica. Realmente, em épocas anteriores, esta era a forma de pensar dos professores pois, os mesmos acreditavam que não iam ter alunos portadores de deficiências em salas de aulas. No entanto, o que se observa hoje, é que os professores estão conscientes da possibilidade de ter estes alunos em sala de aula e, por isso, participam de forma efetiva dos cursos de capacitação.

Para encontrar caminhos que garantam a educação para todos, JANNUZZI (1995) sugere o apoio mútuo e a busca compartilhada e, neste sentido, a importância de novo enfoque à formação de todo o professor e, não somente, o do ensino especializado.

MANTOAN (1997), afirma que a inclusão é um bom motivo para que o ensino se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, desta forma, a inclusão escolar de alunos portadores de deficiência torna-se consequência natural de todo esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino fundamental.

Considerando que, o conhecimento resulta da interação entre sujeito e o objeto e de uma construção progressiva de estruturas mentais que lhe permitem uma adaptação cada vez melhor a seu meio e, que, o professor deve ser pesquisador, visando o favorecimento pleno dos alunos (PIAGET, 1996), ressaltamos a importância deste professor conhecer todos os recursos que possibilitem a melhora do desempenho de todos os alunos, incluindo os alunos portadores de deficiência no processo de aprendizagem Mas, não basta apenas conhecer. É necessário atuar para transformar a realidade (JANNUZZI, 1995). Para que as mudanças ocorram é necessário que o professor do sistema regular aperfeiçoe sua prática de ensino e aplique os seus conhecimentos em sala de aula.

No entanto, dentro do sistema educacional brasileiro, isso se torna um desafio porque o processo de inclusão vem ocorrendo de forma desigual devido às diversidades sócio-econômicas e culturais. Além disso, apesar de iniciativas que estão sendo realizadas, o apoio técnico oferecido aos professores tem se mostrado insuficiente para a real inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Para a inclusão do aluno portador de deficiência no sistema regular de ensino, há de se contar com professores preparados para o trabalho docente, que se firmem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro desta perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas para a absorção dos alunos com necessidades especiais (BUENO, 1999).

Para romper algumas das barreiras da inclusão educacional, evidencia-se o investimento na formação básica do professor, priorizando-se os que atuam no ensino fundamental que abriga a maior parcela de alunos portadores de deficiência. A formação básica vai propiciar o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e o acréscimo de conhecimentos sobre o uso de recursos específicos necessárias à atuação junto aos alunos portadores de deficiência. "Como assegurar a formação? Por meio de Cursos de graduação, de pós-graduação, de aperfeiçoamento profissional, formação em serviço ou à distância, utilizando todas as possibilidades existentes, com a assessoria das universidades?" (JANNUZZI, 1999).

É reconhecido que as universidades têm iniciado projetos de parcerias com as escolas e os resultados começam a ser evidenciados. Em relação à formação por meio de cursos de graduação e de pós-graduação, entende-se necessários, porém o resultado não será alcançado em curto prazo. Para atender às necessidades dos alunos que já estão incluídos, os cursos de aprimoramento ou de educação continuada podem ser, no momento, alternativas para a melhor atuação dos educadores.

1.6. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

Segundo dados do Censo Escolar do MEC – INEP /2000, a matrícula de deficientes visuais no ensino fundamental, em todo o território Nacional ampliou de 8.081 alunos para 18.926, apresentando um aumento de 134,2% no período de 1996 a 2000.

Os dados do IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍTICA (2001), censo de 2.000, indicam que a população de Campinas é constituída de 968.172 habitantes (IBGE, 2001). No Brasil, a estimativa é que 1% da população geral é cega e a baixa visão deve atingir um número até 3 vezes maior de pessoas (VEITZMAN, 2000). Considerando tais proporções, pode-se estimar a prevalência de 29.000 portadores de visão subnormal na cidade de Campinas. No entanto, por meio da realização desta

pesquisa, observou-se número restrito de alunos portadores de visão subnormal incluídos no sistema regular de ensino.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no ano de 1997, havia 26 alunos portadores de deficiência visual (cegos e portadores de visão subnormal) matriculados em escolas da rede municipal de ensino que atendiam a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o supletivo.

Em 1999, foram identificadas 24 escolas que atendiam alunos portadores de visão subnormal, sendo 13 municipais e 11 estaduais. Apesar de não ter sido objeto deste estudo, sabe-se que a maioria das escolas possui apenas um aluno portador de baixa visão incluído, considerando tanto as da Rede Municipal de Ensino como as da Rede Estadual de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas possui unidades educacionais de educação infantil, educação fundamental e ensino supletivo. A matrícula dos alunos portadores de deficiência está garantida desde 1988. Por entender que a inclusão não se resume ao ato da matrícula e nem somente ao convívio social, implementou-se dois serviços especializados de apoio: a sala de recursos e o ensino itinerante.

Entende-se por sala de recursos, local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades peculiares do educando, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum, por professor especializado (BRASIL, 1995).

O atendimento educacional itinerante constitui-se em uma modalidade especializada de apoio pedagógico, desenvolvido por profissional especializado e se caracteriza pela movimentação do professor que se deslocará para as escolas do sistema regular de ensino ou supletivo, onde existirem matriculados alunos portadores de deficiência visual (BRASIL, 1995).

O trabalho pedagógico especializado junto às Unidades Educacionais é desenvolvido por pedagogos especializados, sendo que, no ano de 1999 perfaziam o total de 48 profissionais (GAMA, 1999).

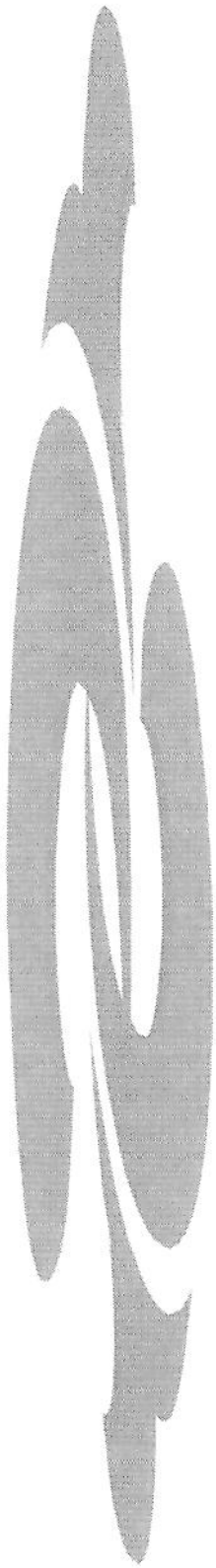
A sala de recursos está organizada para atender alunos deficientes visuais, matriculados na rede municipal e também na rede estadual e, quando há vagas, alunos de outros municípios que não possuem nenhum serviço especializado para oferecer; e ainda, alunos da rede particular, preferencialmente alunos do ensino fundamental (CAMPINAS, 1995).

O ensino itinerante está organizado para atender alunos portadores de deficiência mental, física e sensorial, sendo desenvolvido na própria unidade onde o aluno está matriculado. Os professores especializados que atuam neste serviço, têm como objetivo trabalhar as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos e realizar trabalho de parceria com o corpo docente, administrativo e técnico da unidade ou unidades onde atuam. Por atenderem as diversas áreas de deficiências, os professores itinerantes recebem capacitação periódica para aturem com todas as diversidades apresentadas por alunos que necessitem do atendimento especializado (CAMPINAS, 1995).

Estes professores vão às unidades escolares que possuem alunos portadores de visão subnormal, cegos ou portadores de outras deficiências, atendendo o número máximo de três unidades por professor. Este número depende da quantidade de alunos portadores de necessidades especiais matriculados na escola e, também, da complexidade da deficiência. O atendimento ocorre no mesmo período que o aluno está freqüentando a sala regular. O professor itinerante torna-se membro integrante do quadro de profissionais daquela unidade que tiver maior carga horária e participa do planejamento educacional das escolas que fazem parte da sua itinerância (CAMPINAS, 1995).

A Rede Estadual de Ensino conta com atuação do professor especializado em deficiência visual na sala de recursos, desde a década de 50. Atualmente, esta atuação abrange 4 escolas, sendo que 3 delas possuem a sala de recursos montadas na própria unidade e, a escola restante, recebe os professores especializados que realizam o ensino

itinerante. As escolas estaduais que não contam com este serviço podem buscar assessoria técnica do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de São Paulo. Mas, o que se observa é que essa prática não tem sido utilizada.



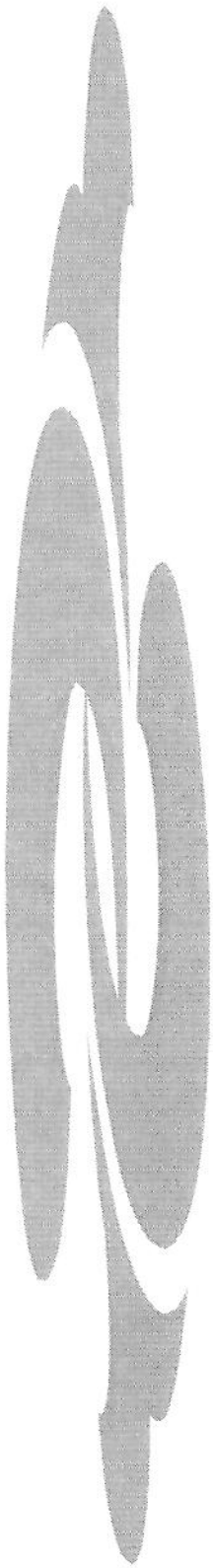
2. OBJETIVOS

a) Identificar conhecimentos de professores do ensino fundamental para detectar sinais e sintomas indicativos de dificuldades visuais, quais alunos os apresentam, bem como, quais as ações por eles realizadas, em função desta descoberta.

b) Identificar conhecimentos, opinião e conduta de professores do ensino fundamental frente à inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal.

c) Identificar conhecimentos e opinião de diretores do ensino fundamental frente à inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal.

d) Oferecer subsídios às Secretarias de Saúde e de Educação para o planejamento e implementação de ações visando à inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal.



3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1. TIPO DE ESTUDO

Realizou-se um estudo descritivo e analítico, tipo transversal, com o objetivo de identificar os conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental de escolas públicas municipais e estaduais do município de Campinas, São Paulo, sobre a inclusão do aluno portador de visão subnormal no sistema regular de ensino.

Este estudo descreve e analisa o fenômeno, as possíveis relações entre as variáveis e a intensidade da associação entre variáveis selecionadas.

3.2. POPULAÇÃO

A população foi obtida mediante os seguintes critérios:

3.2.1. Professores do ensino fundamental

Foram selecionados professores de escolas públicas municipais e estaduais do município de Campinas/SP, que atuaram com alunos portadores de visão subnormal, durante o ano letivo de 1999.

3.2.2. Diretores do ensino fundamental

Foram selecionados diretores de escolas públicas municipais e estaduais do município de Campinas/SP, que ofereciam assistência educacional a alunos portadores de visão subnormal, no ano letivo de 1999.

3.2.3. Escolas

No município de Campinas/SP, durante o ano letivo de 1999 havia 13 escolas públicas municipais e 11 escolas públicas estaduais que atendiam alunos portadores de visão subnormal. Estas escolas formaram o universo do estudo.

3.2.3.1. Escolas públicas municipais

As escolas públicas municipais foram selecionadas mediante indicação dos coordenadores do Programa de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, por informações contidas no cadastro do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto" (CEPRE) e no cadastro do Serviço de Visão Subnormal (SVSN), ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

3.2.3.2. Escolas públicas estaduais

Foram introduzidas no estudo todas as escolas estaduais que dispunham de professores especializados em deficiência visual, pelo fato de que estes profissionais prestam assistência a alunos portadores de visão subnormal, bem como algumas escolas estaduais indicadas por meio de serviços especializados da comunidade e informações constantes em registros dos serviços do CEPRE e, no cadastro, do SVSN da UNICAMP.

3.3. VARIÁVEIS

As variáveis deste estudo referem-se a professores e diretores do ensino fundamental do sistema público de ensino, no município de Campinas.

Apresenta-se, a seguir, a classificação destas variáveis e as respectivas questões aplicadas para mensurá-las.

3.3.1. Características pessoais de professores:

Idade (Questão 1)

3.3.2. Características profissionais de professores:

Tempo de exercício profissional (Questão 2)

Formação na área da deficiência visual (Questão 3)

Escola em que atua, [rede pública municipal, estadual e /ou particular] (Questão 4)

Jornada do trabalho docente (Questão 5)

Série escolar que leciona (Questão 6)

Número total de alunos da turma e o número de alunos portadores de visão subnormal, por turma (Questão 7)

Uso de recurso óptico pelo aluno portador de visão subnormal (Questão 8)

Tempo de atuação com alunos portadores de visão subnormal (Questão 9)

3.3.3. Conhecimentos e conduta de professores em relação:

Aos sinais e sintomas indicativos de dificuldade visual (Questão 10)

À identificação de alunos que apresentam dificuldade visual (Questão 11)

Às ações para atendimento dos alunos que apresentam dificuldade visual (Questão 12)

3.3.4. Conhecimentos, opinião e conduta de professores relacionados à visão subnormal, quanto:

À inclusão do aluno portador de visão subnormal (Questão 13)

Ao preparo do aluno portador de visão subnormal para a inclusão (Questão 14)

Às informações obtidas para atuar com o aluno portador de visão subnormal e fonte das informações (Questão 15)

Ao tipo de informações /orientações recebidas para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal (Questão 16)

Às informações necessárias para atuar com o aluno portador de visão subnormal (Questão 17)

À auto- avaliação do conhecimento pedagógico para atuar com o aluno portador de visão subnormal (Questão 18)

Ao grau de realização em relação às adaptações de materiais, alterações ambientais e utilização de outros recursos pedagógicos/estratégias educacionais (Questão 19)

À conduta em relação à realização de atividades com o aluno portador de visão subnormal (Questão 20)

Ao apoio da direção da escola ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com o aluno portador de visão subnormal (Questão 21)

À ajuda do professor especializado em deficiência visual (Questão 22)

Ao recurso humano especializado a quem a escola possa recorrer (Questão 23)

Ao recurso humano especializado, disponível na unidade (Questão 24)

À ajuda do recurso humano especializado (Questão 25)

À qualidade de relacionamento com o recurso humano especializado (Questão 26)

À existência e ao tipo de dificuldades para a inclusão de aluno portador de visão subnormal no sistema regular de ensino (Questão 27)

Ao sucesso e às ações necessárias para a inclusão de aluno portador de visão subnormal no sistema regular de ensino (Questão 28)

À necessidade do tipo de preparo para atuar com o aluno portador de visão subnormal (Questão 29)

3.3.5. Características pessoais de diretores:

Sexo (Questão 1)

Idade (Questão 2)

3.3.6. Características profissionais de diretores:

Atuação em escolas da rede pública [municipais / estaduais] (Questão 3)

Séries escolares que dirige (Questão 4)

Tempo de atuação no cargo de direção (Questão 5)

Tempo de atuação da escola com alunos portadores de visão subnormal (Questão 6)

3.3.7. Conhecimentos e opinião de diretores em relação:

À inclusão do aluno portador de visão subnormal (Questão 7)

À necessidade do preparo do professor do sistema regular de ensino, para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal (Questão 8)

À liberação de professores, no horário de trabalho, para participar de diferentes atividades que vão instrumentalizá-los, visando uma atuação mais eficaz junto aos seus alunos portadores de visão subnormal (Questão 9)

Ao recebimento de informações para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal (Questão 10)

Às condições de equipamento, material didático específico e local para desenvolver atividades com o aluno portador de visão subnormal (Questão 11)

À ajuda do professor especializado (Questão 12)

Ao recurso humano especializado, disponível na unidade (Questão 13)

À qualidade do relacionamento do professor do ensino regular com o professor especializado em deficiência visual (Questão 14)

Às recomendações do MEC para a organização e funcionamento de serviços de atendimento ao educando portador de deficiência visual (Questão 15)

À aplicabilidade, na escola, do documento do MEC (Questão 16)

À existência e ao tipo de dificuldades para a inclusão de alunos portadores de visão subnormal no sistema regular de ensino (Questão 17)

À possibilidade de eliminar as dificuldades existentes na inclusão educacional e ações necessárias para eliminá-las. (Questão 18)

Ao recebimento de literatura especializada em deficiência visual na escola (Questão 19)

3.4. INSTRUMENTOS

Foram elaborados dois questionários estruturados, ou seja, contendo perguntas e respostas. Um dos questionários foi auto-aplicável e respondido pelos professores do sistema regular de ensino. O outro questionário, dirigido aos diretores do sistema regular de ensino, foi aplicado por meio de entrevista. Para a elaboração dos instrumentos de medida, foi utilizado o recurso da pesquisa exploratória como etapa preliminar, para adequar estes instrumentos à realidade estudada (PIOVESAN & TEMPORINI, 1995).

3.4.1. Estudo exploratório

O estudo exploratório foi realizado com a finalidade de descobrir novos enfoques, conhecimentos, vocabulários e percepções dos professores e diretores em relação ao tema estudado. A realização deste estudo, na etapa do planejamento, permitiu obter dados que refletiam o repertório de conhecimentos de outros profissionais e, não apenas, a do pesquisador. Assim, foi possível ajustar a percepção do pesquisador à percepção dos

entrevistados, controlando possíveis distorções pois, o pesquisador detém conhecimentos de caráter científico, resultante de sua formação e ideologia.

No presente trabalho foi realizado estudo exploratório em 10 escolas públicas municipais e estaduais de cidades da região de Campinas, das quais os professores e diretores apresentavam características pessoais e profissionais semelhantes às da população alvo da pesquisa.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas não dirigidas e individuais com os professores e diretores. Com os professores, também foram realizadas reuniões em grupos de cinco profissionais, em média, estimulando-os, a expor seus conhecimentos, experiências e outros aspectos relevantes à inclusão educacional dos alunos portadores de visão subnormal.

Este processo permitiu que os entrevistados se expressassem com liberdade, apresentando elevado interesse e disponibilidade na participação pois, atualmente, a inclusão educacional é o tema mais polêmico e conflitante dentro do processo educacional de alunos portadores de deficiência. Por isso, as entrevistas e reuniões assumiram forma produtiva e eficaz, trazendo importantes contribuições para o estudo.

A partir dos resultados obtidos nesta fase preliminar, foi elaborado um roteiro de perguntas (Anexo 1) para a segunda fase do estudo exploratório. Utilizando-se o roteiro de perguntas, foram realizadas reuniões e entrevistas individuais, tendo sido possível observar semelhança e homogeneidade nas respostas. Os diretores e professores reconheceram e defenderam a inclusão educacional, porém, apresentaram argumentos sobre as dificuldades em viabilizar este processo. Observando o consenso entre os profissionais e a repetição das opiniões, foi encerrada esta etapa exploratória.

Apoiando-se nos resultados obtidos nas etapas exploratórias, foi construído o instrumento de medida, com base nas questões mais importantes ressaltadas pelos profissionais.

3.4.2. Elaboração dos questionários

Após a análise do material obtido no estudo exploratório, foi possível a elaboração dos questionários a serem aplicados aos professores e diretores. As questões foram construídas de forma a manter fidelidade à linguagem utilizada pelos profissionais, garantindo-se assim, fácil comunicação com os respondentes. Recorreu-se, também, às informações divulgadas em publicações científicas, bem como à experiência prática da pesquisadora.

As questões foram organizadas de forma a respeitar a ordem dos conteúdos e agrupadas segundo as variáveis do estudo. Para a aplicação dos questionários nas escolas, também foram consideradas a restrição de tempo dos professores e diretores para o preenchimento dos materiais. Para o professor responder ao questionário, foi estimado um tempo médio de quarenta minutos e para a entrevista com o diretor, foi calculado um tempo médio de trinta minutos.

3.4.3. Teste prévio

Para garantir confiabilidade e validade dos dados coletados na pesquisa, os questionários foram submetidos a teste prévio. Os testes prévios dos questionários foram realizados com a finalidade de verificar a interpretação das questões e obter subsídios para aperfeiçoar o instrumento. O teste prévio foi aplicado pela pesquisadora a 20 professores e 10 diretores de escolas públicas de 6 cidades da região de Campinas, que atuavam com alunos portadores de visão subnormal. Esta população era similar àquela que participou do estudo exploratório, cujos profissionais foram excluídos da população definitiva. Como o questionário dos professores era auto-aplicável, foi-lhe anexada, uma carta introdutória (Anexo 2), esclarecendo os objetivos do trabalho e a forma de preenchimento dos mesmos.

