



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA PITA BARREIRA BURGOS MANGA

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUA FORMAÇÃO E
A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO CEGO: UM ESTUDO DE
CASO**

Vitória

2017

VANESSA PITA BARREIRA BURGOS MANGA

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUA FORMAÇÃO E
A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO CEGO: UM ESTUDO DE
CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

Vitória

2017

VANESSA PITA BARREIRA BURGOS MANGA

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUA FORMAÇÃO E A
INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO CEGO: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. César Albenes de Mendonça Cruz
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia

Prof^a. Dr^a. Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo

VITÓRIA
2017

*Para minha filha **Valentina**, cuja
alegria solar faz de minha vida
uma experiência incrível.*

AGRADECIMENTOS

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

Agradeço a **Deus**, suprema mente universal, de quem tudo emana e para quem tudo retorna, pela virtude da existência.

Aos **trabalhadores da Luz**, protetores que sempre me auxiliam e acompanham: meu amor e gratidão.

À **Valentina**, filha amada: obrigada minha passarinha linda por suas risadas e brincadeiras que alegam meus dias.

À **Cristina**, mãe querida, que tanto me auxiliou e apoiou ao longo dessa caminhada, dedicando seu tempo e seus cuidados, obrigada!

A **Antenor**, companheiro incansável, maior e melhor admirador. Agradeço-te por toda compreensão, força e afetos.

A meu querido, amado, admirado e respeitado orientador, professor doutor **Rogério Drago**: minha gratidão eterna, pela impecável condução de todos os processos que culminaram na realização deste e de outros estudos.

Aos professores doutores **Geide Rosa Coelho, Hiran Pinel, César Albenes de Mendonça Cruz e Fernanda Zanetti Becalli**, meu respeito e gratidão pelas significativas contribuições dadas ao desenvolvimento deste estudo.

Aos **sujeitos participantes desta pesquisa**, que me permitiram conhecer acerca de suas vivências e processos de trabalho, ensino e aprendizagem: muito obrigada!

Aos **gestores** das Secretarias de Educação e dos setores de Educação Especial dos sistemas municipais de ensino da Grande Vitória, agradeço por sua contribuição à realização do presente estudo.

À **Dirlan Bravo**, por sua colaboração com esta pesquisa.

A minha querida **Elania Aparecida Piffer**, por sua bela amizade, por todos os conselhos, apoio e preces: reconheço que tudo isso me trouxe paz e movimentos que convergiram para a vitória, portanto, muito obrigada!

A todos os **familiares e amigos** que torceram pela efetivação deste trabalho, obrigada!

E finalmente, agradeço **a mim mesma**, por acreditar e persistir, a despeito de todos os percalços e divergências que a vida, para refinar minha resiliência, me trouxe.

ACASO

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra.

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso.

Antoine de Saint-Exupéry, 1943.

DESVELAR-SE

A busca pela materialidade muitas vezes nos apavora e cega, afastando-nos da essência primordial do Ser.

E sim: existe um ato de coragem a ser realizado por aqueles que pretendem a revelação de si mesmos, de seus desejos e verdades.

Ser, por fim, quem se é.

Sem medos ou ausências.

Sem máscaras.

Vanessa Burgos, 2016.