O questionário aplicado aos diretores apresentou objetividade, clareza e compreensão, não necessitando alterações. No entanto, em relação aos questionários

aplicados ao professores, algumas questões não foram bem compreendidas, dando margem a dúvidas e interpretação errônea. Por esse motivo, procedeu-se às alterações destas questões e o questionário foi reaplicado a vinte professores.

3.4.4. Questionário definitivo

Considerando a análise das respostas dos questionários e as sugestões e críticas realizadas pelos respondentes, os instrumentos foram modificados e submetidos a outros professores e diretores.

A partir destes dados, foi possível construir os questionários com questões estruturadas contendo respostas com as alternativas possíveis. Propositadamente, algumas questões foram mantidas "abertas", permitindo assim que os profissionais pudessem expressar suas opiniões.

Não havendo necessidade de alterações, os instrumentos da coleta de dados para os professores (Anexo 3) e o questionário para os diretores (Anexo 5) foram concluídos.

Para introduzir o questionário aos professores, foi elaborada uma carta de apresentação (Anexo 4) com as seguintes finalidades: apresentar os objetivos da pesquisa; apresentar instruções e solicitar colaboração para o preenchimento do questionário; garantir o anonimato e o sigilo das informações.

3.5. COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados nas escolas públicas municipais, os entendimentos foram realizados por meio do professor itinerante que atuava na escola e que se responsabilizou pela mediação entre a pesquisadora e a diretora, a orientadora pedagógica e os professores envolvidos.

Para a coleta de dados nas escolas públicas estaduais que contam com a sala de recursos para deficientes visuais, os entendimentos foram realizados por meio do professor especializado, intermediando contatos entre a pesquisadora e a diretora, a orientadora pedagógica e os professores envolvidos.

No entanto, a maioria das escolas estaduais não conta com professor especializado e, nestas escolas, a pesquisadora fez contato direto com a diretora, orientadora pedagógica e professores, solicitando autorização para realizar a pesquisa.

O auxílio do professor itinerante e do professor especializado da sala de recursos foi muito valioso, facilitando o trabalho da pesquisadora pois, eram estes profissionais que adequavam a agenda da escola à disponibilidade dos professores, diretores e da pesquisadora.

3.5.1. Execução

Os dados foram coletados no período de dezembro de 1999 a junho de 2000, tanto nas escolas públicas municipais como nas estaduais, pela própria pesquisadora. No município de Campinas, São Paulo, durante o ano letivo de 1999, havia 84 professores que atendiam alunos portadores de visão subnormal, distribuídos em 13 escolas públicas municipais e 11 escolas públicas estaduais. O estudo abrangeu 12 escolas municipais e 11 escolas estaduais. Foi excluída do estudo uma das escolas municipais devido à recusa do orientador pedagógico, alegando ausência de documentação prévia de autorização, emitida pela Coordenadoria do Programa de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas.

A população inicial, de 84 professores, reduziu-se a 68 (81,0%) devido a razões de cunho pessoal e administrativo.

A maioria dos professores preencheu os questionários nas próprias escolas em que atuam com os alunos portadores de visão subnormal. Os professores da quinta à oitava série

do ensino fundamental, nem sempre estavam presentes, em sua totalidade, no dia da aplicação do questionário e por isso o pesquisador retornou às escolas várias vezes, para não excluir nenhum dos ausentes. Os professores que migraram para outras escolas preencheram o questionário, quando localizados.

O questionário foi entregue aos professores, dentro de envelope, juntamente com a carta de instruções para o preenchimento na presença do pesquisador. Após o preenchimento individual, o professor colocava o questionário no envelope, lacrando-o, assegurando-se desta forma, o anonimato e sigilo das informações e entregava-o ao pesquisador.

Após a aplicação dos questionários, observou-se interesse dos professores em esclarecer dúvidas sobre outros aspectos da deficiência visual. Por esta razão, estes professores foram reunidos no horário de trabalho, junto com outros profissionais da escola, ocasião em que suas dúvidas foram esclarecidas e orientações específicas lhes foram fornecidas.

Os 23 diretores foram entrevistados de forma individual na escola que dirigiam e forneceram respostas às questões formuladas pela pesquisadora.

3.5.2. Revisão crítica e codificação

Após a coleta de dados, todos os questionários foram revisados com o objetivo de descobrir possíveis falhas de preenchimento. As questões "abertas" foram categorizadas e, depois, realizada a codificação das respostas.

3.6. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

3.6.1. Análise estatística

Foram criados dois bancos de dados no programa EPI-INFO versão 6.04b. (DEAN et al., 1994). A análise estatística foi realizada com assessoria de profissionais especializados na área.

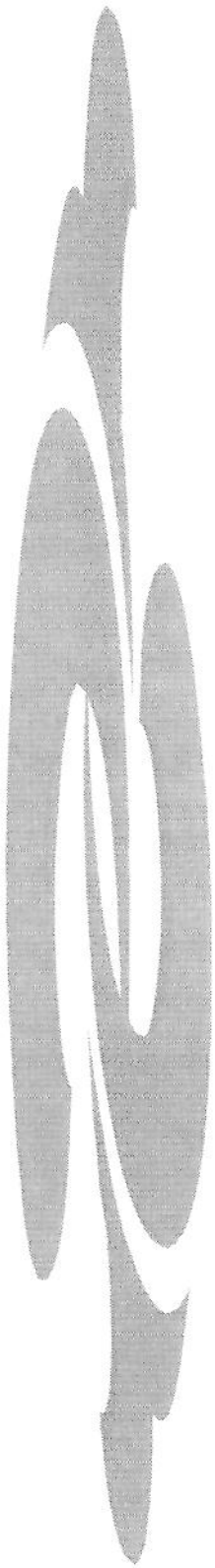
3.6.1.1. Análise estatística descritiva e analítica

Foram criados dois bancos de dados no programa "The SAS System for Windows", versão 6.12. Foi realizada a distribuição de freqüências, medidas de posição e dispersão.

Para verificar a existência ou não de associação entre as variáveis categóricas, foi utilizado o teste Qui-quadrado (x^2). Quando os valores esperados foram menores que 5, utilizou-se o Teste exato de Fisher, tendo sido considerada significativa a associação, quando o valor foi $\mathbf{p \leq 0.05}$ (CONOVER, 1971).

3.6.1.2. Valor escalar médio (VEM)

Foi aplicado também o VEM - Valor Escalar Médio, tratamento matemático que se constitui na redução dos dados de uma distribuição a um único valor. Foram atribuídos números com características ponderais às questões cujas respostas foram categorizadas nas escalas ordinais. Estes números, quando aplicados às distribuições de freqüências, permitem obter a média ponderada, aqui denominada como VEM. Este procedimento tornou possível situar este valor dentro de uma escala, visualizando a sua posição e comparar, entre si, os valores de escalas diversas. A atribuição de números ficou condicionada à magnitude do conteúdo em cada categoria, possibilitando a padronização das escalas. Este tipo de apresentação é feito sem prejuízo da apresentação convencional (TEMPORINI, 1988).



4. RESULTADOS

4. 1. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DE PROFESSORES

As variáveis apresentadas indicam apenas função descritiva da população que é descrita segundo suas características pessoais e profissionais. Em relação às características pessoais considera-se a idade (Tabela 1).

Tabela 1: Idade de professores do ensino fundamental que atuam com alunos portadores de visão subnormal. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Idade (anos)	*f*	%
24 – 39	18	26,4
40 – 49	31	45,6
50 – 64	19	28,0
$\bar{x}$ = 44,2 anos sd = 8,9 anos mo = 41anos		

Os dados da Tabela 1 evidenciam que a média de idade dos professores é 44,2 anos sendo que a maioria está concentrada na faixa etária entre 40 a 49 anos. A moda é de 41 anos de idade e o desvio padrão é 8,9 anos.

4. 2. CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES

Em relação às características profissionais, foram agrupados o tempo de exercício de magistério, o preparo na área da deficiência visual e o tempo de atuação com alunos portadores de visão subnormal (Tabela 2). O sistema de escola em que leciona (Tabela 3), a série escolar em que atua e a jornada de trabalho (Tabela 4). O número de alunos por turma (Tabela 5) e o número de alunos que utilizam recurso óptico e para que tipo de atividade (Tabela 6).

Tabela 2: Características profissionais de preparo e experiência profissional para atuação junto a alunos portadores de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Características Profissionais (anos)	*f*	%
Tempo de exercício (anos)		
5 - 10	9	13,2
11 - 20	30	44,1
21 - 30	20	29,5
31 - 46	9	13,2
$\bar{x}$ = 20,8 anos		
Tempo de atuação com alunos portadores de visão subnormal (anos)		
≤ 1	44	64,7
[2 – 4 [	18	26,5
[4 – 11]	6	8,8
$\bar{x}$ = 1,7 anos		
Preparação na área da deficiência visual		
Nenhuma	63	92,6
Curso de especialização	3	4,4
Curso de extensão	1	1,5
Treinamento	1	1,5

Os resultados apresentados na Tabela 2 evidenciam o tempo médio de exercício profissional que corresponde a 20,8 anos, contrastando com o tempo médio de atuação com o aluno portador de visão subnormal que corresponde a 1,7 anos. Deve também ser ressaltado que 63 (92,6%) professores declaram não ter nenhum preparo na área da

deficiência visual. Os professores que declaram terem feito o curso de especialização (4,4%), não o especificam. O mesmo professor que aponta o curso de extensão, indica também o treinamento.

Tabela 3: Características profissionais - sistema de ensino em que leciona. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999. (Respostas associadas).

Respondentes		Sistema de Ensino – formas de associação de respostas		
f	*%*	Municipal	Estadual	Particular
26	38,2	26	–	–
17	25,0	17	17	–
23	33,8	–	23	–
1	1,5	1	1	1
1	1,5	–	1	1
68	100.0	44 (64,7%)	42 (61,8%)	2 (3,0%)

A Tabela 3 mostra que a maioria dos professores (64,7%), atua na rede municipal de ensino. Cabe ressaltar que 25,0% atuam concomitantemente na rede municipal e estadual. Deve ser destacado o fato de que um professor declara atuar na rede municipal, na estadual e na particular. A atuação em duas ou mais escolas vai justificar o fato de que alguns professores declaram cumprir mais de 40 horas de jornada de trabalho semanal (Tabela 4).

Tabela 4: Características profissionais - jornada de trabalho e série escolar que leciona. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Características Profissionais	*f*	*%*
Jornada de trabalho (horas semanais)		
[20 - 30 [	15	22,1
[30 - 40 [	31	45,6
40 e +	22	32,3
$\bar{x}$ = 33,7 horas		
Série escolar em que leciona		
Ensino Fundamental		
1ª a 4ª	26	38,2
5ª a 8ª	30	44,2
1ª a 8ª	3	4,4
Ensino fundamental / médio		
5ª a 8ª / 1ª a 3ª	9	13,2

Os dados apresentados na Tabela 4, evidenciam que a maior parcela de professores, 45,6% trabalha em jornada de 30 a 39 horas semanais, sendo que a média da carga horária semanal é de 33,7 horas. No entanto, deve ser ressaltado que 32,3% dos professores declaram ter 40 horas ou mais de jornada de trabalho semanal. Dentre os respondentes que declaram maior jornada de trabalho, um professor afirma trabalhar 80 horas semanais.

A maioria dos professores declara lecionar em classes de 5ª a 8ª série. Observa-se que 13,2% dos professores que lecionam em classes de 5ª a 8ª série também atuam nas três séries do ensino médio (Tabela 4).

Tabela 5: Característica profissional - número de alunos por turma. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Número de alunos	*f*	%
19 – 31	18	26,5
32 – 36	28	41,2
37 – 45	22	32,3
$\bar{x}$ = 34 alunos		

Os resultados da Tabela 5 apresentam a média de 34 alunos por sala de aula, destacando-se o fato de que 01 professor declara ter apenas 19 alunos em sala de aula.

Todos os professores declaram ter apenas 01 aluno portador de visão subnormal por sala de aula mas, 02 professores, indicam atuar com 02 alunos portadores de visão subnormal, sendo que 01 está matriculado no sistema municipal de ensino e, o outro no sistema estadual de ensino, por isso estes resultados não estão expressos em tabela.

Tabela 6: Característica profissional - utilização de recursos ópticos por aluno portador de visão subnormal, em sala de aula. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Utilização de recurso óptico	*f*	%
Sim	21	30,9
Não	47	69,1
Tipo de atividade	n = 21*	
Para longe / leitura na lousa	7	33,3
Para longe e perto / leitura na lousa e perto	4	19,0
Para perto / leitura e escrita	1	4,8

(*) 09 (42,9%) professores não informam o tipo de atividade que o aluno realiza com o recurso óptico.

Os resultados da Tabela 6 evidenciam que apenas 21 (30,9%) professores relatam ter aluno utilizando recurso óptico em sala de aula. Cabe ressaltar que apenas 12 (57,1%), fazem referência ao tipo de atividade realizada pelo aluno portador de visão subnormal, utilizando o recurso óptico.

4.3. CONHECIMENTOS, IDENTIFICAÇÃO E AÇÕES DE PROFESSORES RELACIONADOS ÀS DIFICULDADES VISUAIS DE ALUNOS

No estudo realizado com os professores, foram coletados dados em relação às dificuldades visuais de alunos porque, como já foi esclarecido anteriormente, cerca de 20% deles podem apresentar problemas oftalmológicos, não terem sido avaliados anteriormente e, por isso, não usam óculos. Um aluno nestas condições pode apresentar as mesmas dificuldades visuais, em sala de aula, que o aluno portador de visão subnormal. Por este motivo, estes aspectos foram contemplados, considerando-se o conhecimento dos

professores em relação aos sinais e sintomas que indicam dificuldades visuais (Tabela 7), a identificação de alunos com dificuldades visuais (Tabela 8), e as ações de professores em relação aos alunos que apresentaram dificuldades visuais (Tabelas 9).

Tabela 7: Conhecimento sobre sinais e sintomas que podem indicar dificuldade visual do aluno. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Conhecimento*	*F*	*%*
Dificuldade para ler na lousa	64	94,1
Cefaléia	61	89,7
Aproximação exagerada dos objetos aos olhos	60	88,2
Franzir da testa	56	82,4
Desatenção ao andar	52	76,5
Desatenção em classe	51	75,0
Desinteresse por leitura	50	73,5
Lacrimejamento	48	70,6
Dificuldade em parear / discriminar cores	46	67,6
Fotofobia	45	66,2
Pender a cabeça durante a leitura	42	61,8
Estrabismo	41	60,3
Nistágmo	37	54,4

(*) respostas múltiplas

A Tabela 7 aponta o conhecimento de professores em relação aos sinais e sintomas que podem indicar dificuldade visual do aluno. Todos os professores apresentaram respostas, sendo que a maioria (94,1%) reconhece a dificuldade para ler na lousa como causa de problema visual. Como se observa, também é significativo o número de

professores que indicam a cefaléia (89,7%) e a aproximação exagerada dos objetos aos olhos (88,2%), como causas de dificuldade visual. Cabe ressaltar que, as opções menos apontadas, dizem respeito ao estrabismo (60,3%) e o nistágmo (54,4%).

Tabela 8: Identificação de alunos que apresentam dificuldade visual. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Identificação	*f*	%
Sim	38	55,9
Não	30	44,1

A Tabela 8 evidencia que a maioria dos professores (55,9%) declarou ter identificado alunos que apresentam dificuldades visuais.

Tabela 9: Ações em relação ao aluno que apresenta dificuldade visual. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

	n =38	
Ações*	*f*	%
Orientou o aluno	32	84,2
Orientou pais /familiares	24	63,2
Comunicou a direção da escola	24	63,2
Orientou a procurar o oftalmologista	10	26,3

(*) respostas múltiplas

Os resultados apresentados na Tabela 9, revelam os procedimentos dos 38 (55,9%) professores em relação ao aluno que apresenta dificuldade visual, evidenciando que a maioria (84,2%) declara ter orientado o aluno. Não obstante, é importante ressaltar que, somente 26,3% dos professores, declaram ter orientado o aluno a procurar o oftalmologista.

4.4. CONHECIMENTOS, OPINIÃO E CONDUTA DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ALUNO PORTADOR DE VISÃO SUBNORMAL

Em relação ao conhecimento de professores sobre a temática da visão subnormal, considerou-se as seguintes variáveis: a auto-avaliação do conhecimento pedagógico para atuar com o aluno portador de visão subnormal (Tabela 10), a inclusão e preparo do aluno (Tabela 11) e a obtenção de informações sobre o aluno portador de visão subnormal, apresentadas na Tabelas 12.

Tabela 10: Auto-avaliação do conhecimento pedagógico para atuar com o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Auto-avaliação	*f*	%
Conhece muito	1	1,5
Conhece mais ou menos	11	16,2
Conhece pouco	40	58,8
Nada conhece	16	23,5

Os resultados da Tabela 10 evidenciam que a maioria dos professores (82,3%), revela deter pouco ou nenhum conhecimento pedagógico sobre o aluno portador de visão subnormal. No entanto, cumpre ressaltar que apenas 01 professor (1,5%) declarou deter muito conhecimento para atuar com tais alunos.

Tabela 11: Inclusão e preparo do aluno portador de visão subnormal no sistema regular de ensino. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Aluno portador de visão subnormal	*f*	*%*
Deve estar incluído no sistema regular de ensino	51	75,0
Deve estar no ensino especializado	15	22,1
Não tem opinião	2	2,9
Preparo do aluno para a inclusão educacional		
Sim	30	44,1
Não	16	23,5
Não sei	22	32,4

Conforme apresentado na metodologia desta pesquisa, todos os professores atuam com aluno portador de visão subnormal. No entanto, é evidenciado na Tabela 11 que, 15 (22,1%) respondentes afirmam que o aluno deveria estar no ensino especializado e, 2 (2,9%) declaram não ter opinião a esse respeito. Em relação ao preparo para a inclusão educacional, 23,5% dos professores declaram que o aluno não foi preparado e 32,4% afirmam desconhecer tal fato.

Tabela 12: Obtenção de informações para lidar com o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Informações	*f*	%
Sim	30	44,1
Não	38	55,9

Verifica-se na Tabela 12 que, somente 30 professores, receberam informações para atuar com o aluno portador de visão subnormal.

Tabela 13: Fonte de informações recebidas sobre o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 30	
Fontes de informações*	*f*	%
Sistema regular de ensino	15	50,0
Programa de educação especial	11	36,7
Serviço especializado em visão subnormal	11	36,7
Aulas / Cursos / Palestras	6	20,0
Livros	6	20,0
Revistas/Jornais	6	20,0
Televisão/ rádio	4	13,3
Oftalmologista	3	10,0

(*) respostas múltiplas

A Tabela 13 reúne dados sobre a fonte de informações recebidas por estes professores, para atuarem junto ao aluno portador de visão subnormal, ressaltando que a maioria (50,0%) obteve informações oriundas da própria rede regular de ensino; 36,7% declaram ter recebido informações por meio dos professores do Programa de Educação Especial e do Serviço especializado em visão subnormal. Verifica-se que, restrita parcela de professores (10,0%), declara ter recebido informações do oftalmologista.

Tabela 14: Informações recebidas sobre o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 30	
Informações recebidas*	*f*	*%*
Localização do aluno em sala de aula	22	73,3
Utilização da lousa	20	66,7
Distância para leitura e escrita	17	56,7
Utilização de recursos não ópticos	15	50,0
Desempenho visual (alterações, morosidade, fadiga e esforço visual)	11	36,7
Uso de recursos ópticos especiais	10	33,3
Uso de óculos comum	9	30,0
Doença ocular	7	23,3

(*) respostas múltiplas

Dos 30 professores que declaram ter recebido informações sobre o aluno portador de visão subnormal, 73,3% apontam que estas se referem à localização do aluno em sala de aula e 66, 7% à distância para utilização da lousa. Observa-se que apenas a metade dos professores recebeu informações sobre o uso de recursos não ópticos. Cabe mencionar que

parcela restrita de respondentes informa ter recebido informações sobre o uso de recursos ópticos e o uso de óculos comum (Tabela 14).

Tabela 15: Informações necessárias para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Informações necessárias*	*f*	%
Uso de materiais ampliados	60	88,2
Uso de recurso óptico especial	59	86,8
Desempenho visual (alterações, morosidade, fadiga e esforço visual)	50	73,5
Uso de materiais mais contrastantes	48	70,6
Acuidade / Campo visual	44	64,7
Iluminação ambiental	41	60,3
Doença ocular	41	60,3
Uso de óculos comum	30	44,1

(*) respostas múltiplas

A Tabela 15 revela os conteúdos de informações e orientações que os professores desejam receber sobre o aluno portador de visão subnormal. A orientação mais solicitada refere-se à ampliação dos materiais utilizados em sala de aula (88,2%), seguida daquela que diz respeito ao uso de recurso óptico (86,8%). Outras informações relacionadas ao desempenho visual (73,5%) destacam-se na opinião dos professores. A orientação menos solicitada refere-se ao uso de óculos comum (44,1%).

Tabela 16: Conduta junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

n = 68

Conduta	Sempre realizo (2)		Realizo às vezes (1)		Nunca realizo (0)		VEM*
	f	%	*f*	%	*f*	%	
Adaptações de materiais	33	48,5	20	29,4	15	22,1	1,3
Alterações ambientais	30	44,1	13	19,1	25	36,8	1,1
Utilização de outros recursos / estratégias educacionais	22	32,4	20	29,4	26	38,2	0,9

(*) Valor escalar médio

Na Tabela 16 são apresentadas as condutas pedagógicas dos professores junto ao aluno portador de visão subnormal, em sala de aula. Em relação à freqüência de realização de adaptações de materiais, observa-se que 29,4% declaram realiza-las às vezes e 22,1% nunca as realizam. Em relação às alterações ambientais, 55,9% declaram que as realizam às vezes ou nunca e, em relação à utilização de outros recursos materiais ou outras estratégias educacionais, 29,6% declaram utilizá-los às vezes e, 38,2% nunca os utilizam. O Valor Escalar Médio (VEM) da conduta do professor, em relação à adaptação de materiais, é 1,3. Em relação às alterações ambientais, o VEM é 1,0 e, em relação à utilização de outros recursos/estratégias educacionais, o VEM é 0,9. Verificando-se estes resultados, pode-se admitir que é maior a freqüência de realização em relação às adaptações de materiais e alterações ambientais do que em relação à utilização de outros recursos e outras estratégias educacionais.

Tabela 17: Conduta em relação à realização de adaptações de materiais, alterações ambientais e utilização de outros recursos /estratégias educacionais, junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Conduta*	*f*	*%*
Auxílio individualizado	54	79,4
Alteração no posicionamento do aluno em sala de aula	45	66,2
Orientação sobre a aproximação dos objetos aos olhos	45	66,2
Ampliação de materiais	39	57,4
Utilização de contrastes	17	25,0
Utilização de outros materiais, jogos	17	25,0
Alteração na iluminação ambiental	4	5,9

(*) respostas múltiplas

A Tabela 17 especifica quais as condutas em relação às adaptações de materiais, alterações ambientais e utilização de outros recursos e estratégias educacionais, que os professores têm realizado junto ao aluno portador de visão subnormal. A ação mais indicada é a que diz respeito ao auxílio individualizado (79,4%), seguida da alteração do posicionamento do aluno em sala de aula e a orientação sobre a aproximação dos objetos aos olhos (66,2%). A ação menos realizada diz respeito à alteração na iluminação ambiental da sala de aula (5,9%).

Tabela 18: Opinião sobre a ajuda do professor especializado em deficiência visual, recurso humano especializado disponível na unidade, e se a ajuda tem facilitado a atuação e a qualidade de relacionamento com o professor especializado. Professores do ensino fundamental, Campinas SP, 1999.

	n = 68	
Opinião	*f*	%
Ajuda do professor especializado		
Muito importante	65	95,6
Mais ou menos importante	3	4,4
Pouco importante	–	–
Não é importante	–	–
Recurso humano especializado a quem a escola pode recorrer		
Sim	38	55,9
Não	30	44,1
Recurso humano especializado disponível	n = 38*	
Sim, sempre que preciso	20	52,6
Sim, mas nem sempre	13	34,2
Não	5	13,2
Ajuda do professor especializado	n = 33**	
Facilita muito	25	75,8
Facilita mais ou menos	4	12,1
Facilita apenas um pouco	3	9,1
Nada facilita	–	–
Não tem opinião	1	3,0
Qualidade do relacionamento com o professor especializado	n = 33***	
Bom	29	87,9
Regular	2	6,1
Mau	1	3,0
Não tem opinião	1	3,0

(*) 30 professores informam que a escola não tem professor especializado a quem possam recorrer.
(**) 05 não informam sobre a ajuda do professor especializado
(***) 05 não informam sobre o relacionamento com o professor especializado.

A Tabela 18 evidencia que, 95,6% dos professores, declaram ser muito importante a ajuda do professor especializado para a atuação junto a alunos portadores de visão subnormal. Em relação a recurso humano especializado, a quem a escola possa recorrer, 55,9% dos respondentes declaram que a escola conta com este profissional. Destes 38 professores, 52,6% afirmam que sempre que precisam, contam com a ajuda do professor especializado e 75,8% declaram que a ajuda do professor especializado tem facilitado muito a atuação com o aluno portador de visão subnormal. Em relação à qualidade do relacionamento do professor do sistema regular de ensino com o professor especializado, 87,8% dos respondentes mencionam ser bom.

Tabela 19: Apoio da direção da escola em relação à realização de adaptações de materiais e alterações ambientais no desenvolvimento de atividades pedagógicas, junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Apoio	*f*	%
Sim, sempre	27	39,7
Sim, às vezes	28	41,2
Nunca	13	19,1

Analisando-se a Tabela 19, os resultados revelam que a maioria dos professores (60,3%) afirma receber apoio eventual ou nenhum apoio da direção da escola com relação à realização de adaptações e alterações necessárias que propiciem melhor desempenho visual do aluno portador de visão subnormal, no desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula.

Tabela 20: Dificuldades para a inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal e ações para eliminá-las. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Inclusão Educacional*	*f*	%
Dificuldades		
Sim	55	80,9
Não	13	17,6
Tipos de dificuldades	n = 55**	
Despreparo do professor	51	92,7
Número de alunos em sala de aula	46	83,6
Ausência de recursos materiais específicos	45	85,8
Ausência do professor especializado	39	70,9
Ações para eliminar as dificuldades	n = 68	
Preparo do professor	64	94,1
Auxílio de recurso humano especializado	64	94,1
Disponibilidade de recursos materiais específicos	60	88,2
Preparo da escola	55	80,9
Flexibilidade do professor	54	79,4

(*) respostas múltiplas

(**) 13 (17,6%) professores declaram não haver dificuldades par a inclusão educacional

A maioria dos professores (80,9%) declara a existência de dificuldades para a matrícula e permanência de alunos portadores de visão subnormal, no sistema regular de ensino (Tabela 20). Dos 55 professores que afirmam existir dificuldades ao processo de

inclusão educacional, 92,7% dos respondentes, apontam o despreparo do professor como a principal causa, seguida do elevado número de alunos por sala de aula, da ausência de recursos materiais específicos e ausência do professor especializado. Os professores afirmam que a inclusão educacional pode ser realizada com sucesso, desde que algumas ações necessárias sejam realizadas. Estas ações estão evidenciadas na Tabela 20, indicando que os respondentes ressaltam, como importantes, o preparo do professor e a necessidade de ajuda de recurso humano especializado (94,1%). Também foram mencionados a disponibilidade de recursos materiais específicos, o preparo da escola e a flexibilidade do professor.

Tabela 21: Necessidade de preparo para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 68	
Preparo*	*f*	%
Informações / orientações sobre o aluno no início do ano letivo	65	95,6
Orientação continuada	63	92,6
Recebimento de literatura especializada	62	91,2
Curso de curta duração	52	77,6
Curso de especialização	44	64,7
Orientação eventual	22	32,8

(*) respostas múltiplas

A Tabela 21 torna evidente a opinião dos professores sobre a necessidade de preparo para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Analisando-se os resultados, verifica-se que a maioria dos professores (95,6%), declara ser necessária a orientação sobre o aluno portador de visão subnormal, no início do ano letivo pois, estas informações, irão nortear o trabalho em sala de aula. Os respondentes apontam como necessária, a orientação

continuada, isto é, a que acontece ao longo do ano letivo. São mencionados também o recebimento de literatura especializada e a necessidade de participação em cursos de curta duração e de especialização sobre a deficiência visual. A orientação eventual foi apontada por apenas 32,8% dos professores.

4.5. RESULTADOS ANALÍTICOS

As variáveis apresentam apenas função analítica. O objetivo foi verificar algumas associações de interesse.

4.5.1. Idade de professores

Tabela 22: Auto-avaliação do conhecimento pedagógico, segundo a idade. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

n = 68

Idade (anos)	Auto-avaliação do conhecimento pedagógico							
	Conhece muito/ mais ou menos		Conhece pouco		Nada conhece		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
24 - 39	3	16,7	12	66,6	3	16,7	18	100,0
40 - 49	4	12.9	18	58,1	9	29,0	31	100,0
50 - 64	5	26,3	10	52,6	4	21,1	19	100,0

Teste exato de Fisher $p \leq 0,708$

Embora sejam considerados os dados obtidos na auto-avaliação dos professores, sobre o conhecimento pedagógico para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal, deve-se ter em vista possíveis diferenças decorrentes da idade dos respondentes. Por isso, realizou-se cruzamento entre as variáveis idade e auto-avaliação do conhecimento pedagógico, para verificar as possíveis diferenças (Tabela 22). Para viabilizar o cruzamento, foram agrupadas as freqüências: conhece muito e conhece mais ou menos. Verificou-se que não há diferença significativa entre as variáveis, independentemente da idade do professor ($p \leq 0,708$).

4.5.2. Tempo de exercício profissional

Tabela 23: Auto-avaliação do conhecimento pedagógico segundo o tempo de exercício profissional. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

n = 68

Tempo de exercício profissional (anos)	Auto-avaliação do conhecimento pedagógico							
	Conhece muito/ mais ou menos		Conhece pouco		Nada conhece		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
5 - 10	1	11,1	6	66,7	2	22,2	9	100,0
11 - 20	5	16,7	18	60,0	7	23,3	30	100,0
21 - 30	3	15,0	10	50,0	7	35,0	20	100,0
31 - 46	3	33,3	6	66,7	0	0,0	9	100,0

Teste exato de Fisher $p \leq 0,514$

Embora sejam considerados os dados obtidos na auto-avaliação dos professores sobre o conhecimento pedagógico para atuar com o aluno portador de visão subnormal,

deve-se ter em vista possíveis diferenças decorrentes do tempo de exercício profissional. Por isso, realizou-se cruzamento entre estas variáveis para verificar as possíveis diferenças (Tabela 23). Para viabilizar o cruzamento, foram agrupadas as freqüências: conhece muito e conhece mais ou menos. O resultado do cruzamento indica que não há associação entre a auto-avaliação do conhecimento pedagógico para trabalhar com aluno portador de visão subnormal e o tempo de exercício profissional ($p \leq 0,514$).

4.5.3. Série escolar lecionada

Tabela 24: Conduta em relação à freqüência de alterações ambientais segundo a série escolar lecionada. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

n = 68

Série escolar lecionada	Alterações ambientais							
	Sempre realizo		Realizo às vezes		Nunca realizo		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1ª - 4ª	16	55,2	8	27,6	5	17,2	29	100,0
5ª - 8ª	14	35,9	5	12,8	20	51,3	39	100,0
Teste Qui-quadrado	GL 2	$p \leq 0,014$						

A Tabela 24 resulta do cruzamento entre as variáveis: grau de realização de alterações ambientais e a série escolar lecionada por estes professores, com possível associação entre elas. Verifica-se que há associação entre as variáveis: grau de realização de alterações ambientais e série escolar lecionada (Tabela 24), verificando-se que os professores que lecionam em classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, realizam mais alterações ambientais em sala de aula do que os professores que lecionam em classes de 5ª a 8ª série escolar ($p \leq 0,014$).

Tabela 25: Conduta em relação à freqüência de utilização de outros recursos pedagógicos/estratégias educacionais segundo a série escolar lecionada. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

n = 68

Série escolar lecionada	Utilização de outros recursos / estratégias educacionais							
	Sempre realizo		Realizo às vezes		Nunca realizo		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1ª - 4ª	15	51,72	6	20,69	8	27,59	29	100,0
5ª - 8ª	7	17,95	14	35,90	18	46,15	39	100,0
Teste Qui-quadrado	GL 2	p ≤ 0, 013						

Verifica-se na Tabela 25, que há associação entre as variáveis: grau de utilização de outros recursos pedagógicos/estratégias educacionais e série escolar lecionada. Há diferença significativa entre estas variáveis, verificando-se que os respondentes que lecionam em classes de 5ª a 8ª série escolares têm feito menor número de utilização de outros recursos ou outras estratégias educacionais, comparados aos colegas que lecionam em classes de 1ª a 4ª série escolares (p ≤ 0, 013).

4.5.4. Informações obtidas pelo professor para atuar com aluno portador de visão subnormal

Tabela 26: Conduta em relação à freqüência de adaptação de materiais segundo a obtenção de informações para lidar com o aluno portador de visão subnormal. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

n = 68

Obtenção de informações	Adaptação de materiais							
	Sempre realizo		Realizo às vezes		Nunca realizo		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Sim	20	66,67	7	23,33	3	10,00	30	100,0
Não	13	34,21	13	34,21	12	31,58	38	100,0
Teste Qui-quadrado	GL 2	$p \leq 0,020$						

A Tabela 26 resulta do cruzamento entre as variáveis: grau de realização de adaptação de materiais e a obtenção de informações para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal, mostrando que além da associação entre elas, há um aumento significativo das atividades em sala de aula ($p \leq 0,020$).

4.5.5. Existência na escola de recurso humano especializado

Tabela 27: Conduta em relação à adaptação de materiais segundo a existência de recurso humano especializado na escola. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

n = 68

Recurso humano Especializado	Adaptação de materiais							
	Sempre realizo		Realizo às vezes		Nunca realizo		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Sim	24	63,2	9	23,6	5	13,2	38	100,0
Não	9	30,0	11	36,7	10	33,3	30	100,0
Teste Qui-quadrado	GL 2	p ≤ 0, 020						

A Tabela 27 resulta do cruzamento entre as variáveis: grau de realização de adaptação de materiais e existência de recurso humano especializado na unidade educacional em que o professor atua. O resultado do cruzamento revela que há associação entre as variáveis: grau de realização de adaptação de materiais e existência de professor especializado na unidade de ensino (p ≤ 0, 020).

Tabela 28: Conduta em relação à utilização de outros recursos pedagógicos segundo a existência de recurso humano especializado na escola. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

n = 68

Recurso humano Especializado	Utilização de outros recursos / estratégias educacionais							
	Sempre realizo		Realizo às vezes		Nunca realizo		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Sim	14	36,8	15	39,5	9	23,7	38	100,0
Não	8	26,7	5	16,7	17	56,6	30	100,0
Teste Qui-quadrado	GL 2	$p \leq 0,016$						

A Tabela 28 resulta do cruzamento entre as variáveis: grau de utilização de outros recursos pedagógicos e a existência de recurso humano especializado. Considerou-se possível diferença decorrente da associação entre estas variáveis. O resultado do cruzamento evidencia que há associação entre as variáveis, indicando assim que os professores que contam com a presença de recurso humano especializado na unidade, têm apresentado maior frequência na utilização de outros recursos pedagógicos em sala de aula ($p \leq 0,016$).

4.5.6. Recebimento de apoio da direção da escola

Tabela 29: Conduta em relação à freqüência de utilização de outros recursos pedagógicos segundo o recebimento de apoio da direção da escola. Professores do ensino fundamental. Campinas, SP. 1999.

n = 68

Apoio da direção da escola	Utilização de outros recursos / estratégias educacionais							
	Sempre realizo		Realizo às vezes		Nunca realizo		Total	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Sim, sempre	11	40,7	9	33,3	7	25,9	27	100,0
Sim, às vezes	9	32,14	3	10,72	16	57,14	28	100,0
Nunca	2	15,38	8	61,54	3	23,08	13	100,0
Teste exato de Fisher	$p \leq 0,007$							

Embora sejam considerados os dados obtidos na freqüência de utilização pelo professor, de outros recursos pedagógicos como estratégia de ensino-aprendizagem para o aluno portador de visão subnormal, deve-se ter em vista possíveis diferenças decorrentes do recebimento de apoio da direção da escola. Por isso, na Tabela 29, realizou-se cruzamento entre as variáveis: freqüência de utilização de outros recursos pedagógicos e apoio da direção da escola. Registra-se associação entre a conduta pedagógica relacionada à freqüência de utilização de outros recursos pedagógicos e apoio da direção da escola (≤0,007).

4.6. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DE DIRETORES

As variáveis apontadas apresentam apenas função descritiva da população segundo características pessoais e profissionais. Em relação às características pessoais consideram-se a idade e o sexo dos diretores. Em relação à variável sexo, os resultados indicam que todos os 23 diretores que participaram desta pesquisa pertencem ao sexo feminino e, por este motivo, os resultados não estão expressos em tabelas.

Tabela 30: Idade de diretores de escolas do ensino fundamental que atuam com alunos portadores de visão subnormal. Campinas, SP, 1999.

n = 23

Idade (anos)	*f*	%
35 – 40	8	34,8
41 – 47	7	30,4
48 – 57	8	34,8
$\bar{x}$ = 44,5 anos sd = 6,3 anos mo = 47 anos		

Os dados da Tabela 30 evidenciam que as idades variam de 35 a 57 anos, sendo a média de idade dos diretores de 44,5 anos, a moda de 47 anos de idade e o desvio padrão é de 6,3 anos. Verifica-se também a uniformidade na distribuição de freqüências, relativas à idade dos diretores.

4.7. CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS DE DIRETORES

Em relação às características profissionais foram agrupados: o sistema de ensino em que o diretor atua, séries escolares existentes no estabelecimento de ensino que dirige (Tabela 31), tempo de atuação no cargo de direção e tempo de atuação da escola com alunos portadores de visão subnormal (Tabela 32).

Tabela 31: Características profissionais – sistema de ensino e séries escolares que dirige. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 23	
Sistema de ensino	*f*	%
Municipal	12	52,2
Estadual	11	47,8
Séries escolares		
Ensino Fundamental		
1ª a 4ª série, apenas.	4	17,4
5ª a 8ª série, apenas.	1	4,3
1ª a 8ª série	14	60,9
Ensino Fundamental /Ensino Médio		
1ª a 8ª / 1ª a 3ª	4	17,4

Os resultados da Tabela 31 mostram equilíbrio de proporção de diretores nos sistemas de ensino pois, 52,2% deles declaram atuar no ensino municipal e 47,8% no estadual. Em relação às séries escolares que dirige, os resultados evidenciam que a maioria dos respondentes (60,9%) dirige classes de 1ª a 8ª série escolares.

BIBLIOTECA CENTRAL

Tabela 32: Características profissionais - tempo de atuação no cargo de direção e tempo de atuação da escola com alunos portadores de visão subnormal.. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

n = 23

Características Profissionais (anos)	*f*	%
Tempo de atuação no cargo de direção		
1 - 4	10	43,5
5 - 8	10	43,5
9 - 15	3	13,0
$\bar{x}$ = 5,2 anos		
Tempo de atuação da escola com alunos portadores de visão subnormal		
1 - 2	10	43,5
3 - 4	9	39,1
5 - 7	4	17,4
$\bar{x}$ = 3,0 anos		

A Tabela 32 evidencia o tempo de atuação profissional no cargo de direção, apontando média de 5,2 anos. Observa-se que a distribuição de freqüências é maior, nas faixas em que os respondentes apresentam menor tempo de atuação no cargo de direção. Também mostra o tempo de atuação da escola com alunos portadores de visão subnormal, evidenciando média de 3,0 anos.