LISTA DE IMAGENS E FOTOS

IMAGEM 1: Conceitos educacionais: exclusão, separação, integração e inclusão escolar.....	71
IMAGEM 2: Pessoa escrevendo em Braille com a reglete e a punção.....	117
IMAGEM 3: Máquina Perkin-Braille tradicional.....	118
IMAGEM 4: Sorobã ou Ábaco.....	119
FOTO 1: Estudo do Efeito Estufa, conteúdo de Ciências – massinha, materiais texturizados e escrita em Braille.....	150
FOTO 2: Estudo das Formas Geométricas, conteúdo de Matemática – giz de cera, materiais texturizados e escrita em Braille.....	151
FOTO 3: Estudo da Cultura Clássica Grega – nome do aluno feito com alfabeto grego - conteúdo de História – papel cartão, materiais texturizados e escrita em Braille.....	151
FOTO 4: Estudo das primeiras civilizações humanas - placa com escrita cuneiforme, civilização suméria. Conteúdo de História - papel cartão, durex colorido, argila com recortes de escrita feitas com palito.....	152
FOTO 5: Estudo do mapa do Brasil e suas regiões – conteúdo de Geografia – cartolina, durex colorido, cola e diferentes grãos como, por exemplo, arroz, feijão, além de outros materiais como macarrão cru e materiais texturizados.....	152
FOTO 6: Estudo do projeto Água é Vida (interdisciplinar) – conteúdo de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa – tela, tintas com alto relevo, areia, cola, pincel.....	153
FOTO 7: Estudo do Sistema Solar – conteúdo de Ciências – isopor, tintas, materiais reciclados, cola, materiais texturizados, escrita em Braille.....	153
FOTO 8: Estudo do Braille – conteúdo de diversas disciplinas, produção de textos acerca dos conteúdos curriculares propostos – máquina Perkins-Braille, papel.....	154
FOTO 9: Estudo do Braille – exemplo de texto produzido por Estevão, aluno cego.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ações para a profissionalização docente.....	53
Quadro 2: Ações de potencialização de crianças cegas e exploração tátil e cognitiva.....	116
Quadro 3: Os saberes dos professores.....	120
Quadro 4: Horário Semanal de Atendimento no AEE.....	135

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESAP: Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa

CETURB: Companhia de Transportes Urbanos da Grande Vitória

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho

CNE: Conselho Nacional de Educação

DT: Designação Temporária

DV: Deficiência Visual

E.F: Ensino Fundamental

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ES: Espírito Santo

IBC: Instituto Benjamin Constant

IFES: Instituto Federal do Espírito Santo

INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MP: Medida Provisória

MT: Mato Grosso

PEC: Proposta de Emenda Constitucional

PEVI: Práticas Educacionais para uma Vida Independente

PMVV: Prefeitura Municipal de Vila Velha

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

RJ: Rio de Janeiro

RS: Rio Grande do Sul

SAC: Sociedade de Assistência aos Cegos

SUS: Sistema Único de Saúde

SP: São Paulo

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UMEF ou UMEFs: Unidade(s) Municipal(is) de Ensino Fundamental

UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

ZPD: Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Esta tese versa acerca da compreensão dos aspectos concernentes à formação docente continuada da professora de Educação Especial e a situação de inclusão escolar e social do aluno cego, regularmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental. A escola campo onde se deu o estudo pertence ao sistema municipal de ensino de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e seu delineamento está fundamentado em um estudo de caso. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas (com captação de áudio), observações espontâneas (com escrita de diário pela pesquisadora e registros fotográficos), levantamento bibliográfico e documental compatível com a temática estudada. Os sujeitos participantes deste estudo foram: a professora de Educação Especial (sujeito principal), o aluno cego, a pedagoga e a diretora. A pesquisa avançou no intuito de permear as questões referentes ao processo de formação continuada da professora de Educação Especial e suas possíveis implicações para a escolarização do aluno cego, na perspectiva de identificação e análise da rotina de aulas (principalmente no âmbito do atendimento educacional especializado), das metodologias aplicadas para o ensino do aluno, assim como sobre as relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar; além de questões acerca do processo avaliativo ao qual o educando é submetido e a respeito de sua orientação e mobilidade. As análises desenvolvidas pautaram-se na perspectiva sócio-histórica, essencialmente vigotskiana, na tentativa de compreender, à guisa das experiências sociais, a percepção dos sujeitos deste estudo acerca da formação docente continuada e a escolarização do aluno cego, na perspectiva da inclusão, o que propiciou a constituição de reflexões que corroboram a importância da formação docente (inicial e continuada) para o processo instrucional de crianças cegas, compreendendo-se a indissociação dos perfis pessoal-profissional.