4.8. CONHECIMENTOS E OPINIÃO DE DIRETORES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO PORTADOR DE VISÃO SUBNORMAL

Em relação aos conhecimentos, verificou-se que a maioria dos diretores (95,7%), afirma não ter recebido e nem lido o documento do MEC sobre os requisitos básicos para organização e funcionamento de serviços da área da deficiência visual. Um diretor (4,3%), declara desconhecer o fato, por isso, estes dados não estão apresentados em tabela.

Tabela 33: Recebimento de informações para atuar com o aluno portador de visão subnormal. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 23	
Recebimento de informações	*f*	*%*
Sim	17	74,0
Não	5	21,7
Não sabe	1	4,3

Os dados da Tabela 33 evidenciam o recebimento de informações para a escola atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. A maioria dos diretores (74,0%) declara ter recebido informações; 21,7% afirmam não ter recebido informações e 01 (4,3%) afirma desconhecer o fato.

Tabela 34: Opinião em relação à inclusão do aluno portador de visão subnormal para freqüentar o sistema regular de ensino. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

n = 23

Opinião	*f*	%
Deve estar incluído no sistema regular de ensino	20	87,0
Deve estar no ensino especializado	3	13,0
Não tem opinião	–	–

Todos os diretores dirigem escolas que atuam junto a alunos portadores de visão subnormal. No entanto, da mesma forma que ocorreu com os resultados dos professores, 13,0% dos diretores declaram que tais alunos deveriam estar no ensino especializado. A maioria (87,0%), manifesta-se favorável à inclusão do aluno portador de visão subnormal, no sistema regular de ensino (Tabela 34).

Tabela 35: Opinião sobre condições de equipamento, material didático e local adequado para desenvolver atividades com o aluno portador de visão subnormal Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

n = 23

Opinião sobre condições	Sim		Não	
	f	%	*f*	%
Equipamento	14	60,9	9	39,1
Material didático específico	18	78,3	5	21,7
Local adequado	15	65,2	8	34,8

A Tabela 35 evidencia que somente 39,1% dos diretores respondentes confessam que a escola não possui equipamento suficiente (máquinas copiadoras, mimeógrafo), para a atuação junto ao aluno portador de visão subnormal. Em relação ao material didático específico (livros e cadernos com ampliação, lápis e canetas contrastantes, iluminação adequada), restrita parcela dos respondentes (21,7%) declara não ter este material e 34,8% dos diretores assumem que a escola não possui local adequado para desenvolver atividades com o escolar portador de visão subnormal.

Tabela 36: Ajuda do professor especializado em deficiência visual, recurso humano especializado disponível na escola e a qualidade de relacionamento entre o professor especializado e o professor do sistema regular de ensino. Diretores do ensino fundamental, Campinas SP, 1999.

	n = 23	
Opinião	*f*	%
Ajuda do professor especializado		
Muito necessária	22	95,7
Mais ou menos necessária	1	4,3
Pouco necessária	–	–
Não é necessária	–	–
Recurso humano especializado disponível		
Sim	15	65,2
Não	8	34,8
Qualidade de relacionamento com o professor especializado	n = 15*	
Bom	13	56,5
Regular	2	8,6
Mau	–	–
Não tem opinião	–	–

(*) 08 (34,9%) diretores informam que a escola não conta com recurso humano especializado disponível.

A Tabela 36 evidencia que a maioria (95,7%) dos diretores declara ser muito necessária a ajuda do professor especializado, para a atuação do professor do sistema regular de ensino junto ao aluno portador de visão subnormal. No entanto, verifica-se que 01 diretor considera esta ajuda como mais ou menos necessária. Dos 23 diretores respondentes, 65,2% declaram contar com a ajuda do professor especializado. Os diretores afirmam ser boa a qualidade do relacionamento do professor especializado com o professor do sistema regular de ensino.

Tabela 37: Necessidade de preparo do professor para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 23	
Preparo*	*f*	*%*
Recebimento de literatura especializada	23	100,0
Informações / orientações sobre o aluno no início do ano letivo	22	95,7
Programa de orientação continuada	22	95,7
Curso de curta duração	22	95,7
Orientação eventual	10	43,5
Curso de especialização	8	34,8
Curso por correspondência	0	0

(*) respostas múltiplas

A Tabela 37 apresenta a opinião dos diretores sobre a necessidade do preparo do professor do sistema regular de ensino, para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Os valores encontrados apresentam concordância com as respostas dos professores (Tabela 23). Todos os diretores reconhecem a necessidade do professor receber, na escola, literatura especializada sobre a deficiência visual. A maioria dos diretores (95,7%) declara serem muito necessárias as informações e orientações iniciais sobre o

aluno portador de visão subnormal, bem como um programa de continuidade destas orientações e cursos de curta duração. Em relação à necessidade da orientação eventual, 56,5% dos diretores a consideram sem necessidade. Restrita parcela de diretores (34,8%), afirma ser necessária a participação dos professores em cursos de especialização e, em relação a cursos por correspondência, todos os diretores o consideram desnecessário.

Tabela 38: Opinião sobre liberação no horário de trabalho, de professores do sistema regular de ensino, para participar de atividades de preparo para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

	n = 23	
Liberação de professores	*f*	%
Sim	21	91,3
Não	2	8,7

A Tabela 38 mostra que a maioria (91,3%) dos diretores declara concordar com a liberação de professores no horário de trabalho, para participar de programas de aprimoramento profissional sobre a temática da deficiência visual. Restrita parcela de diretores (8,7%) manifestou-se de forma contrária.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Tabela 39: Existência de dificuldades para a inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal, tipos de dificuldades e ações para eliminar as dificuldades. Diretores do ensino fundamental. Campinas, SP, 1999.

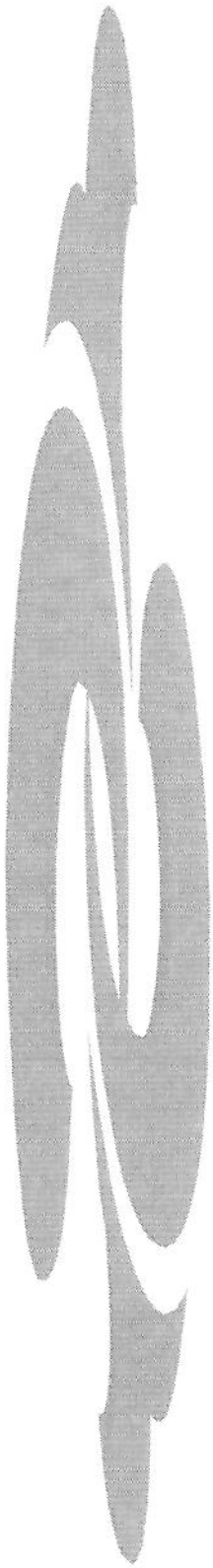
	n = 23	
Inclusão educacional*	*f*	*%*
Dificuldades		
Sim	19	82,6
Não	4	17,4
	n = 19**	
Tipos de dificuldades		
Despreparo do professor	19	100,0
Aluno não orientado previamente	19	100,0
Ausência de recursos materiais específicos	19	100,0
Ausência de recurso humano especializado	18	94,7
Ausência de local adequado	18	94,7
Ausência de equipamentos	18	94,7
Ações para eliminar as dificuldades		
Preparo do professor	19	100,0
Preparo do aluno	19	100,0
Preparo da família	19	100,0
Ajuda de recurso humano especializado	19	100,0
Acesso a recurso materiais específicos e equipamento	19	100,0
Adequação do ambiente escolar	19	100,0
Participação da comunidade	19	100,0

(*) respostas múltiplas

(**) 04 (17,4%) diretores afirmam não existir dificuldades para a inclusão educacional.

Os dados da Tabela 39 indicam que 82,6% dos diretores afirmam existir dificuldades para a inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal. Todos os 23 diretores declaram que tais dificuldades estão associadas ao despreparo do professor, ao despreparo do aluno e à ausência de material didático adequado. Também foram mencionados: a ausência de recurso humano especializado e de local adequado. Em relação às ações necessárias, para eliminar as dificuldades da inclusão educacional, todos os diretores enfatizaram a necessidade do preparo do professor, preparo do aluno portador de visão subnormal, preparo da família, acesso a materiais específicos, adequação do ambiente escolar e participação da comunidade.

Todos os diretores manifestaram desejo de receber na escola, literatura especializada em deficiência visual.



5. DISCUSSÃO

A inclusão de alunos portadores de visão subnormal, na rede regular de ensino, é questão relevante e polêmica na área educacional e, consequentemente, introduz a necessidade de buscar soluções e alternativas para melhorar a atuação dos educadores e dos educandos.

A inclusão é altamente desejável mas, para que ocorra efetivamente, torna-se premente a identificação de quais são as ações que estão restringindo ou dificultando a viabilização deste processo. No âmbito educacional brasileiro, destaca-se o despreparo de professores do sistema regular de ensino para atuarem junto ao aluno portador de visão subnormal e sem esse preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são limitadas (JANIAL & MANZINI, 1999).

O despreparo do professor, associado a outros fatores têm funcionado como obstáculo à concretização do processo inclusivo (BRASIL, 1995). De acordo com ARMOND & TEMPORINI (2000), as ações do professor na escola, são influenciadas pelo que ele sabe, acredita e deseja, acrescido do contexto sócio-cultural no qual ele se insere. Estes aspectos referendam a necessidade de pesquisar conhecimentos, opiniões e conduta de professores e diretores da rede pública de ensino que atuam junto ao aluno portador de visão subnormal.

Em relação às características pessoais, a média de idade dos professores respondentes apresentou-se alta (44,2 anos), contrariando as expectativas (Tabela 1). Este fato provavelmente reflete o fenômeno atual no processo de formação do professor, observando-se o rareamento de candidatos à profissão de magistério.

A maioria dos respondentes não recebeu preparo na área da deficiência visual. Surpreendeu a diferença observada entre o tempo médio de experiência profissional (20,8 anos) e o tempo de atuação do professor junto ao aluno portador de visão subnormal (1,7 anos). Este restrito período de atuação pode ser justificado em razão da alta rotatividade dos professores não efetivos, no sistema regular de ensino, e/ou por conta dos poucos alunos que se incluem neste sistema de ensino (Tabela 2).

Em pesquisa realizada na Columbia Britânica no Canadá, com 20 professores do sistema regular de ensino, HILL (1990) verificou que, o tempo médio de experiência profissional destes profissionais era de 16 anos, sendo que 60,0% não tinham tido nenhuma experiência profissional junto a alunos portadores de deficiência visual, reiterando assim, os achados deste estudo.

Observou-se que, maior parcela de professores (64,7%) leciona somente na rede municipal de ensino (Tabela 3). Este fato leva a supor que a rede municipal tenha ofertado melhores condições do que o sistema estadual, considerando que a maioria das escolas municipais de Campinas, que atuam com alunos portadores de deficiências, conta com o professor especializado em educação especial, em suas unidades. De qualquer forma, seria interessante a inclusão deste aspecto em investigações futuras.

Considerando a carga horária média da jornada de trabalho (33,7 horas), admite-se ser prolongado o tempo dispendido por estes professores na unidade escolar (Tabela 4). Alguns respondentes declararam ter carga horária de 80 horas semanais, divididas entre as redes municipal, estadual e particular. Face a esta realidade, qual seria a situação real de trabalho do professor? Qual é a disposição do professor para se envolver com atividades novas e desafiantes? Estas questões, entre outras, mereceriam integrar estudo posterior.

Verificou-se também, ser maior o número de professores que lecionam em classes de 5ª a 8ª série. Nestas classes, o corpo docente é formado por 08 professores, podendo justificar a freqüência observada (Tabela 4).

O número médio de alunos por turma (34 alunos) é elevado (Tabela 5). Cabe ressaltar que as escolas da periferia apresentam classes mais numerosas, aumentando a dificuldade do professor em fornecer atenção individual. Neste sentido, as queixas de professores são pertinentes, corroborando achados de MANTOAM et al. (2000); JANIAL & MANZINI (1999); CARVALHO, ROSITA, (1994), e mencionados por GLAT (1998).

Estudo sobre a integração do aluno portador de deficiência visual em escolas espanholas, FERNÁNDEZ et al. (1996) verificaram que, para os professores pesquisados,

este aluno requer mais atenção e maior tempo do professor, justificando-se a redução do número de alunos em sala de aula, para que o aluno deficiente visual possa receber toda a atenção necessária.

Segundo a recomendação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto/ MEC, o atendimento aos educandos portadores de deficiência visual, em classe comum, deveria ser limitado a 25 alunos por sala de aula. Esta mesma recomendação não invalida o atendimento destes alunos em turmas mais numerosas, considerando-se as necessidades locais e a garantia ao atendimento especializado (BRASIL, 1995). Tal disposição é utópica pois, como já se esclareceu anteriormente, as turmas mais numerosas encontram-se em escolas da periferia, onde estudam os educandos de baixa renda familiar e, nestas escolas, existem dificuldades relacionadas ao ambiente físico e à manutenção. Em relação ao apoio do ensino especializado, é reconhecida a carência em algumas regiões e a inexistência em outras. Por isso, deveria ser cumprido o requisito de salas menos numerosas, para que o aluno deficiente visual receba educação de qualidade.

Todos os professores respondentes deste estudo, declararam ter 01 aluno portador de visão subnormal por sala de aula. Mas, também é requisito previsto no documento citado (BRASIL, 1995), que as turmas inclusivas (25 alunos) tenham no máximo 04 alunos portadores de visão subnormal.

Na fase exploratória deste estudo, alguns profissionais verbalizaram o interesse em ter mais de 01 aluno portador de visão subnormal em sala de aula pois, de um lado, acreditam ser fácil e gratificante o trabalho realizado com este aluno e, por outro, propiciam ao deficiente visual a identificação, na própria sala de aula, com alguém que apresenta as mesmas necessidades. A afirmação destes professores em relação à identificação na própria sala é questionável e aparentemente não há coerência entre os fatos.

Sobre isso, ROCHA & RIBEIRO-GONÇALVES (1987) afirmam que, "sempre que duas ou mais pessoas cegas ingressam num ambiente desconhecido, o fato de terem mais em comum entre si, pelo menos em princípio, do que, as outras pessoas, pode fazer com

que os videntes achem que o grupo formado pelos cegos é auto-suficiente e que não receberiam bem a aproximação de qualquer pessoa estranha a ele. O simples fato de fazerem parte das classes, onde não há outros cegos, torna mais fácil a sua assimilação".

Surpreendeu o fato de que somente 30,9% dos professores declararam ter alunos portadores de visão subnormal utilizando recursos ópticos em sala de aula (Tabela 6). Este resultado pode sugerir que há poucos alunos utilizando tais recursos, considerando que o corpo docente pesquisado, de 5ª à 8ª série, é formado por 08 professores. Pode-se supor também que o aluno tenha o auxílio óptico e não o utilize em sala de aula, ou, que o aluno tem o auxílio, o utiliza e, para o professor, este fato passou despercebido, por conta do desconhecimento em relação à temática, ou pelo simples fato de não ter o hábito de observar as condições de saúde do aluno.

Quanto ao uso de recursos ópticos, é bem provável que estes professores não tenham recebido quaisquer informações sobre a necessidade de utilização dos mesmos por alunos portadores de visão subnormal.

Divergindo dos achados deste estudo, CARVALHO et al. (1998), avaliando a eficácia das condutas no Serviço de Visão Subnormal da UNICAMP (SVSN - UNICAMP), em questionário aplicado a 70 professores, declararam que 89,1% dos escolares portadores de visão subnormal de 1ª a 4ª séries, faziam uso do auxílio óptico, assim como 92,8% dos escolares de 5ª a 8ª séries. Estes autores também verificaram que 67,2% dos respondentes receberam informações sobre o recurso óptico a ser utilizado pelo aluno.

De forma geral, os professores parecem desconhecer que, mesmo utilizando óculos comuns e/ou recurso óptico, o aluno continue apresentando visão subnormal. Também ignoram que os recursos ópticos podem melhorar o desempenho visual do aluno em sala de aula mas, paradoxalmente, apresentam limites quanto ao uso (atividade, tempo, situação estática) necessitando de treinamento prévio. Este desconhecimento pode justificar o fato de que 42,9% não apontaram o tipo de atividade para a qual o aluno utilizava o recurso óptico.

Em relação ao conhecimento de sinais e sintomas referentes à dificuldade visual, os professores deixaram de apontar nistágmo, fotofobia e posicionamento de cabeça (Tabela 7). O fato de que estes sinais tenham sido menos indicados sugere desconhecimento a respeito da relação entre eles e a dificuldade visual.

O reconhecimento dos sinais pode ser realizado de duas formas: 1) por meio do comportamento do aluno, durante a realização de atividades em sala de aula como, por exemplo, a aproximação exagerada dos objetos, desatenção em classe, desinteresse por leitura entre outros; 2) por meio dos sinais visuais apresentados pelos alunos: estrabismo, nistágmo, lacrimejamento e o franzir da testa. A identificação de sintomas será alcançada na manifestação de queixas dos alunos como a cefaléia e a fotofobia.

Se o professor consegue perceber os sinais por meio da observação das atividades escolares ou na aparência do aluno, esta percepção pode ser completada por meio de perguntas ao aluno a respeito de sintomas (cefaléia, fotofobia), pois nem sempre este tipo de evidência é percebida. Daí a importância do preparo do professor para realizar diagnóstico educativo, podendo assim, auxiliar na prevenção de distúrbios ou agravos oftalmológicos (TEMPORINI, 1982).

Em estudo recente realizado por ALVES, TEMPORINI & KARA JOSÉ (2000) sobre o atendimento oftalmológico de escolares do sistema público de ensino no município de São Paulo, verificou-se que o professor foi quem percebeu a dificuldade visual do escolar em 70,6% dos casos atendidos.

A maioria dos professores (55,9%) declarou ter identificado alunos que apresentavam dificuldades visuais (Tabela 8). Em relação às ações realizadas, a predominância de provimento de orientações ao escolar e família pode ser explicada em razão da natureza desta ação que é inerente à tarefa pedagógica, ou seja, supostamente de domínio do professor.

Evidencia-se na Tabela 9 que, 63,2% dos professores declararam ter orientado pais e ou familiares do aluno que apresentou dificuldade visual. Qual teria sido o conteúdo destas

orientações, verificando-se que apenas 26,3% dos professores informam ter orientado o aluno a procurar o oftalmologista? As ações do professor em relação ao aluno que apresenta problema visual, não apresentaram expressividade em termos quantitativos pois, o esperado é que todos os professores orientassem o aluno, pais e ou familiares a procurarem o oftalmologista e comunicassem o fato à direção da escola. Este fato evidencia a necessidade do preparo de professores, direcionada à detecção de dificuldades visuais e de medidas para minimizar ou solucionar tais problemas.

Observou-se interesse dos professores em serem informados sobre aspectos referentes à dificuldade visual. Muitos professores declararam que, a partir do momento em que preencheram o questionário, foram despertados para a observação de sinais e sintomas indicativos de dificuldades visuais e poderiam, futuramente, identificar mais facilmente alunos que apresentem tais problemas.

Em relação ao aluno portador de visão subnormal, verificou-se que apenas parcela reduzida (44,1%), declarou ter recebido algum tipo de informação sobre procedimentos recomendados para atuar com estes alunos (Tabela 12). Conforme descrito na metodologia deste trabalho, a indicação das escolas atuantes com alunos portadores de visão subnormal, foi obtida por meio de informações fornecidas pelos coordenadores do Programa de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Campinas e por informações que constavam dos cadastros dos serviços da comunidade, especializados em deficiência visual.

Pode-se supor que estes alunos tenham sido avaliados por tais serviços. Salienta-se, entretanto, que somente 36,7% receberam informações advindas de serviço especializado. Além disso, 50,0% receberam informações diretamente da escola, sem qualquer menção a relatórios dos serviços especializados. Embora tal fato possa sugerir que a escola não tenha recebido qualquer relatório, este aspecto não foi incluído nesta investigação. Verifica-se que apenas 10% dos professores declaram o recebimento de informações procedentes do oftalmologista não especializado, o que nos leva a supor que estes profissionais não encaminham as informações e orientações sobre tais alunos (Tabela 13).

Pode-se supor que os demais professores que não receberam quaisquer informações (55,9,0%), descobriram as necessidades destes alunos por iniciativa própria ou, não foram atuantes em sala de aula. A partir destes resultados, é possível entender as dificuldades e conflitos observados na atuação em sala de aula pois, mais de 50,0% dos professores não detém informações específicas sobre alunos portadores de visão subnormal (GASPARETTO et al. 2001). Justifica-se, assim, que todos os professores recebam informações/orientações para atuarem junto a seus alunos portadores de visão subnormal pois, do contrário, a inclusão educacional corre o risco de ser mal sucedida. Em outros contextos, foram detectadas preocupações semelhantes, como reporta MCLINDEN (1990) sobre seu levantamento das expectativas de professores envolvidos em escolas que haviam introduzido a inclusão.

Os professores mencionaram o recebimento de informações clínicas a respeito do aluno portador de visão subnormal, informações sobre o uso de óculos comum e recursos ópticos, adaptações de materiais e alterações ambientais para melhor desempenho visual em sala de aula (Tabela 14). Estas informações são necessárias para nortearem suas ações, buscando o melhor desempenho do aluno. No entanto, devido ao desconhecimento existente em relação à deficiência visual, observa-se, na prática, que muitos professores consideram insuficiente a orientação recebida.

Corroborando esta suposição, CARVALHO et al. (1998), verificaram que para 47,5% dos professores, as orientações realizadas pelo serviço não foram suficientes. Esses resultados não diferem deste estudo.

Considerando a aparente insatisfação de professores, priorizou-se a opinião deles sobre a necessidade de ter informações/orientações sobre o aluno portador de visão subnormal e sobre o conteúdo destas orientações.

Tendo em vista o interesse dos professores em determinadas orientações (Tabela 15) cabe comentar que parece ser reconhecida a necessidade de ampliação de materiais, embora muitas vezes, aparentemente, desconheçam o grau de ampliação necessário. Assim, muitos fazem uma ampliação insuficiente do material escrito, por exemplo, de 0,8M (JAEGER-4)

para 1M (JAEGER-6) e não entendem porque o aluno portador de visão subnormal não enxerga o material ampliado. É importante que este aspecto seja contemplado na avaliação clínica e na orientação aos professores.

Em relação ao grau de ampliação de materiais, MANGOLD & ROESSING (1982), recomendam que o professor apresente diferentes possibilidades de ampliação ao aluno, cabendo a este a definição sobre a escolha da melhor magnificação. Esta possibilidade é a ideal, mas, para que isto aconteça, é necessário que tanto os professores como os alunos estejam preparados para tal situação.

A solicitação em relação às informações sobre o uso de recurso óptico demonstra a preocupação e interesse do professor na melhora do desempenho visual do aluno. No entanto, cabe salientar que, para muitos professores, o uso de recurso óptico é "mágico" e tem o poder de extinguir todas as dificuldades visuais apresentadas pelo aluno portador de visão subnormal, em sala de aula.

O interesse manifestado em receber informações sobre o uso de materiais mais contrastantes é porque, possivelmente, estes professores (76,5%) perceberam que o uso de cores mais fortes, mais intensas, atrai a atenção do aluno, propiciando benefícios e melhor desempenho nas atividades.

O interesse demonstrado no conteúdo de informações relativas ao desempenho visual parece indicar a necessidade de conhecer as possibilidades visuais do aluno, em sala de aula.

No que se refere à doença ocular, é importante que o professor detenha esta informação (OLIVEIRA, KARA-JOSÉ & SAMPAIO, 2000). Também deve ser informada a indicação de óculos e ou lentes especiais, além das razões desta conduta (GASPARETTO & KARA-JOSÉ, 2000). Com estas informações, ele irá entender, mais facilmente, as dificuldades visuais do aluno e valorizar a necessidade de modificações ambientais e adaptações de materiais.

O interesse em receber informações sobre a acuidade visual e o campo visual, sugere a necessidade do conhecimento do professor quanto à visão para longe e perto e também quanto à locomoção dos alunos. Com estes dados, será possível melhor equacionar a distância visual entre o aluno e o objeto a ser percebido e o tamanho de letra a ser utilizado. Com as informações sobre o campo visual, o professor poderá posicionar os materiais de forma que o aluno os perceba mais rapidamente. FAYE et al. (1884) afirmaram que, a descoberta de significantes defeitos de campo visual, durante a avaliação, deverá ser revelada aos professores pois, a constrição do campo visual, vai interferir na orientação e mobilidade dos alunos e os escotomas centrais poderão restringir a velocidade de leitura ou afetar a compreensão do texto.

A informação menos solicitada diz respeito ao uso de óculos comum pelo aluno portador de visão subnormal. Para alguns destes alunos, o uso de óculos comum pode oferecer pouca ou nenhuma melhora quantitativa mas, de forma geral, oferece melhora qualitativa. CORN (1997) recomenda que tais alunos tenham acesso a todas as possibilidades de melhora do desempenho visual, por menor que possa parecer esta melhora.

FAYE, et al. (1984) recomendam que o professor se comunique com o oftalmologista sempre que observar progressos ou problemas com o aluno portador de visão subnormal, ou para discutir métodos de intervenção ou treinamento necessário a tais alunos.

Tem-se observado que o despreparo para atuar com o aluno portador de visão subnormal e a insuficiente experiência profissional, conforme se verifica nos dados do presente estudo, levam os professores a acreditar que não sabem atuar com o aluno portador de visão subnormal, pois desconhecem as especificidades da deficiência. Além disto, pode haver a inevitável demora do professor para descobrir sozinho os talentos e as necessidades do aluno, acarretando prejuízos ao educando, ao educador e ao processo educacional.

Como esperado, a Tabela 10 mostra os níveis da auto-avaliação do conhecimento pedagógico do professor para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal,

evidenciando que a maioria deles declarou deter pouco ou nenhum conhecimento. Pode-se supor que o conhecimento pedagógico do professor em uma sala inclusiva, não sofre alterações. O que muda é a atuação pedagógica, é a forma de se agir junto aos alunos deficientes visuais, que pode ser realizada de outra maneira que não a usual. Observa-se que para os professores deste estudo não há distinção entre o conhecimento pedagógico e a prática pedagógica. Supõe-se que o aumento da idade poderia provocar alterações nos níveis da auto-avaliação do conhecimento pedagógico do professor. No entanto, analisando-se o cruzamento apresentado na Tabela 22, pode-se verificar que os professores se auto-avaliam da mesma forma, independentemente da idade ($p \leq 0,708$).

Considerando-se que, no decurso dos anos, os conhecimentos podem se ampliar, supunha-se que os professores com maior tempo de exercício profissional, alterariam o conceito da auto - avaliação em relação ao conhecimento pedagógico para lidar com aluno portador de visão subnormal. Mas, analisando-se a Tabela 23, pode-se verificar que os professores auto-avaliam seu conhecimento pedagógico sem qualquer dependência ao tempo de exercício ($p \leq 0,514$).

Mesmo assim, observa-se que a maioria dos respondentes manifestou-se a favor da inclusão do aluno portador de visão subnormal, no sistema regular de ensino (Tabela 11).

CARVALHO, ROSITA, (1994), verificou a opinião de 50 educadores brasileiros que atuam no Instituto Nacional de Educação de Surdos e Instituto Benjamin Constant (Órgãos diretamente ligados ao MEC), a respeito da integração de pessoas deficientes no contexto educacional. Entre outros temas esse trabalho reporta que: 1) a matrícula dos deficientes na sala comum: obteve 13 manifestações favoráveis, 1 contra e 36 favoráveis dependendo das condições do professor, do grau de deficiência do aluno e da adequação das instalações da escola; 2) a habilitação e qualificação dos professores do ensino regular para receber em suas classes os alunos deficientes teve 29 manifestações contrárias, 20 dúvidas sobre a eficiência destes atributos e 01 ausência de resposta. Os educadores que forneceram respostas negativas justificaram a opção, enfatizando a precária formação do

professor e o despreparo para enfrentar as dificuldades de qualquer aluno, a carência de recursos materiais, o alto número de alunos nas turmas e a falta de política educacional.

Observou-se neste estudo que, em relação à opinião sobre o preparo do aluno portador de visão subnormal, para a inclusão educacional, mais da metade dos professores manifestou-se de forma negativa ou não sabiam responder (Tabela11). Estes resultados podem conduzir a várias suposições: 1) estes professores desconhecem o fato de que o aluno possa ter se submetido à avaliação especializada prévia; 2) se o aluno foi previamente avaliado, os resultados da avaliação não foram transmitidos ao professor; 3) se o professor desconhece a deficiência e suas especificidades e se sente confuso em relação à inclusão educacional, também não poderia discernir o preparo do aluno para a escolarização.

Neste sentido, WINNICOTT (1990) afirmou ser necessário o preparo de qualquer criança para a inserção escolar, para que, desta forma, a escola possa se constituir em um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o sucesso da educação inclusiva exige a necessidade de preparo do aluno portador de visão subnormal, da sua família, do professor da sala regular, e de toda a comunidade escolar envolvida.

Quando encaminhando à classe comum, o aluno portador de deficiência visual deverá estar em condições de seguir os currículos e programas comuns. Este aluno deverá participar de todas as atividades de classe, necessitando, todavia, de atendimento especializado. Sempre que possível, deverão ser utilizados os materiais didáticos escolares usuais, acrescidos dos materiais específicos, quando necessário (BRASIL, 1995).

Para acompanhar os currículos e programas comuns, participar de todas as atividades de classe e utilizar recursos ópticos e não ópticos específicos, é indispensável que o aluno portador de visão subnormal seja avaliado num serviço especializado, de forma mais abrangente, contemplando, além do funcionamento visual, os aspectos pedagógicos, sendo imprescindível que os resultados da avaliação do aluno portador de visão subnormal sejam repassados aos professores, para atuarem de forma mais efetiva junto a estes alunos (GASPARETTO, 1997).

O êxito da inclusão educacional depende de vários fatores, e como afirmam BLANCO E DUCK (1997) e BURDEN (1999), a oferta de ensino de qualidade para alunos portadores de deficiência, depende da formação e do desenvolvimento profissional do professor e de outros profissionais envolvidos na atuação junto a eles. Concordando com estes pesquisadores, é relevante a análise dos resultados da Tabela 19, que apresenta a opinião de professores sobre o apoio da direção da escola ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com o aluno portador de visão subnormal, em sala de aula.

Cabe ressaltar a declaração dos respondentes de que recebem apoio eventual ou nunca recebem o apoio da direção da escola. Sem dúvida este é um fator que limita a atuação do professor e compromete o desenvolvimento das atividades pedagógicas, em sala de aula.

Durante a fase exploratória deste estudo, foi possível observar que alguns diretores utilizam-se do poder administrativo para coibir qualquer iniciativa de professores que vise auxiliar o desempenho do deficiente visual, em sala de aula. Foi decisão de 01 diretor, que os professores das matérias nobres (opinião dele) não poderiam dispensar nenhum tempo na adaptação de materiais ou na busca de outras formas de atuação, junto ao aluno portador de visão subnormal. No entanto, o mesmo diretor liberou o professor de artes para que realizasse todas as alterações ambientais e adaptações de materiais necessárias pois, segundo o próprio discurso, nesta atividade não haveria perdas.

Analisando-se a literatura pesquisada, THOMAS (1979); GEARHEART & WEISHAHN (1980); SPUNGIN & TAYLOR (1986); ERWIN (1991) e HEAD & BISHOP (1992), constata-se que tem sido amplamente discutida a necessidade do apoio do ensino especializado ao professor do sistema regular de ensino, para a viabilização da inclusão educacional do aluno portador de deficiência visual.

O professor especializado constitui o ponto central, para favorecer o sucesso da inclusão educacional e deverá acumular competências e características gerais requeridas para o professor do sistema regular de ensino e, ao mesmo tempo, competências,

necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada um dos alunos portadores de deficiência (LORA, 2000).

Corroborando a opinião de especialistas, a maioria dos professores respondentes, evidenciou ser muito importante a parceria pedagógica do professor especializado em deficiência visual com o professor da sala regular, na atuação junto aos alunos portadores de visão subnormal. No entanto, analisando-se os resultados da Tabela 18, observa-se que pequena parcela de professores realmente usufrui deste intercâmbio. Esta realidade surpreende, pois estes professores mostram-se totalmente despreparados para a atuação junto ao aluno portador de visão subnormal e, sem o auxílio do profissional especializado para trocar experiências, a tarefa do educador torna-se restrita e, em muitos casos, sem perspectivas. Os professores do sistema regular de ensino, reconheceram que a ajuda do professor especializado facilita muito a atuação junto ao aluno portador de visão subnormal (Tabela 18).

A orientação adequada do professor especializado favorece o melhor desempenho profissional e, ao mesmo tempo propicia segurança e apoio ao professor do sistema regular de ensino. FERNÁNDEZ et al. (1996), afirmaram ser extremamente importante o trabalho do professor especializado (professor itinerante) e que esta parceria propiciona ao professor da sala comum, a aquisição de segurança para lidar com seus receios diante da inexperiência e desconhecimento, no ensino do deficiente visual.

BUENO (1999), assinala que dentro das condições atuais não há como incluir alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, sem apoio especializado que ofereça, aos professores destas classes, orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho.

Causou surpresa o fato de que alguns professores (13,2%) apontaram ter o recurso humano especializado na unidade mas, ao mesmo tempo, não contar com a sua ajuda. Por isto, estes educadores deixaram de responder as questões sobre a ajuda do professor especializado e a qualidade do relacionamento entre eles (Tabela 18).

A educação do aluno portador de deficiência será mais eficiente quanto melhor for o nível de integração e cooperação entre o aluno, professor de classe comum e professor especializado (BRASIL, 1995).

No entanto, é reconhecida a existência de dificuldades para a inclusão do aluno portador de visão subnormal (Tabela 20). Como esperado, estas dificuldades referem-se ao despreparo do professor, às salas numerosas, à ausência de recursos materiais específicos e do professor especializado, as mesmas que têm sido exaustivamente apontadas por GLAT (1998), MANTOAM, et al. (2000) entre outros.

Constata-se que a maioria dos respondentes afirma ser viável o sucesso da inclusão educacional do aluno portador de visão subnormal (Tabela 20). Estes professores estão otimistas e reconhecem que haverá avanço na educação do deficiente visual à medida que as ações necessárias sejam efetivadas. Estas ações dizem respeito ao preparo do professor, à ajuda do professor especializado, ao envolvimento da família e à disponibilidade de recursos específicos. Não causou surpresa o fato de que importante parcela de respondentes mencionou a flexibilidade do professor, como medida necessária à inclusão educacional, pois como foi assinalado por BISHOP (1986); TORRES & CORN (1990); ERWIN (1991) e CARVALHO et al. (1994), a flexibilidade do professor é um dos mais importantes componentes para o sucesso da educação inclusiva.

Entre os fatores que comprometem a inclusão de crianças com deficiência visual, BATISTA (1998) evidencia que, a falta de conhecimento do professor sobre os procedimentos de atenção à criança com deficiência visual, o conduz a atuações inadequadas, atribuindo qualquer dificuldade apresentada pelo aluno à sua deficiência visual. A pesquisadora afirma que ao atribuir todos os problemas do aluno à dificuldade visual, o professor os exime do seu âmbito de atuação.

CRESPO (1989), aponta medidas para reverter a situação educacional dos portadores de deficiência visual na América Latina, destacando a necessidade de preparo dos professores, a avaliação das escolas que atuam com estes alunos e o provimento de equipamentos e auxílio às modificações que se fizerem necessárias no ambiente escolar.

A remoção de barreiras, na inclusão educacional, decorre de medidas como a capacitação e orientação de professores do sistema regular de ensino e, por isso, é relevante a análise da Tabela 21, que apresenta a opinião de professores sobre o aprimoramento profissional para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal.

Em relação ao preparo necessário para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal, a maioria dos respondentes manifestou ser muito necessária a orientação inicial e a orientação continuada sobre este aluno. Estas opiniões são coerentes e pontuais, porque o professor realmente necessita de orientações iniciais para começar a atuar com o aluno portador de visão subnormal. Também é necessária a orientação continuada para que estes professores se sintam seguros e devidamente assistidos nos momentos em que surgirem novas dificuldades, ou alterações visuais do aluno. Desta forma, explica-se que quase metade dos respondentes, considere sem necessidade a orientação eventual. Pode-se supor que estes professores considerem esta orientação como incerta, não planejada e que não atenderia as suas necessidades (Tabela 21).

Dentre as diferentes formas de aprimoramento profissional, deve ser destacado o acesso à literatura especializada, apontado pela maioria dos respondentes como necessário. Sobre o aperfeiçoamento profissional, o desafio consiste em buscar maneiras de concretizar este aprimoramento, de modo que seja possível o professor mostrar os diferentes saberes que fundamentam a sua prática pedagógica (MANTOAN et al., 2000). Sem dúvida, o acesso à literatura especializada, somado ao diálogo, à reflexão, possibilitará ao professor o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Considerando os cursos de curta duração como estratégia para o preparo do professor, parcela significativa dos respondentes, concorda serem estes, importantes. No entanto, para que estes cursos tenham o efeito desejado é necessário que sejam contextualizados, dinâmicos, contendo atividades teóricas e práticas, abertos aos debates, para que os professores possam refletir sobre suas práticas.

Contrariando as expectativas, os resultados evidenciam que mais da metade dos professores apontam o curso de especialização como atividade necessária ao preparo do

professor, para atuar junto a alunos portadores de visão subnormal. Face a esta manifestação, pode-se supor que estes professores queiram buscar todas as medidas possíveis que propiciem maior conhecimento sobre o aluno portador de visão subnormal. No entanto, cabe ressaltar que, em sala de aula, o aluno precisa de um educador e não de um especialista.

Concordando com MANTOAM et al. (2000), a docência competente não é aquela que se especializa em domínios específicos do conhecimento, materializando-se pela fragmentação do fazer e do saber pedagógico. Por meio desta perspectiva é que se propõe uma formação que capacite o professor a articular o saber pedagógico com os conteúdos curriculares e às necessidades de todos alunos. Isto não significa que os professores deixem de conhecer as especificidades de alunos que necessitam de recursos materiais para melhor desempenho em sala de aula.

A educação inclusiva exige que o professor do sistema regular de ensino adquira algum tipo de conhecimento específico para poder atuar junto a uma população que possui características peculiares (BUENO, 1999).

Em pesquisa realizada com 24 professores que atuam na educação infantil, OLIVETTO & MANZINI (1999), reportam que estes profissionais apontaram a necessidade de obter maior conhecimento sobre o aluno portador de deficiência e quais procedimentos seriam mais adequados para atuarem com ele.

A perspectiva de inclusão do aluno portador de visão subnormal, pode exigir modificações na conduta pedagógica do professor, em relação às adaptações de materiais, às alterações ambientais e utilização de outros recursos pedagógicos. Analisando-se a Tabela 16, verifica-se que é significativo o número de professores que não realizam modificações na conduta pedagógica. Com estes resultados pode-se supor como existem dificuldades para esses alunos, tendo-se em conta a ausência de recursos específicos para a realização das diferentes atividades escolares, que pode levar ao insucesso, à frustração e à evasão escolar.

Considerando-se que os professores de classes da 1ª a 4ª séries escolares, permanecem mais tempo junto aos alunos, supõe-se que este tempo prolongado junto ao aluno portador de visão subnormal, favorece a frequência na realização de alterações da conduta pedagógica, relativa às adaptações de materiais, às alterações ambientais e utilização de outros recursos pedagógicos. No entanto, verificou-se que não há diferença significativa em relação à freqüência de adaptação de materiais e a série escolar lecionada. Este fato pode indicar que as escolas não dispõem de recursos materiais específicos para realizar tais adaptações, como a ampliação de materiais, utilização de canetas e lápis mais contrastantes, textos de maior qualidade de impressão. Alguns professores relataram que na escola em que atuam, não há estrutura para tais adaptações e, neste sentido, as raras ações que têm sido realizadas provêm de iniciativas individuais e custeio próprio.

Verificou-se diferença significativa no cruzamento entre a realização de alterações ambientais e a série escolar lecionada (Tabela 24), evidenciando que os professores que lecionam em classes de 1ª a 4ª série realizam com maior freqüência as alterações ambientais em sala de aula. Estas alterações ambientais referem-se ao posicionamento do aluno portador de visão subnormal em sala de aula e à alteração na iluminação ambiental ($p \leq 0,014$).