Palavras-chave: Cegueira; Deficiência Visual; Educação Especial e Inclusiva; Formação Docente Inicial e Continuada.

ABSTRACT

This thesis deals with the understanding of the aspects related to the continuing teacher education of the Special Education teacher and the situation of school and social inclusion of the blind student, regularly enrolled in the 6th year of Elementary School. The field school where the study was given belongs to the municipal education system of Vila Velha, in the State of Espírito Santo. The research carried out is of a qualitative nature and its design is based on a case study. The procedures used for data collection were semistructured interviews (with audio capture), spontaneous observations (with journal writing by the researcher and photographic records), a bibliographical and documentary survey compatible with the subject studied. The subjects participating in this study were: the Special Education teacher (main subject), the blind student, the pedagogue and the director. The research advanced in order to permeate the issues related to the continuing education process of the Special Education teacher and its possible implications for the schooling of the blind student, in the perspective of identification and analysis of the classroom routine (mainly in the scope of specialized educational service) , The methodologies applied to the student's teaching, as well as the interpersonal relationships experienced in the school environment; As well as questions about the evaluative process to which the learner is subjected and regarding their orientation and mobility. The analyzes developed were based on the socio-historical perspective, essentially vigotskian, in an attempt to understand, in the guise of social experiences, the perception of the subjects of this study about the continued teacher training and the schooling of the blind student, in the perspective of inclusion, the Which facilitated the formation of reflections that corroborate the importance of teacher training (initial and continued) for the instructional process of blind children, including the indissociation of personal-professional profiles.

Keywords: Blindness; Visual Impairment; Special and Inclusive Education; Initial and Continuing Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ALUNO CEGO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	24
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDEIAS CENTRAIS	27
1.2 DOS ASPECTOS CONCERNENTES À FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA.....	42
2 DEFICIÊNCIA VISUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
2.1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS, CONTEXTO HISTÓRICO E ESCOLARIZAÇÃO.....	59
2.2 O ALUNO CEGO E OS DISPOSITIVOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	67
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	79
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	96
3.1. OBJETIVOS	96
3.2. SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA	97
3.2.1. Caracterização dos sujeitos do estudo	99
3.3. ESCOLHA METODOLÓGICA UTILIZADA PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA.....	101
4 FORMAÇÃO DOCENTE E A CONDIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO CEGO: O DESVELAR DO ESTUDO	110
4.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	110
4.1.1 Caminhos e experiências: relatos da formação continuada e a prática docente	121
4.1.2 Do atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos movimentos de inclusão escolar do aluno cego	133
4.1.3 Resignificações e projeções de futuro para a docente da Educação Especial	163
4.2 DA VIVÊNCIA FORMATIVA DA PROFESSORA DO AEE ÀS PERSPECTIVAS DO ALUNO CEGO ACERCA DE SUA SITUAÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	168

CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES.....	192

INTRODUÇÃO

A escola hoje vive dilemas que fazem parte do debate macro que a sociedade globalizada moderna deste início de século enfrenta em todas as suas esferas (DRAGO, 2009, p. 1).

O interesse e fascínio em conhecer e investigar a Natureza e os acontecimentos que surgiam ao meu redor fizeram parte de toda a minha infância e adolescência. Uma curiosidade que latejava e que me impelia a sempre querer saber mais, entender mais, viver mais. Com o avançar de meus anos de estudo, surgiu o momento de escolher a carreira profissional que eu iria seguir. Dessa forma, motivada pelo interesse na vida e em seu desenvolvimento e pelo aprendizado e admiração profissional adquiridos em relação, principalmente, aos professores de Ciências, Biologia, Física e Química, decidi-me pelo curso de Ciências Biológicas, que realizei na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2006 até 2010. Desde então, minha carreira acadêmica tem sido extremamente produtiva e dinâmica. Além da formação na Graduação, realizei duas Especializações e Mestrado na área da Educação, com a publicação de livros, artigos e capítulos de livros.