Da mesma forma, observou-se na Tabela 25, significância entre a utilização de outros recursos pedagógicos e a série escolar lecionada, observando-se que os professores que lecionam em classes de 1ª a 4ª série realizam com maior freqüência a utilização de outros recursos pedagógicos em sala de aula, propiciando melhor desempenho visual ao aluno portador de visão subnormal ($p \leq 0,013$). Pode-se supor que este fato tenha ocorrido, porque os alunos de 1ª a 4ª série são mais jovens, facilitando assim a utilização de jogos ou outros recursos educacionais, dependendo da criatividade do professor. Pode-se presumir também que o próprio conteúdo escolar destas séries, favoreça a realização de adaptações bem como, o tempo em que o professor permanece junto ao aluno, por ser mais longo ou porque estas classes encontram-se sob a responsabilidade pedagógica de apenas 01 professor.

Considerou-se importante verificar se os professores que receberam informações para atuar com o aluno portador de visão subnormal, realizaram com maior freqüência a adaptação de materiais em sala de aula. Os resultados apresentados na Tabela 26 ($p \leq 0,020$), mostram que o professor orientado realiza de forma mais freqüente a adaptação de materiais em sala de aula. Como enfatizado anteriormente, justifica-se que o professor receba informações e orientações sobre o aluno portador de visão subnormal pois, tais informações e orientações, vão fornecer subsídios para eles realizarem ou modificarem ações em sala de aula.

Os professores que declararam receber apoio da direção da escola, utilizaram com maior freqüência, outros recursos pedagógicos e outras estratégias educacionais na atuação junto ao aluno portador de visão subnormal em sala de aula, na Tabela 29 ($p \leq 0,007$).

Houve também interesse em verificar se a presença do profissional especializado nas escolas é fator que favorece a freqüência de realização das adaptações de materiais, alterações ambientais e utilização de outros recursos pedagógicos. Nesta situação os professores realizaram com maior freqüência adaptações de materiais em sala de aula, conforme se verifica na Tabela 27 ($p \leq 0,020$), bem como utilizam mais freqüentemente outros recursos pedagógicos, como se vê na Tabela 28 ($p \leq 0,016$).

No entanto, observou-se que os professores não modificaram a conduta relacionada à freqüência de alterações ambientais, independente da presença do profissional especializado na escola.

Vale ressaltar a importância das alterações ambientais para melhorar o desempenho visual do aluno portador de visão subnormal. Este aluno apresenta dificuldade visual para longe e necessita sentar-se na primeira carteira para ler a lousa porque, mesmo utilizando telescópios, a necessidade deste posicionamento em sala de aula é permanente. Segundo GEARHEART & WEISHAHN (1980), os professores da sala comum são relutantes em alterar o posicionamento de alunos portadores de visão subnormal em sala de aula ou realizar mudanças físicas dos móveis ou outros objetos pois, acreditam que estes alunos

poderão se sentir discriminados ou diferenciados em sala de aula. Se necessário, as alterações ambientais deverão ser realizadas mas, o aluno deverá ser orientado sobre isto e o professor deverá reservar alguns minutos do seu tempo em sala de aula, para realizar tais orientações de forma individualizada.

Em relação à conduta pedagógica do professor, destaca-se o auxílio individualizado ao aluno portador de visão subnormal (Tabela 17). Este procedimento é necessário pois, de modo geral, o aluno apresenta dificuldades visuais para ler a lousa, e para as atividades de perto, leitura, escrita e desenho. Pode também apresentar dificuldades para entender o conteúdo escolar e, ao fornecer o auxílio individualizado, o professor supre estas dificuldades e, ao mesmo tempo, gerencia o desempenho visual do aluno nas atividades escolares.

Sobre as modificações ambientais é reconhecida a dificuldade para alterar a iluminação ambiental, em sala de aula. No ambiente escolar, é muito comum encontrar salas de aulas com janelas amplas e sem cortinas, permitindo a entrada total da luz, ofuscando a visão do aluno portador de visão subnormal e dos demais alunos, comprometendo a utilização do quadro negro, por causa dos reflexos. Ou ainda, salas muito escuras que, sem a disponibilidade e/ou boa vontade do pessoal da escola para as adequações necessárias, são tão prejudiciais quanto às primeiras.

Sobre a utilização de outros recursos pedagógicos, restrita parcela de professores mencionou a utilização de jogos como estratégia de ensino. Em relação a isso, vale ressaltar que o atendimento às especificidades dos alunos portadores de visão subnormal, pode ser alcançado por meio de novas estratégias, que vai depender da criatividade e do envolvimento do professor.

No enfoque da educação inclusiva é necessário que seja redefinida a função do professor do sistema regular de ensino e dos demais profissionais envolvidos na educação dos alunos portadores de visão subnormal.

Entre estes profissionais, destaca-se o diretor da escola, que detêm o poder de decisão, de desobstruir ou colocar barreiras no processo de entrada do aluno deficiente na escola. Seus valores, concepções, sentimentos e informações sobre educação, inclusão e deficiência, são fundamentais para a realização de ações concretas que visem a inclusão educacional do aluno portador de deficiência, no sistema regular de ensino (JANIAL & MANZINI, 1999).

Por estes motivos, houve interesse em identificar o conhecimento e opinião dos diretores de escolas públicas municipais e estaduais do município de Campinas, que incluíam alunos portadores de visão subnormal durante o ano de 1999.

Todos os diretores que participaram da pesquisa são do sexo feminino. A média de idade apresentada foi de 44,5 anos, valor semelhante à média de idade dos professores (44,2 anos). Verifica-se restrito tempo de atuação no cargo de direção (Tabela 30) e restrito tempo de atuação da escola, com alunos portadores de visão subnormal. No entanto, cabe ressaltar que o tempo médio (3,0 anos) de atuação da escola com alunos portadores de visão subnormal, é expressivamente maior que o tempo médio (1,7 anos) de atuação do professor com tais alunos (Tabela 32).

Cumpre observar que, embora a maioria dos professores pertença ao sistema de ensino público municipal, verifica-se que os diretores estão distribuídos quase homogeneamente entre o sistema de ensino público municipal e estadual. Evidencia-se a predominância dos respondentes dirigindo classes de 1ª a 8ª série do ensino fundamental (Tabela 31).

Verificando-se a Tabela 33, observa-se que a maioria dos diretores (74,0%) declara ter recebido informações para atuar com o aluno portador de visão subnormal mas, paradoxalmente, apenas 44,1% dos professores afirmam ter recebido informações sobre o aluno. Esta diferença, leva a conjeturar-se acerca da ocorrência: Será que o relatório sobre o aluno teria sido arquivado sem o conhecimento do professor? O relatório teria sido entregue a outro profissional? Seria interessante a inclusão destas questões em investigações futuras.

Em relação ao conhecimento sobre o recebimento e leitura do documento do MEC, que dispõe a respeito dos requisitos básicos para a organização e funcionamento de serviços da área da deficiência visual, observou-se que os diretores ignoravam tal fato. Cabe citar que, ao responder esta questão, alguns diretores mencionaram ter recebido materiais e testes para a detecção de dificuldades visuais (Campanha Nacional de Reabilitação Visual Olho no Olho) e surdez (Campanha quem ouve bem, aprende melhor) mostrando desconhecimento total em relação aos materiais sobre a deficiência visual.

De forma semelhante aos resultados dos professores, a maioria dos diretores mostrou-se favorável em relação à inclusão do aluno portador de visão subnormal, no sistema regular de ensino (Tabela 34). Mas, também em concordância com alguns professores, observa-se que 13,0% dos diretores afirmam que o aluno portador de deficiência visual, que está incluído na escola regular, deveria estar no ensino especializado. Observa-se, que estes profissionais ainda acreditam ser o ensino especializado a melhor forma de educar estes alunos.

Causou surpresa o fato de que a maioria dos diretores declarou na entrevista, que as escolas apresentam condições de equipamento, material didático específico e local adequado para desenvolver atividades com o aluno portador de visão subnormal (Tabela 35). Esta afirmação contraria as informações apresentadas pelos professores e o que se observou por ocasião da realização das entrevistas foram improvisações e empenho pessoal dos professores em melhorar as condições dos alunos, em sala de aula.

Divergindo dos achados deste estudo, JANIAL & MANZINI (1999) identificando a percepção de 10 diretores do sistema público de ensino sobre a inclusão educacional, verificaram que, a ausência de equipamentos e de materiais pedagógicos é uma das dificuldades da escola, para atuar junto ao aluno portador de deficiência que nela está incluído. Estes diretores afirmaram que, faltam equipamentos para os alunos portadores de deficiência visual incluídos e que, não há previsão de verbas para a compra dos mesmos.

Como esperado, a maioria dos diretores afirmou ser muito necessária a ajuda do professor especializado em deficiência visual, ao professor do sistema regular de ensino,

para atuar com aluno portador de visão subnormal (Tabela 36). Cabe salientar que dos 23 diretores respondentes, 15 (65,2%), afirmaram ter recurso humano especializado, disponível na escola.

Considerando o panorama da inclusão educacional, é amplamente reconhecida a necessidade de preparo do professor do sistema regular de ensino para atuar com o aluno portador de visão subnormal. A Tabela 37 evidenciou a opinião dos diretores a respeito da capacitação dos professores por meio de orientação inicial e continuada, de cursos de curta duração e do recebimento de literatura especializada. Em relação a estas variáveis, observou-se semelhança entre as opiniões dos diretores e dos professores.

No entanto, as opiniões divergem em relação ao curso de especialização pois, a maioria dos diretores, considera esta modalidade de capacitação desnecessária. O curso por correspondência foi incluído como forma de aperfeiçoamento profissional para contornar possíveis problemas da carga horária do professor e acesso aos serviços que oferecem os cursos. Não obstante, observou-se que todos os diretores o consideram desnecessário. Todos os diretores manifestaram desejo de receber na escola, literatura especializada sobre a deficiência visual.

Tendo em vista a necessidade do aperfeiçoamento profissional e a limitação de tempo de alguns professores, considerou-se importante a opinião dos diretores sobre a liberação dos professores, no horário de trabalho, para participarem de atividades de capacitação para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal (Tabela 38).

Contrariando a expectativa, a maioria dos diretores declarou ser favorável a esta liberação porque estas atividades de preparo profissional, propiciam o enriquecimento, intercâmbio e experiência entre todos os professores, auxilia a atuação do professor com o aluno deficiente visual e, principalmente, porque podem ser realizadas no horário do planejamento semanal.

Da mesma forma que os professores, parece ser reconhecida, pelos diretores, a existência de dificuldades para a inclusão do aluno portador de visão subnormal, que são

atribuídas ao despreparo do professor, à ausência de material didático adequado, à ausência de equipamentos, à ausência de local adequado, ao aluno não orientado previamente e à ausência do professor especializado, apontado por 74,0 % dos diretores (Tabela 39).

No entanto, deve ser evidenciado o fato de que 17,4% dos diretores declararam a inexistência de dificuldades à inclusão educacional, sendo que a maioria apontou quais seriam as ações necessárias para a eliminação das barreiras existentes na inclusão. Destacam-se o preparo do aluno, preparo da família e a participação da comunidade. Concordando com os diretores, a efetivação da inclusão educacional depende do preparo do professor, do acesso aos materiais específicos, da participação do professor especializado, mas, também, do preparo do aluno para estar apto a freqüentar as salas inclusivas. Na educação inclusiva o preparo da família e a participação da comunidade são imprescindíveis.

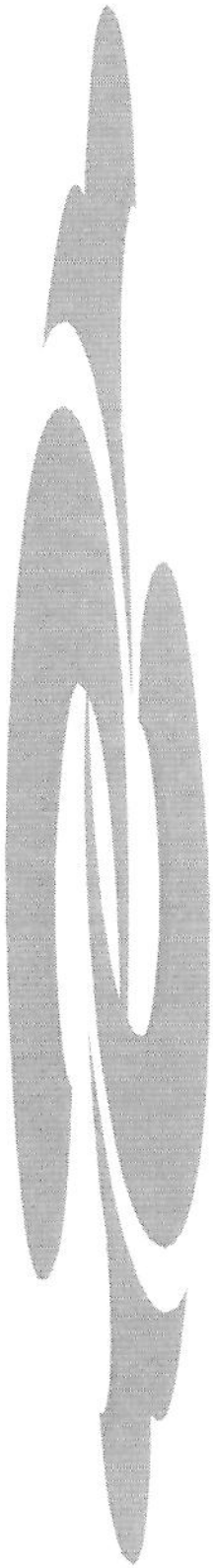
Cabe mencionar que, a maioria dos diretores declarou que a escola tem condições de equipamento, material didático específico e local adequado para desenvolver atividades junto ao aluno portador de visão subnormal. No entanto, paradoxalmente, estes profissionais se contradizem ao mencionarem a ausência de materiais específicos e a ausência de local adequado, como tipo de dificuldades à inclusão educacional.

Corroborando com os achados de JANIAL & MANZINI (1999), o presente estudo também verificou que, para os diretores que dele participaram, a inclusão educacional é altamente desejável mas, para que se torne real, é necessário o rompimento de barreiras. Segundo estes profissionais, a pequena parcela de portadores de deficiência que consegue ingressar em escolas públicas não tem recebido assistência qualificada, pois os professores são despreparados.

Concordando com JANIAL & MANZINI (1999), o diretor de escola é a alma do projeto educacional, cabendo a ele envolver toda a equipe da escola em um processo contínuo de discussão e transformá-la em um projeto educativo aberto e de qualidade. Cumpre ressaltar que ARRUDA (1997), enfatiza que a escola, a família e toda a

comunidade tornam-se agentes responsáveis na inclusão educacional de modo a favorecer a aprendizagem, a independência e autonomia dos alunos portadores de deficiência visual.

Concordando com SASSAKI (1997), a educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professor, funcionários, pais) em buscar soluções para o desafio da presença de diferentes alunos nas salas de aulas, como também do desejo de fazer tudo para que nenhum aluno seja excluído, com base em alguma necessidade muito especial.



6. CONCLUSÕES

6.1. EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES DA POPULAÇÃO DO ESTUDO:

- Os professores mostraram conhecimentos a respeito dos sinais e sintomas indicativos de dificuldade visual, destacando-se a dificuldade para ler a lousa, a cefaléia e aproximação exagerada dos objetos aos olhos.

- A maioria declarou ter identificado alunos que apresentavam dificuldade visual.

- As orientações fornecidas aos alunos que apresentavam dificuldade visual, aos seus familiares e à direção da escola foram mais freqüentes do que a orientação a procurar assistência oftalmológica.

- Evidenciou-se conhecimento pedagógico ausente ou insuficiente em relação à atuação junto ao aluno portador de visão subnormal.

- A minoria declarou ter recebido informações para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal. Sobressaíram-se as informações sobre a localização do aluno em sala de aula e a utilização da lousa, que na maioria foram providas pelo sistema regular de ensino. Dentre as informações consideradas necessárias para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal, o tema ampliação dos materiais escolares foi o mais apontado.

- Na opinião dos professores, nem todos os alunos portadores de visão subnormal foram preparados para a inclusão educacional.

- A maioria declarou realizar continuamente adaptações de materiais didáticos e alterações ambientais em sala de aula.

- Os professores ressaltaram ser muito importante a ajuda do professor especializado, mas, nem todos contam com tal profissional na unidade.

- A direção da escola nem sempre oferece apoio aos professores, para o desenvolvimento de atividades junto ao aluno portador de visão subnormal.

- Os professores reconhecem a existência de dificuldades para a inclusão educacional, destacando o próprio despreparo e as salas numerosas.

- As informações sobre o aluno portador de visão subnormal, a orientação continuada e o recebimento de literatura especializada sobre a deficiência visual, foram indicadas como principais formas de preparo para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal.

- A idade e o tempo de exercício profissional não se mostraram associados à auto-avaliação do conhecimento pedagógico.

- Em relação à conduta pedagógica do professor sobre a adaptação de materiais e alterações ambientais em sala de aula, observou-se significância com as variáveis: série escolar lecionada, obtenção de informações para atuar com o aluno portador de visão subnormal, a existência de recurso humano especializado na unidade e apoio da direção da escola.

6.2. EM RELAÇÃO AOS DIRETORES DA POPULAÇÃO DO ESTUDO:

- Conquanto afirmassem que a escola detinha equipamentos, material específico e local adequado para o desenvolvimento de atividades junto ao aluno portador de visão subnormal, nem todos dispunham do profissional especializado na unidade.

- Embora exista concordância em relação à inclusão do aluno portador de visão subnormal no sistema regular de ensino, os diretores reconheceram haver dificuldades no processo inclusivo e apontaram ações para eliminar tais dificuldades.

- Reconheceram ser necessário o recebimento de literatura especializada, de informações sobre o aluno portador de visão subnormal e programa de orientação continuada para preparar adequadamente o professor, tendo a maioria concordado com a liberação do professor no horário de trabalho, para a realização destas atividades.

7. SUGESTÕES

Em virtude do que foi exposto nesta pesquisa, são apresentadas sugestões, para propiciarem que a inclusão educacional se efetive:

- O desenvolvimento de ação conjunta entre os profissionais da área da saúde, da área da educação, das pessoas portadoras de deficiência e seus familiares, dos órgãos governamentais competentes, e dos órgãos não governamentais.

- Adequação da Lei Federal nº 7.853, de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, Artigo 4º, no que se refere à definição de deficiência visual.

- O fomento à produção de materiais didáticos de forma a aumentar a divulgação das possibilidades no trabalho junto a tais alunos e ampliar a distribuição a todas as escolas, do Kit do Projeto Nacional para Alunos com Baixa Visão que inclui dois vídeos: Um Novo Olhar: Orientação aos pais e Educadores e Convivendo com a diferença: Recursos Pedagógicos e dois livros: Entendendo a Baixa Visão: Orientação aos Professores e Entendendo a Baixa Visão: Orientação aos Pais.

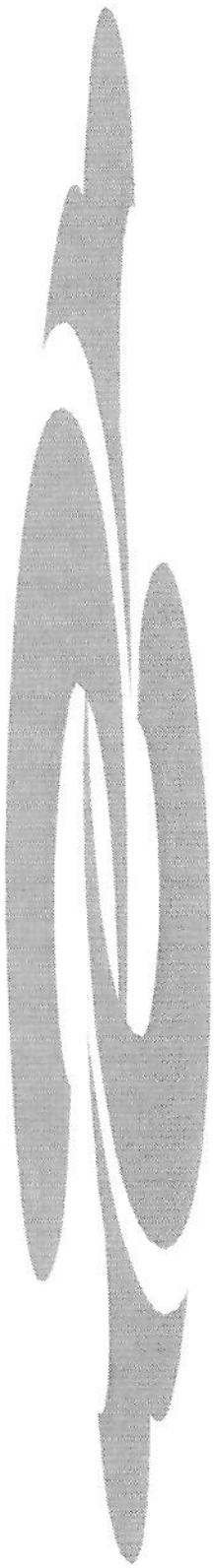
- A capacitação de professores do sistema regular de ensino e dos diferentes profissionais que integram as áreas da saúde e educação, visando o preparo para atuar junto ao aluno portador de visão subnormal, que pode ser realizada por meio de parcerias entre as universidades, os serviços especializados e as escolas.

- Em relação às orientações a serem fornecidas ao professor, considerar as especificidades do aluno portador de visão subnormal, mas, também considerar as condições da escola e o contexto em que está inserida.

- A aquisição, pelas escolas de recursos materiais e tecnológicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, junto ao aluno portador de visão subnormal.

- O favorecimento, ao aluno portador de visão subnormal, à aquisição de recursos ópticos e não ópticos para melhor desempenho visual na aprendizagem.

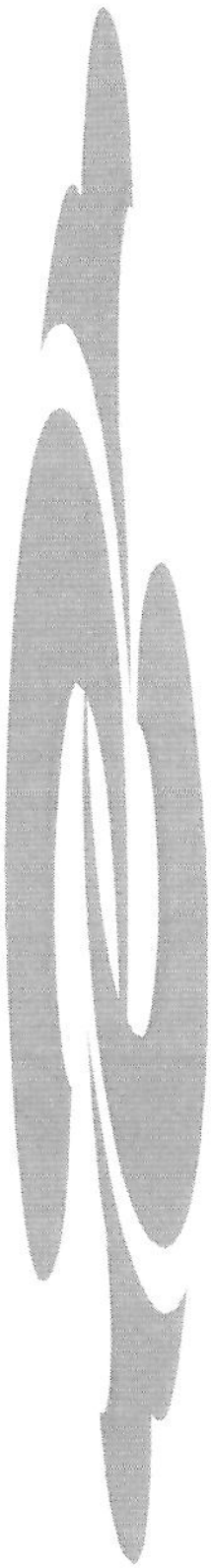
- Redução do número total de alunos nas salas inclusivas.



8. SUMMARY

A descriptive and analytical work, cross type, was conducted aiming to uncover the knowledge, concept and behavior of teachers and directors of the fundamental at public schools in the country of Campinas/SP/Brazil, regarding educational inclusion of the low vision student. The schools abridged were 12 under country and 11 state administration having low vision included students. Data collection instruments were made of structured questions developed from an exploratory study and previous test applied questionnaire was used with 68 teachers and, with 23 directors, an interview questionnaire. Regarding teacher's self evaluation of pedagogical knowledge to work with the low vision student, results showed that 83,3% of them knew little or even nothing. Most of them, 92,6% had no specific information on visual deficiency and only 44,1% declared having information about how to work with that kind of students but all demonstrated the need of such information's, mainly about amplified material. About pedagogical aptitude on adaptation of materials and environment in the classroom it was observed significance with the variables: level teached, availability of information to work with the student, special teacher at the school and administration support. It was verified that 95,6% of the teachers declared as very important the contribution of the specialized teacher but only 55,9% had this person at their schools. Most of them declared that inclusion is difficult and main causes are, for 92,7% of them, they own lack of adequate training and too large class for 83,6%. Most significant results, as declared by 78,3% of directors, are that schools have adequate teaching materials and 74,0% of them have received information's to help the work with the low vision student. Regarding the work of specialized teachers, 95,7% of directors said it is important but 65,2% had that professional at their schools all directors declared that the main support for the regular class teacher is the availability of specialized literature, program of continuous orientation, short courses and information about the low vision students in the class. Also, 91,3% of the directors agreed to allow some free time for their professors for training. Directors (82,6%) recognized that inclusion is a difficult process and indicated the shortage of specialized human resources and specific materials. As a conclusion, in order to guarantee effective educational inclusion it will be necessary to establish training programs about low vision students for teachers of the regular class, to provide the necessary support teaching materials and to address the ophthalmological

reports of the students to the school. As suggestions it is recommended to develop an ample action involving professional of health and educational areas, proper public organisms as well as low vision subjects and their families.



9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M.R. & KARA-JOSÉ, N. – **Manual de orientação ao professor**. Campanha Nacional de Reabilitação Visual. Conselho Brasileiro de Oftalmologia. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 2000. 40p.

ALVES, M.R.; TEMPORINI E.R.; KARA-JOSÉ, N. – Atendimento oftalmológico de escolares do sistema público de ensino no município de São Paulo: aspectos médico-sociais. **Arq. Bras. Oftalmol., 63**:359-63, 2000.

ALVES, M.R. & KARA-JOSÉ, N. – **O olho e a visão: o que fazer pela saúde ocular das nossas crianças**. Rio de Janeiro, Vozes, 1996. 160p.

AMIRALIAN, M.L.T.M. – Condição básica para o trabalho do profissional com o portador de deficiência visual. In: Brasil. Secretaria de Educação Especial**: Tendências e desafios da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994. p.153-59. (Série atualidades pedagógicas)

ARMOND, J. E & TEMPORINI, E.R. – Crenças sobre saúde ocular entre professores do sistema público de ensino no Município de São Paulo, SP – Brasil. **Rev. Saúde Pública, 34**(1):9-14, 2000.

ARRUDA, S.M.C.P. – Family and school in the development of the daily activities in the education of the visually impaired. In: Xth WORLD CONFERENCE OF INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT, São Paulo, 1997. **Anais**. São Paulo, 1997. (em disquete)

BARRAGA, N.C. – Sensory perceptual development. In: SCHOOL, G.T. – **Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth.** New York, American Foundation for the Blind, 1986. p.3-25.

BATISTA, C.G. – Crianças com deficiência visual: como favorecer sua escolarização? In: **Temas em Psicologia, 6**(3):217-29, 1998.

BAUMEL, R.C.R.C. – Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R.C.R.C. & SEMEGHINI, I., org. – **Integrar / incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo, FEUSP, 1998. p.33-44.

BISHOP, V.E. – Educational inclusion: premise, practice and promise. . In: Xth WORLD CONFERENCE OF INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT. São Paulo, 1997. **Anais**. São Paulo, 1997. (em disquete)

BISHOP, V.E. – Identifying the components of success in mainstreaming. **J. Visual Impairm. & Blindness, 80**:253-60, 1986.

BLANCO, R. & DUK, C. – A integração de alunos com necessidades especiais na América Latina e no Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. – **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Menon, 1997. p.184-195.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Visual/** Ministérios da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP. 1995. p.58 (Série Diretrizes 8)

BRICEÑO-LEÓN, R. – Siete tesis sobre la educación sanitaria para la participación comunitaria. **Cad. Saúde Públ, 12**(1):7-30, 1996.

BRUNO, M.M.G. – **Deficiência visual: Reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo, Laramara, 1997. 124p.

BUENO, J.G.S. – Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. de Ed. Especial, 3**(5):7-25, 1999.

BURDEN, A. – Education for all: an approach to accommodate diversity. Some introductory remarks. **Educare, 28**(1&2):11-24, 1999.

BURMAN-LINDELÖW, P. – Magnificação e auxílios ópticos em baixa visão. In: VEIZTMAN, S. – **Visão subnormal.** Rio de Janeiro, Cultura Médica, 2000. p.111-22 (Manuais básicos/CBO; 17)

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação – II CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS. Campinas, 1994. **Anais.** 1995. 57p.

CARVALHO, K.M.M.; VENTURINI, N.H.B.; MELO, H.F.R.; VENTURINI, T.B.P.; SHIROMA, L.O.; BUONO, C.L.; – Eficácia das condutas de um serviço de visão subnormal. **Arq. Bras. Oftalmol., 61**:684-89, 1998.

CARVALHO, K.M.M.; GASPARETTO, M.E.R.F.; VENTURINI, N.H.B.; MELO, H.F.R. – Pedagogia em visão subnormal. In: CASTRO, D. D. M. – **Visão Subnormal**. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1994. p.155-63.

CARVALHO, K.M.M. – Auxílios não ópticos. In: CASTRO, D. D. M. – **Visão Subnormal**. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1994 . p.71-82.

CARVALHO, K.M.M. – Visão subnormal: apresentação de um modelo de atendimento e caracterização das condições de diagnóstico e tratamento de um serviço universitário do Brasil. Campinas, 1993. [Tese – Doutoramento - Universidade Estadual de Campinas]

CARVALHO, K.M.M; GASPARETTO, M.E.R.F; VENTURINI; N.H.B., KARA-JOSÉ, N.- **Visão Subnormal: Orientações ao Professor do Ensino Regular**. Campinas, UNICAMP, 1992. 48 p.

CARVALHO, R. E. – Panorama internacional da integração: enfoque nacional. **Integração, 16**:9-13, 1994.

CASTRO, D.D.M. – Visão subnormal. In:_____ - **Visão Subnormal**. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1994. p.1-3.

COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. – Educação ou saúde? educação x saúde? educação e saúde! In: Fracasso escolar – uma questão médica? São Paulo, Cortez-**CEDES, 15** 7-16, 1985.

CONOVER, W.J. – **Practical Non parametric statistics**. USA. John Wiley & Sons. Inc., 1971. 462p.

CORN, A.L. – Outcomes of a parent- professional partnership in promoting the use of optical devices. In: XTh WORLD CONFERENCE OF INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT, São Paulo, 1997. **Anais**. São Paulo, 1997. (em disquete)

CORN, A.L. & KOENIG, A.J. – Perspectives on low vision. In:_____ – **Foundations of low vision: clinical and functional perspectives**. New York, American Foundation for the Blind, 1996. p.3-25.

CRESPO, S.E. – The assessment of education of the visually impaired population in Latin América. **J. Visual Impairm. & Blindness, 83**:7-11, 1989.

DEAN, A.G.; DEAN, J.A.; COULOMBIER, D.; BRENDEL, K.A.; SMITH, D.C.; BURTON, A.H.; DICKER, R.C.; SULLIVAN, K.; FAGAN, R.F.; ARNER, T.G. – **Epi-info: a word processing, database and statistics program for public health, versão 6.04b**. Centers for Diseases Control and Prevention (CDC). Atlanta, 1997. 607p.

EDWARDS, B.J. & LEWIS, S. – The use of technology in programs for students with visual impairments in Florida. **J. Visual Impairm. & Blindness, 92**:302-13, 1998.

ERWIN, E.J. – Guidelines for integrating Young children with visual impairments in general educational settings. **J. Visual Impairm. & Blindness, 85:**253-60, 1991.

FAYE, E. E.; PADULA, W.V.; PAULA, J. B.; GURLAND, J.E.; GREENBERG, M.L.; HOOD, C.M. – The low vision child. In: FAYE, E.E. ed. - **Clinical Low Vision**. 2 ed. Boston, Litle, Brown and Company, 1984. p.437- 75.

FERNÁNDEZ, B.S.; LLAVADOR, F.B.; ALONSO, A.S.M., FERNÁNDEZ, C.S. – Condiciones y atitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. **Integración, 21**:21-32. 1996.

FERREIRA, J.R. – A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. São Paulo, Cortez-**CEDES**, **46**:7-16, 1998.

FOCESI, E. – Uma nova visão de saúde escolar e educação em saúde na escola. **Rev. bras. Saúde esc.**, **2** (1):19-21, 1992.

FONSECA, V. – **Educação especial: programa de estimulação precoce, uma introdução às idéias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. 245p.

FREIRE, P. – **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1999. 165p. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. – **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 2ed. São Paulo, Olho d'Água, 1993. 127p.

GAMA, A.S. – Avaliação da educação inclusiva de deficientes visuais nas escolas municipais de 1ª a 4ª séries das cidades de Campinas/ SP e Recife/ PE. São Paulo, 1999 [Tese – Mestrado – Universidade de São Paulo]

GASPARETTO, M.E.R.F.; TEMPORINI, E.R.; CARVALHO K.M.M.; KARA-JOSÉ, N. – O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? **Arq. Bras. Oftalmol.**, **64**:45-51, 2001.

GASPARETTO, M.E.R.F. & KARA-JOSÉ, N. – **Entendendo a baixa visão: orientação aos pais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2000. 36p.

GASPARETTO, M.E.R.F.; CARVALHO, K.M.M.; KARA-JOSÉ, N. – Mainstream of low vision children in regular school. In: Xth WORLD CONFERENCE OF INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT, São Paulo, 1997. **Anais**. São Paulo, 1997. (em disquete)

GASPARETTO, M.E.R.F. – A criança com baixa visão e o desempenho escolar: caracterização do uso do resíduo visual. Campinas, 1997. [Tese – Mestrado - Universidade Estadual de Campinas]

GEARHEART, B.R. & WEISHAHN, M. W. – Strategies and alternatives for educating the visually impaired. In:_____ – **The handicapped student in the regular classroom.** 2. ed. USA, The C.V. Mosby Company, 1980. p.67-89.

GLAT, R. – Inclusão total: mais uma utopia? **Integração, 20**:26-8, 1998.

GOVONI, R.C. & CARVALHO, S.H.R. – Aplicação do microcomputador na reabilitação do deficiente visual. In: QUEVEDO, A.A.F.; OLIVEIRA, J.R.; MANTOAN, M.T.E., org. – **Mobilidade e comunicação: desafios à tecnologia e à inclusão social**. Campinas, Edição do Autor, 1999. p.97-102

GUERRESCHI, M.; POGGI, G.; COLOMBO, E.; SCOTTI, G.; CASTELLI, E. – The education of low vision children: our experience in Italy. In: STUEN, C.; ARDITI, A; HOROWITZ, A., LANG, M.A.; ROSENTHAL, B.; SEIDMAN, K.R.; (edit.) – **Vision Rehabilitation: Assessment, Intervention and Outcomes.** New York, Swets & Zeitlinger Publishers, 2000. p.464-67.

HEAD, D.N. & BISHOP, V.E. – Current practices in the preparation of teachers for child with visual impairments and blindness. **J. Visual Impairm. & Blindness**, **86**:241-45, 1992.

HILL, J.L. – Mainstreaming visually impaired children: The need for modifications. **J. Visual Impairm. & Blindness, 84**:354-60, 1990.

HOLBROOK, M. C. – What is visual impairment? In:_____ - **Children with visual impairments: a parents' guide**. USA, Woodbine House, 1996. p.-20. (The special-needs collection)

HYVÄRINEN, L. – **Identification and assessment of low vision for educational purposes in developing countries.** Addis Ababa, 1997. 17p.

INDE, K.& BACKAMAN, O – **El adiestramento de la vision subnormal**. Madrid, ONCE, 1988. 123p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **Censo demográfico: dados distritais**. São Paulo, IBGE, 2001 (http://www.ibge.gov.br.)

JAN, J. E. & FREEMAN, R.D. – Who is a visually impaired child? **Developmental Medicine & Child Neurology, 40**:65-67, 1998.

JANIAL, M.I. & MANZINI, E.J. – Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola. In: MANZINI, E. J. org. – **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica.** Marília, Unesp-Marília-Publicações, 1999. p.1-26.

JANNUZZI, G.S.M – O docente e a educação integradora. In: BICUDO & SILVA JUNIOR. – **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo, UNESP, 1999. p.131-37. (Seminários e Debates)

JANNUZZI, G.S.M. – As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. org. – **História Social da Infância no Brasil.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 1997. p.183-224.

JANNUZZI, G.S.M. – Políticas públicas e a formação do professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS. Campinas, 1994. **Anais.** Campinas, 1995. p.1-10.

JOSÉ, RANDALL T. – **Understanding low vision.** 2 ed. New York, American Foundation for the Blind, 1997. 539p.

KALLONIATIS, M. & JOHNSTON, A. W. – Color vision characteristics of visually impaired children. **Optometry and Visual Science, 67**:166-68, 1990.

KARA-JOSÉ, N.; SABA H.C; CARTOCCI, A.A.; BRAGA, A.C.A.; SHIMODA, G. A; GUIDI, H.C.; MEIRELLES, J.O.; GABIATTI, J.R.E.; ALONSO, P.C.; MENON, R.H.; TEMPORINI, E.R. – Conhecimentos e práticas em saúde ocular de 1000 pessoas da cidade de Campinas (SP). **Arq. Bras. Oftalmol.**, **48**:160-64, 1985.

KARA-JOSÉ, N.; ALMEIDA, G.V.; ARIETA, C.E.L.; ARAUJO, J.S.; BECGARA, S.J.; OLIVEIRA, P.R. – Causas de deficiência visual em crianças. **Bol. Of. Sanit. Panam., 47**:405-13, 1984.

KARA-JOSÉ, N. & TEMPORINI, E. R. – Avaliação dos critérios de triagem visual de escolares de primeira série do primeiro grau. **Rev. Saúde Pública, 14**:205-14, 1980.

KOENIG, A.J. – Growing into literacy. In: HOLBROOK, M. C. – **Children with visual impairments: a parents' guide**. USA, Woodbine House, 1996. p.227-58. (The special-needs collection)

LORA, T.D.P. – O professor especializado no ensino de deficientes visuais: um estudo centrado em seus papéis e competências. São Paulo, 2000. [Tese – Doutorado – Universidade de São Paulo]

MACCHIAVERNI FILHO, N.; KARA-JOSÉ, N.; RUEDA, G.; PEREIRA, V.L.; COSTA, M.N.; RANGEL, F. F.; FÁVERO, M. – Levantamento oftalmológico em escolares da primeira a quarta séries do primeiro grau na cidade de Paulínia, São Paulo, **Arq. Bras. Oftalmol.**, **42**(6):289-94, 1979.

MANGOLD, S.S. & ROESSINING, M.A. - Instructional needs of students with low vision. In: MANGOLD, S.S. – **A teacher's guide to the special educational needs of blind and visually handicapped children**. New York, American Foundation for the Blind, 1982. 153p.

MANTOAN, M.T.E.; ALOISI, H. M.; MARQUES, L. P.; SANTOS, M. P.; BONETI, R.V.F.; CARVALHO, R.E. – **Aprimoramento institucional para a escola inclusiva: síntese do relatório de pesquisa**. Campinas, UNICAMP, 2000. 15p.

MANTOAN, M.T.E. – Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In:_____ – **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo, Menon, 1997. p.119-127.

MASINI, E.F.S. – Integração ou desintegração? uma questão a ser pensada sobre educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M.T.E. – **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Menon, 1997. p.32-8.

MASINI, E.F.S. – A educação do portador de deficiência visual (D.V.): as perspectivas do vidente e do não vidente. In: Brasil. Secretaria de Educação Especial. – **Tendências e desafios da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994. p. 82-103. (Série atualidades pedagógicas).

MAZZOTTA, M.J.S. – **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1996. p.208.

MCLINDEN, D.J. – Beliefs about effective education among teachers of visually impaired children. **J. Visual Impairm. & Blindness, 84**:465-69, 1990.

MEHR, E. B. & FREID, A. N. – **El cuidado de la baja vision**. 2 ed. Madrid, ONCE. 1995. 271p.

MONTILHA, R.C.I.; TEMPORINI, E.R.; KARA-JOSÉ, N.; NOBRE, M.I.R.S. – Deficiência visual: características e expectativas da clientela de serviço de reabilitação. **Rev. Ciênc. Méd., Campinas, 9**(3):123-28, 2001.

MRECH, L.M. – Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Rev. Bras. de Ed. Especial, 3**(5):127-146, 1999.

MUKHERJEE, S.; LIGHTFOOT, J.; SLOPER P. – The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: what does it mean for teachers? **Educational Research, 42**(1):59-72, 2000.

NOBRE, M.I.R.S; TEMPORINI, E. R.; KARA-JOSÉ, N. ; MONTILHA, R.C.I. – Deficiência visual de escolares: percepções de mães. **Temas sobre desenvolvimento, 10**(55):24-27, 2001.

NOVAES, H.M.D. & ZUCCOLOTTO, S. M. C. – A saúde do escolar. In: Fracasso escolar – uma questão médica? São Paulo, Cortez-**CEDES, 15**:17-29, 1985.

NÓVOA, A. – A formação de professores e a formação docente. In:_____ – **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1992, p.15-34.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

OLIVEIRA, R.C.S.; KARA-JOSÉ, N.; SAMPAIO, M.W. – **Entendendo a baixa visão: orientação aos professores**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2000. 43p.

OLIVEIRA, R.P. & CATANI, A.M. – Constituições estaduais brasileiras e educação. São Paulo, Cortez, 1993. 134p.

OLIVETO, J. & MANZINI, E.J. – In: MANZINI, E. J. org. – **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica.** Marília, Unesp-Marília-Publicações, 1999. p.27-56.

PADULA, W. V. & SPUNGIN, S. J. – A criança visualmente incapacitada do nascimento até a idade pré-escolar: a importância da estimulação visual. **Benjamin Constant, 16**(6):10-13, 2000.

PIAGET, J. – Posição do problema. In_____– **Biologia e conhecimento: ensaio entre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis, Vozes, 1996. p.9-50.

PIÑERO, D.M.C.; QUERO, F. O.; DIAZ, F.R. – Estimulación visual. Aprender a ver. In: MARTIN, M.B. & BUENO, S. T. – **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos y educativos**. Archidona, Aljibe, 1994. p.177-191. (Educación para la diversidad)

PIOVESAN, A. & TEMPORINI, E. R. – Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública, 29**(4):318-25, 1995.

ROCHA, H. & RIBEIRO-GONÇALVES, E. – **Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção, recuperação, reabilitação**. Belo Horizonte, Fundação Hilton Rocha, 1987. 354p.