O período da graduação foi decisivo para que eu pudesse me encontrar como profissional. Passei a cursar as disciplinas de licenciatura e a me interessar cada vez mais pela área da Educação. Decidi, portanto, seguir a carreira de docente. Desse modo, procurei aprender como eu poderia avançar buscando desenvolvimento profissional, de maneira que pudesse aliar meus conhecimentos na área biológica aos saberes que o grande eixo da Educação proporciona, objetivando contribuir positivamente para o processo educacional de meus futuros alunos.

Durante a época do estágio supervisionado (na graduação), tive a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão) na rede estadual de ensino no município de Vitória/ES. Esta experiência repercutiu positivamente no que tange ao conhecimento e interesse pela área da deficiência visual, de maneira que passei a direcionar boa parte de meus projetos e demais

pesquisas para este eixo de estudo, o que me proporcionou importantes trabalhos concluídos no âmbito da deficiência visual.

Em relação à pós-graduação, tornei-me Especialista em Educação Inclusiva, pelo Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa (CESAP) em 2010, e em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), no início de 2012.

Em meio a esse processo formativo, iniciei o curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), em 2011. Durante o curso, participei de eventos na área de Educação com a publicação de diversos trabalhos. Concluí o curso de Mestrado em 2013, com a defesa da Dissertação de Mestrado intitulada “O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso”. A pesquisa realizada para o desenvolvimento de minha Dissertação gerou questionamentos que precisavam ser respondidos, no que tange à formação de professores e o ensino e aprendizagem de educandos com deficiência visual no Ensino Fundamental, a partir de uma abordagem da Educação Inclusiva, e por este motivo, resolvi continuar os estudos nesta área no curso de Doutorado em Educação (UFES), que iniciei em 2014.

Aliado a esse percurso formativo, iniciei minha experiência como docente em 2008, enquanto cursava a graduação. Atuei, desde então, ministrando aulas de Ciências e Biologia, para o Ensino Fundamental e Médio, na rede pública e particular de ensino. Lecionei também para cursos técnicos, onde trabalhei com disciplinas que versavam sobre assuntos da saúde, meio ambiente, segurança, trabalho e empreendedorismo, também em escola particular.

Mais recentemente, tenho desenvolvido minhas atividades como docente em Instituições de Ensino Superior, da rede particular de ensino, onde lecionei diversas disciplinas para o curso de Pedagogia, entre as quais, Didática e Educação Especial. Esta trajetória de trabalho permitiu que eu transitasse pelos meandros da

Educação e reafirmasse meu interesse na área da Educação Inclusiva, com foco na formação de professores e a situação de inclusão do aluno com deficiência visual, de modo que o desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado esteja voltada para esta temática.

Pretendo continuar atuando no Ensino Superior e desenvolver atividades de pesquisa que fomentem posturas de reflexão, ação e crítica no âmbito da Educação, a partir de uma abordagem educacional inclusiva, corroborando o que apresenta Jesus (2005), quando exprime a ideia de que o ato educativo se constitui e se consolida por meio de profissionais que pensem acerca de suas ações educativas, que realizem sua práxis pedagógica e que possam criticar esse processo, avaliando-o e ajustando o que for necessário.

Diante do exposto, reafirmo minha experiência profissional como um veículo fomentador para o desenvolvimento da presente pesquisa de Doutorado, uma vez que

Não basta a graduação, nem pós-graduação, sequer doutorado em Pedagogia para alguém se tornar professor de um deficiente visual. Trata-se de uma metodologia altamente especializada, exigindo conhecimentos peculiares, que um mestre comum não possui (GIRÃO, 2002, p. 160).