RUIZ, M.C.P.; MOLINA, D.R.; BUENO, M.C.T.; LARA, R.T. – Diagnóstico y evaluación del funcionamento visual. In: MARTIN, M.B. & BUENO, S. T. – **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos y educativos**. Archidona, Aljibe, 1994. p. 45-65. (Educación para la diversidad)

SACKS, S.Z. – Psychological and social implications of low vision In: CORN, A.L. & KOENIG, A.J. - **Foundations of low vision: clinical and functional perspectives**. New York, American Foundation for the Blind, 1996. p.26-42.

SALOMON, S.M. – **Deficiente visual: um novo sentido de vida – proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida**. São Paulo, LTr, 2000. 184p.

SAMPAIO, M.W. & CIBILS, C.A. – Visão Subnormal. In: OLIVEIRA, R.C.S. & KARA-JOSÉ, N. – **Auxiliar de Oftalmologia** – São Paulo, Roca, 2000. p.323-333 (série Oftalmologia USP)

SASSAKI, R. K. – **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997. 174p.

SPUNGIN, S.J. & TAYLOR J.L. – The teacher. In: SCHOOL, G. – **Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth**. New York, American Foundation for the Blind, 1986. p.255-64.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. – **Inclusion: a guide for educators**. USA, Paul H. Brookes Co., Inc., 1996. 451 p.

TEMPORINI, E. R. – Prevenção de problemas visuais de escolares: conduta de professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo, Brasil. **Rev. bras. Saúde esc., 18**:259-62, 1990.

TEMPORINI, E. R. – Percepção de professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo sobre seu preparo em saúde do escolar. **Rev. Saúde Pública**, **22**(5):411-21, 1988.

TEMPORINI, E. R. – Ação preventiva em problemas visuais de escolares. **Rev. Saúde Pública, 18**:259-62, 1984.

TEMPORINI, E. R. – Aspectos do plano de oftalmologia sanitária escolar do Estado de São Paulo. **Rev. Saúde Pública, 16**: 243-60, 1982.

THOMAS, J.E. – Factors influencing the integration of visually impaired children. **J. Visual Impairm. & Blindness, 73**:359-63, 1979.

TORRES, I. & CORN, A. L. – **When you have a visually handicapped child in your classroom: suggestions for teachers**. 2 ed. New York, American Foundation for the Blind, 1990. 48p.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATIONS - THE SALAMANCA STATEMENT: NETWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. Salamanca, 1994. **Annals**. UNESCO, 1994. 21p. (UNESCO - ED – 94 / WS / 18 – documento síntese)

VEIZTMAN, S. – Fundamentos da baixa visão. In: _____ - **Visão subnormal.** Rio de Janeiro, Cultura Médica, 2000, p.1-8. (Manuais básicos/CBO; 17)

WINNICOT, D. W. – **Natureza humana**. Rio de Janeiro. Imago, 1990. 222p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **Global data on blindness**. Geneva, WHO, 1995, **73** (1): 115-121. (Bulletin of the World Health Organization, vol. 73)

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **Management of low vision in children**. In: WHO CONSULTATION, BANGKOK, 1992. **Annals**. Bangkok, 1993. 47p. (WHO/PBL/93.27)

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **Guidelines for programmes for the prevention of blindness**. Geneva, WHO, 1979. (WHO – Technical Report Series, 193)

10. ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E COM OS DIRETORES

(Entrevistas individuais e em grupo)

1- Aceitação da inclusão educacional de alunos portadores de visão subnormal.

1.1. Razões da aceitação;

1.2. Razões da não aceitação.

2- Dificuldades do aluno portador de visão subnormal.

1.1. Tipos de dificuldades.

3- Recursos humanos na inclusão educacional.

3.1. Professores;

3.2. Diretores;

3.3. Professor especializado;

3.4. Envolvimento de outros profissionais;

3.5. Pais; Família.

4- Recursos materiais para facilitar o desempenho do aluno portador de visão subnormal.

5- Recursos pedagógicos a serem utilizados com o aluno portador de visão subnormal.

6- Relacionamento do aluno portador de visão subnormal em sala de aula.

7- Divulgação de ações para facilitar a inclusão educacional de alunos portadores de visão subnormal.

Campinas, março de 1999.

CARTA INTRODUTÓRIA AO PRÉ TESTE

Campinas, junho de 1999.

Prezado Professor

Venho solicitar sua preciosa colaboração no teste prévio de questionário, destinado a professores do ensino regular, como parte de uma pesquisa.

Esta pesquisa faz parte do estudo de pós-graduação da OFTALMOLOGIA / FCM / UNICAMP e tem como objetivo conhecer as opiniões dos professores a respeito da inclusão educacional e obter subsídios com vistas ao planejamento de ações educativas referente à inclusão de alunos que têm visão subnormal.

Para tanto solicito que responda ao questionário e anote no verso:

- Os comentários que considerar importantes, apresentando possíveis dúvidas, críticas e sugestões, identificando as questões respectivas;
- Palavras de difícil compreensão;
- As questões mais importantes, a seu ver;
- As questões julgadas supérfluas, que poderiam ser eliminadas;
- Os aspectos que, a seu ver, foram omitidos;
- As questões difíceis de serem entendidas, sugerindo forma mais fácil para o seu entendimento. O questionário não é identificado, garantindo assim, o anonimato de quem o preencheu. É assegurado o total sigilo das informações fornecidas.

A sua opinião é muito importante e, sem dúvida, se constituirá em valiosa contribuição para o aperfeiçoamento do questionário.

Contando com sua atenção, agradeço antecipadamente a sua colaboração e apresento,

Cordiais cumprimentos.

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto

INCLUSÃO EDUCACIONAL DO DEFICIENTE VISUAL

OPINIÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS REGULARES

QUESTIONÁRIO Nº __ __
1 2

1. Idade, em anos completos: _____ anos	3 4
2. Há quantos anos você terminou o magistério? _____ anos	5 6
3. Qual é a sua formação profissional na área da deficiência visual? Nenhuma..... (1) Curso de extensão..... (2) Curso de especialização..... (3) Outra. Qual?..... (4)	7
4. A (s) escola(s) em que você leciona pertence(m) à rede de ensino: Municipal?..... (1) Estadual?..... (2) Particular..... (3)	8

5. Qual é a sua jornada de trabalho?

_____
horas / semanais

9

6. Assinale a(s) alternativa (s) que corresponde(m)ao seu caso:

Leciono a classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental..... (1)
Leciono a classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental..... (2)
Leciono a classes de 1ª a 3ª série do ensino médio..... (3)

10 11

7. Qual é o número total de alunos da sua turma?

_____ _____
Nº de alunos Nº de alunos que tem visão subnormal

12 13

8. Entre seus alunos que tem visão subnormal algum usa recurso óptico especial, SIM ou NÃO? (EM CASO AFIRMATIVO): Com que freqüência e para que tipo de atividade?

Sim, usa _____ (1)

Sim, usa para _____ (2)
(tipo de atividade)

Não usa _____ (3)

14

9. Há quanto tempo você trabalha com alunos que tem visão subnormal?

_____ anos
ou
_____ meses

15

10. Assinale na lista abaixo os sinais e sintomas que podem indicar que um aluno tenha dificuldade visual:

Dor de cabeça durante ou após esforço visual	(2)		
Lacrimejamento	(4)		
Franzir da testa	(8)		
Vesguice (estrabismo)	(16)		
Tremor dos olhos (nistágmo)	(32)	16	17
Sensibilidade à luz (fotofobia)	(64)		
Pender a cabeça para um dos lados durante a leitura	(128)		
Desatenção em classe	(256)		
Desatenção ao andar (trombadas/tropeços nos obstáculos)	(512)	18	19
Aproximar-se muito dos objetos, livros e cadernos	(1024)		
Desinteresse por leitura	(2048)		
Dificuldade em discriminar e parear cores	(4096)		
Dificuldade para ler na lousa	(8192)		

11. Neste último ano, você suspeitou de algum escolar que apresenta dificuldade visual?

Sim	(1)	20	21
Não...(PASSE PARA A QUESTÃO 13)	(2)		

12. Assinale na lista abaixo qual foi a sua conduta com esse aluno:

Orientou o aluno	(1)		
Orientou os pais/familiares	(2)	22	23
Comunicou à direção da escola	(3)		
Orientou a procurar o oftalmologista	(4)		

13. Na sua opinião, a criança que tem visão subnormal:

Deve estar incluída na rede regular	(1)		
Deve estar no ensino especializado	(2)		24
Não tenho opinião	(3)		

14. O seu aluno que tem visão subnormal foi preparado para a inclusão na rede regular de ensino?

Sim	(1)	25
Não	(2)	
Não sei	(3)	

15. Você já obteve informações para lidar com o aluno que tem visão subnormal? SIM ou NÃO? (EM CASO AFIRMATIVO): Assinale na lista abaixo, qual foi a fonte de informação:

Não...(PASSE PARA A QUESTÃO 17)	(1)	
Sim:		
Do oftalmologista	(2)	
Do serviço especializado em visão subnormal	(4)	
Do serviço especializado em educação	(8)	
Da rede regular de ensino	(16)	26 27 28
Por meio de livros	(32)	
Por meio de revistas/jornais	(64)	
Por meio de cartazes/folhetos	(128)	
Por meio de conferências/palestras	(256)	
Por meio de televisão/programas de rádio	(512)	

16. Assinale na lista abaixo as informações recebidas para lidar com o aluno que tem visão subnormal:

A doença ocular	(2)	
O desempenho visual	(4)	
O uso de óculos comum	(8)	
O uso de recursos ópticos especiais	(16)	
A localização em sala de aula	(32)	29 30 31
A utilização da lousa	(64)	
A leitura para perto	(128)	
A escrita	(256)	
As conseqüências do esforço visual (cansaço, morosidade)	(512)	

17. Assinale na lista abaixo as informações/orientações que você sente necessidade de receber sobre o seu aluno que tem visão subnormal:

Doença ocular	(2)			
Acuidade/campo visual	(4)			
Desempenho visual	(8)	32	33	34
O uso de óculos comum	(16)			
O uso de recursos ópticos especiais	(32)			
Iluminação do ambiente	(64)			
Uso de materiais ampliados	(128)			
Uso de materiais contrastantes	(256)			

18. Como você avalia o seu conhecimento pedagógico para trabalhar com o aluno que tem visão subnormal?

Conheço muito	(1)	
Conheço mais ou menos	(2)	35
Conheço pouco	(3)	
Nada conheço	(4)	

19. Na sua conduta pedagógica com o aluno que tem visão subnormal, qual o grau de realização das seguintes atividades:

	Sempre realizo (1)	Realizo às vezes (2)	Nunca realizo (3)	36
Adaptação de materiais	_____	_____	_____	
Alterações ambientais	_____	_____	_____	
Utilização de outros recursos/outras estratégias	_____	_____	_____	

20. Assinale na lista abaixo as atividades que você realiza sempre, com o seu aluno que tem visão subnormal:

Ampliação de materiais	(2)			
Aproximação dos objetos e dos materiais	(4)			
Alteração no posicionamento da sala	(8)			
Alteração na iluminação ambiental	(16)	37	38	39
Utilização de materiais mais contrastantes	(32)			
Utilização de jogos	(64)			
Auxílio individualizado	(128)			

21. Em geral, a direção da escola costuma dar apoio necessário ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos que tem visão subnormal?

Sim, sempre	(1)	40
Sim, às vezes	(2)	
Nunca	(3)	

22. Para a sua atuação com o aluno que tem visão subnormal, você considera importante a ajuda do professor especializado em deficiência visual?

Muito importante	(1)	41
Mais ou menos importante	(2)	
Pouco importante	(3)	
Não é importante	(4)	

23. Existe professor especializado a quem a sua escola pode recorrer?

Sim	(1)	42
Não	(2)	

24. Você costuma contar com a ajuda do professor especializado em deficiência visual?

Sim, sempre que preciso..... (1)
Sim, mas nem sempre..... (2)
Não...(PASSE PARA A QUESTÃO 27)..... (3)

43

25. A ajuda do professor especializado em deficiência visual tem facilitado a sua atuação com o aluno que tem visão subnormal?

Facilita muito..... (1)
Facilita mais ou menos..... (2)
Facilita apenas um pouco..... (3)
Nada facilita..... (4)
Não tenho opinião..... (5)

44

26. Como você avalia o seu relacionamento com o professor especializado em deficiência visual?

Bom..... (1)
Regular..... (2)
Mau ..... (3)
Não tenho opinião..... (4)

45

27. Na sua opinião, existem dificuldades para a inclusão educacional do aluno que tem visão subnormal? SIM ou NÃO? (EM CASO AFIRMATIVO): Assinale quais são essas dificuldades:

Não..... (1)

46 47

Sim:
Despreparo do professor..... (2)
Ausência do professor especializado..... (4)
Ausência de recursos materiais..... (8)
Número de alunos em sala de aula..... (16)

28. Na sua opinião a inclusão educacional pode ser realizada com sucesso: SIM ou NÃO? (EM CASO AFIRMATIVO): Assinale as alternativas na lista abaixo:

Não	(1)	48	49
Sim:			
Com o preparo do professor	(2)		
Com a flexibilidade do professor	(4)		
Com o preparo da escola	(8)		
Com a ajuda do professor especializado	(16)		
Com a disponibilidade de recursos específicos	(32)		

29. Atualmente que tipo de preparo você considera necessário para atuar junto ao aluno que tem visão subnormal?

Informações e orientações sobre o aluno no início do ano	(2)		
Programa de orientação continuada	(4)		
Orientação eventual	(8)		
Recebimento de literatura especializada	(16)	50	51
Curso de curta duração	(32)		
Curso de especialização	(64)		

Agradeço a sua atenção

Profa M. Elisabete R. F. Gasparetto

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Campinas, dezembro de 1999.

Prezado Professor:

Com o presente, estamos lhe entregando um questionário sobre a pesquisa "Opinião de Professores do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Municipais e Estaduais de Campinas sobre a Inclusão Educacional de alunos que apresentam visão subnormal".

Esse estudo tem por finalidade subsidiar o planejamento de um programa de ações educativas referentes à inclusão educacional de alunos que tem visão subnormal.

Assim sendo, vimos solicitar sua preciosa colaboração no sentido de responder ao questionário anexo. Para tanto, solicitamos que observe as seguintes recomendações:

1. Leia com atenção, não só a pergunta, mas também todas as respostas.
2. Assinale com um X a resposta que você quiser indicar.
3. Use caneta esferográfica.
4. Cada questão apresenta todas as respostas possíveis. Portanto não deixe nenhuma questão sem resposta.
5. Os números colocados ao lado do lugar destinado às respostas, assim como os que se encontram na coluna à direita, serão utilizados na codificação das questões e computação dos dados. Portanto, não os leve em consideração ao responder ao questionário.

Para que esta pesquisa alcance elevado grau de validade e fidedignidade, é

Necessário que ela descreva realmente o que você faz e represente sua verdadeira opinião. E, para que você possa se expressar livremente, duas providências lhe são asseguradas:

1. O questionário não é assinado.
2. Respondido, o questionário deve ser colocado em envelope.

Cordiais cumprimentos

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto

INCLUSÃO EDUCACIONAL DO DEFICIENTE VISUAL

OPINIÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS REGULARES

QUESTIONÁRIO Nº __ __
1 2

1. Sexo: Masculino.....	(1)	
Feminino.....	(2)	3
2. Quantos anos completos o (a) sr. (sra.) tem?		
_____anos.....	(1)	4 5
Não respondeu.....	(2)	
3. A escola em que o (a) sr. (sra.) tem o cargo de diretor pertence à rede pública de ensino municipal ou estadual?		
Municipal?.....	(1)	6
Estadual?.....	(2)	
4. A escola que o (a) sr. (sra.) dirige, possui		
Classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.....	(1)	
Classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.....	(2)	
Classes de 1ª a 3ª série do ensino médio.....	(3)	7 8

5. Em 1999, quantos anos o (a) sr. (sra.) completou (ou completa) no cargo de direção?

_____ anos

9 10

6. Incluindo 1999, desde que o (a) sr. (sra.) dirige esta escola, há quanto tempo recebem alunos que tem visão subnormal?

_____ anos (s) _____mês (meses)

11 12

7. Na sua opinião, o aluno que tem visão subnormal, deve estar incluído na rede regular, deve estar no ensino especializado ou o (a) sr (sra.) não tem opinião?

13

Deve estar incluído na rede regular..... (1)
Deve estar no ensino especializado..... (2)
Não tem opinião..... (3)

8. Admitindo-se que sejam necessárias algumas atividades de preparação para professores que trabalham com alunos que tem visão subnormal, na sua opinião são necessários:

Informações/orientações sobre o aluno no início do ano..... (2) — 14
Programa de educação continuada..... (4)
Orientação eventual..... (8)
Recebimento de literatura especializada..... (16) — 15
Curso de curta duração..... (32)
Curso de especialização..... (64)
Curso por correspondência..... (128) — 16

9. No horário de trabalho, os professores da sua escola poderiam ser liberados para participarem de algumas das atividades de preparação mencionadas, sim ou não?

17

Sim..... (1)

Não..... (2)

10. A escola costuma receber informações para atuar com o aluno portador de visão subnormal: Sim ou não? Ou o (a) sr. (sra.) não sabe?

Sim..... (1)
Não..... (2) 18
Não sabe..... (3)

11. Na sua escola, há condições de equipamento, material didático e local adequado para desenvolver atividades com alunos que tem visão subnormal. Sim ou não?

19

	Sim (1)	Não (1)	
Equipamento.....	_____	_____	
Material didático.....	_____	_____	20
Local adequado.....	_____	_____	

12. Para a atuação do professor com aluno que tem visão subnormal, o (a) sr. (sra.) considera necessária a ajuda do professor especializado em deficiência visual: Sim ou não? ECA: O (a) sr. (sra.) acha que essa ajuda, é muito necessária, mais ou menos necessária, pouco necessária ou não é necessária.

21

Sim, muito necessária..... (1)
Sim, mais ou menos necessária..... (2)
Sim, pouco necessária..... (3)
Não é necessária..... (4)

13. A escola que o (a) sr. (sra.) dirige, costuma contar com a ajuda do professor especializado em deficiência visual, sim ou não?

Sim..... (1)
Não..... (2)

22

14. Como o (a) sr. (sra.) avalia o relacionamento do professor especializado em deficiência visual com os professores da sala regular: é bom, regular, mau o (a) sr. (sra.) não tem opinião?

Bom..... (1)
Regular..... (2)
Mau..... (3)
Não tem opinião..... (4)

23

15. O (a) sr. (sra.) recebeu e leu algum documento da publicação do MinistÉrio da Educação sobre à Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial da área de Deficiência Visual?

Recebeu e leu..... (1)
Recebeu e não leu..... (2)
Não recebeu, mas leu..... (3)
Não recebeu e nem leu...(PASSE PARA A QUESTÃO 17)..... (4)
Não sabe se recebeu e leu...(PASSE PARA A QUESTÃO 17)..... (5)

24

16. Na sua opinião, o conteúdo deste documento é aplicável à sua escola: sim ou não? Eca: O (a) sr. (sra.) vê a possibilidade de aplicação em relação:

Não..... (1)

25

Sim, em relação:
Ao número total de alunos por turma..... (2)
Ao atendimento especializado disponível..... (4)
A utilização pelo aluno, do material escolar usual acrescido do material específico..... (8)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

17. Na sua opinião, existem dificuldades para a inclusão educacional do aluno que tem visão subnormal? SIM ou NÃO? (EM CASO AFIRMATIVO): Assinale quais são essas dificuldades:

Não	(1)	
Sim:		26
Ao despreparo do professor	(2)	
À ausência de material didático específico	(4)	
À ausência de equipamentos	(8)	27
À ausência de local adequado	(16)	
Ao aluno não orientado previamente	(32)	
À ausência do professor especializado	(64)	28

18. Na sua opinião é possível eliminar essas dificuldades, sim ou não? Como?

Sim

Preparando o professor	(2)	29
Preparando o aluno	(4)	
Preparando a família	(8)	
Assessoria de recurso humano especializado	(16)	30
O acesso aos materiais específicos	(32)	
A adequação do ambiente escolar	(64)	
A participação da comunidade	(128)	31

Não	(1)	32

19. O (a) sr. (sra.) gostaria de receber em sua escola, literatura especializada em deficiência visual?

Sim	(1)	
Não	(2)	33

Agradeço a sua colaboração.