Nesse sentido, a formação inicial e continuada são importantes, mas não bastante ao desenvolvimento do trabalho com o aluno cego. Isso porque a escola e o cotidiano que nela se vivencia também são espaço-tempos formadores para o professor. Aprender com as especificidades dos sujeitos, na perspectiva da compreensão de suas demandas educativas e sociais advindas de sua rotina diária, constitui-se em fundamental fator de desenvolvimento profissional e pessoal para o professor que pretenda ensinar a um aluno, por exemplo, com deficiência visual, a compreender o mundo que o cerca a partir de seus sentidos remanescentes.

Para Mittler (2003), os professores devem assumir, individual e coletivamente, sua função em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando uma análise pessoal de sua atuação docente, de modo a relacionar esta atuação ao

sucesso ou fracasso escolar de seus alunos, no contexto das subjetividades e objetividades que se apresentam ao longo de sua jornada para a docência.

De acordo com Silva (2008), as perdas visuais e os reflexos dessa condição devem ser compreendidas a partir de uma visão ampla no contexto escolar. Desse modo, torna-se necessário que se faça uma análise profunda em relação ao compromisso educacional das instituições de ensino para com os alunos com deficiência visual, partindo-se de como estes sujeitos

[...] veem o mundo, a sociedade, a vida, e sobre as consequências que isto pode acarretar em seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, psicossocial, na ampliação dos seus conhecimentos, no fortalecimento de suas relações sociais, no exercício de sua autonomia, individualidade e cidadania (SILVA, 2008, p. 46).

Na pesquisa de mestrado que desenvolvi, em 2013, pude evidenciar a realidade de uma escola comum de Ensino Fundamental no estado do Espírito Santo, em relação às demandas educativas de estudantes com deficiência visual, de modo que tal realidade reflète uma constante busca por profissionais docentes que possuam formação e experiência no ensino desses sujeitos, uma vez que o atendimento educacional especializado em uma proposta inclusiva desses sujeitos deve ser completo no sentido de atender às questões relativas ao currículo, estrutura física dos espaços escolares e socialização.

Nesse sentido, a partir das vivências no ambiente escolar, torna-se cada vez mais comum ouvir justificativas de professores das mais diversas disciplinas, de professores de Educação Especial, pedagogos e diretores para o não desenvolvimento consistente dos conteúdos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, em se tratando do processo de escolarização de alunos com deficiência visual.

As razões para tal, evocadas de maneira informal no ambiente escolar, também são variadas e perpassam por questões como: (I) a falta de recursos/materiais de apoio e de estrutura escolar e/ou a falta de conhecimento técnico para a utilização dos mesmos; (II) a formação acadêmica dos professores e demais profissionais do corpo

pedagógico ser considerada insuficiente para o desenvolvimento do trabalho docente; (III) além da insuficiência ou falta de acompanhamento pedagógico, em muitos casos. Este último tem sido discutido no contexto escolar em que atuo na perspectiva de que poderia gerar nos docentes um descontentamento com um comportamento de não-fazer, pelo simples fato de muitas vezes não ser feito um acompanhamento adequado em prol de resultados consistentes e de uma postura de docência satisfatória por parte desses profissionais, e também por parte da direção, do pedagogo e da Secretaria de Educação da região onde esses docentes atuam. Todos esses fatores somados podem comprometer as articulações pedagógicas entre os professores, assim como o desenvolvimento de parecerias e projetos entre esses profissionais e deles com os demais sujeitos da escola, e nos remete a pensar na emancipação educacional dos sujeitos, a partir de profissionais que desenvolvem tão harmonicamente seu trabalho que apoiam a máxima que evoca: “um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem a sua ajuda” (NÓVOA, 2002, p. 26).

Em pesquisa realizada junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), detectei um conjunto de dez estudos com temática próxima àquela que se pretende desenvolver nesta pesquisa. Tais estudos foram realizados a partir do ano 1997 até o ano de 2013, o que revela que as pesquisas da/na área são relativamente recentes e com um número ainda pequeno de trabalhos publicados, apesar da notável necessidade de novos estudos que versem acerca da formação continuada de professores de Educação Especial na área da Deficiência Visual e sua atuação junto ao aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que esse profissional irá lidar com as demandas de todas as disciplinas curriculares dos anos dessa etapa da escolarização básica, o que demandará conhecimentos específicos acerca dos conteúdos curriculares propostos e técnicas de adaptação, para que o aluno cego tenha acesso a tais conteúdos e tenha a oportunidade de aprendê-los e ressignificá-los.

Esse conjunto de estudos encontrados é constituído por seis dissertações de Mestrado e quatro teses de Doutorado. Dentre as dissertações, apresento os

trabalhos de: (I) Leite (1997), intitulado “Um passo além: estudo de estratégias para a formação continuada de professores do Ensino Especial”, desenvolvido na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Marília/SP; (II) Valladão (2001) sob o título “Formação continuada para professores que atuam na educação especial”, feito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ; (III) Lino (2006) com o título “O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade”, elaborado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo/SP; (IV) Santos (2006), com o estudo denominado “Políticas públicas: formação continuada de professores na área da deficiência visual no Estado do Paraná”, realizado na Universidade de São Paulo – São Paulo/SP; (V) Silva (2008), com o título “Educação especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos”, produzido na Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá – MT; (VI) Manga (2013), cujo estudo se intitula “O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória ES.

Em relação às teses encontradas na pesquisa realizada para desenvolvimento do presente estudo, temos: (I) Lora (2000), denominado “Professores especializados no ensino de deficientes visuais: um estudo concentrado em seus papéis e competências”, realizado na Universidade de São Paulo - São Paulo/SP; (II) Parizzi (2000), nomeado “A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade”, produzido na Universidade Federal de São Carlos - São Carlos/SP; (III) Leite (2003), chamado “A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial”, desenvolvido na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Marília/SP; (IV) Rozek (2010), com o trabalho “Histórias de vida de professoras da educação especial: subjetividade e formação”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS.

Diante do exposto, as pesquisas referidas apoiam, portanto, o desenvolvimento da temática proposta para o presente trabalho, corroborando toda a estrutura de realização de estudo aqui apresentada, já que versam sobre o trabalho do professor

de Educação Especial, sujeito central desta pesquisa. Nesse contexto, este estudo avança na perspectiva da notória necessidade de pesquisas acerca da formação do docente de Educação Especial, a atuação desse profissional junto ao aluno cego em processo de escolarização, no âmbito da Educação Inclusiva, assumindo, dessa maneira, caráter de grande relevância para as pesquisas na área da Educação. Cabe ainda destacar, que este estudo é inédito na história de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Alguns trabalhos na área da Deficiência Visual foram feitos no âmbito do programa, mas nenhum com foco na formação continuada do professor de Educação Especial que trabalhe com deficiência visual especificamente, e a relação desse processo formativo com o processo de escolarização, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, do aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental.

Este estudo avança, portanto, no intuito de investigar quais as razões que dificultam ou facilitam o trabalho dos docentes de Educação Especial em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, de modo a avaliar as implicações da formação continuada destes profissionais nesse processo educativo, no contexto da escola comum.

Destaco que o desenvolvimento deste trabalho foi facilitado pela boa receptividade encontrada junto à escola onde se deu o estudo, e pelo apoio ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas por parte da Secretaria de Educação do município de Vila Velha/ES, fatos já constatados quando do desenvolvimento da pesquisa para a realização da anteriormente mencionada Dissertação de Mestrado.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo geral **investigar o processo de formação continuada do docente de Educação Especial na área de Deficiência Visual que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e o reflexo desta formação em sua atuação junto ao aluno cego em processo de inclusão escolar**. Para tanto, esta tese está estruturada em quatro capítulos, além da Introdução. O primeiro capítulo “Formação de professores e o aluno cego: perspectivas teóricas”, composto por duas seções, apresenta o embasamento

teórico que norteia a pesquisa, de modo que apresenta a deficiência visual na perspectiva sócio-histórica, além de tratar dos processos concernentes à formação inicial dos professores da Educação Básica. No tocante ao segundo capítulo “Deficiência visual e formação de professores”, com suas três seções, abordo questões pertinentes ao processo de formação contínua dos professores e sua constituição identitária como docentes, além de apresentar a deficiência visual em seu contexto histórico, juntamente com a evolução de seu aparato legal. No terceiro capítulo, composto por três seções e uma subseção, apresento as Considerações metodológicas, de modo que discorro acerca dos objetivos propostos, da escolha metodológica que norteia este estudo, além de apresentar os sujeitos e o campo onde se deu este estudo. O capítulo 4, por sua vez, intitulado “Formação docente e a condição de inclusão escolar do aluno cego: o desvelar do estudo”, é composto por duas seções e três subseções, e apresenta a discussão e análise dos resultados desta pesquisa, com os aspectos concernentes ao processo de formação continuada da docente de Educação Especial e sua relação com o desenvolvimento da inclusão escolar do aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ALUNO CEGO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ser professor é assumir sempre a apresentação dos saberes e, ao mesmo tempo, o acompanhamento da sua apropriação (MEIRIEU, 2005a, p.21).

Este capítulo apresenta a opção teórica para o desenvolvimento deste estudo, de modo a delinear a deficiência visual na perspectiva sócio-histórica. Esta escolha, portanto, está atrelada aos pressupostos teóricos de Vigotski, uma vez que este pesquisador compreendia o ser humano como um ente com potencial para produzir história e cultura, que se desenvolve e se constitui a partir de suas experiências em sociedade e das relações mediadas pelo outro, tomando parte também na história e na cultura de outras pessoas, sendo esta ocorrência independente de suas características particulares, sejam estas de ordem física, mental, social e/ou sensorial. Os estudos de Vigotski acerca dos processos vivenciados pelas pessoas com deficiência visual, especificamente, figuram como sendo de grande importância à Defectologia¹ e à compreensão da constituição e desenvolvimento destes sujeitos. Além disso, o capítulo apresenta, portanto, questões pertinentes à formação inicial e continuada de professores, no contexto da escola comum.

Preâmbulo

A abordagem da defectologia em relação à deficiência está dividida nos modelos tradicional e contemporâneo, de modo que o primeiro se ocupa dos aspectos orgânicos (fisiológicos, anatômicos; proporções e medidas) relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos, a partir de uma abordagem quantitativa, onde as implicações psicológicas não são analisadas e onde ocorre uma ramificação para a defectologia dita prática, que desvela o pensamento que versa acerca de um processo de ensino considerado lento em relação à construção/desconstrução e internalização dos conceitos. O segundo modelo, por sua vez, entende o sujeito como um ser que possui potencial para aprender, significar e ressignificar o mundo, sendo abordada em seus aspectos qualitativos (VYGOTSKY, 1997).

¹ A Defectologia, enquanto campo do saber teórico e trabalho científico busca compreender a condição de pessoas com algum tipo de deficiência. (VYGOTSKY, 1997).

De acordo com Vigotski (1997), a deficiência é uma condição que se estabelece socialmente, de modo que os indivíduos aprendem que são diferentes quando experienciam, no contexto do convívio social, que fazem parte de um grupo de pessoas com certas características específicas e que tais características diferem das de outras pessoas, como, por exemplo, a convivência que se estabelece entre um deficiente visual e um vidente. Um toma parte nos aspectos concernentes à vida do outro, de maneira que a interação entre eles e destes com outras pessoas, adultos ou crianças, moldará a constituição deste sujeito social, histórica e culturalmente.

Vigotski (1997) salienta que a realização social da deficiência tende a provocar na criança com deficiência, e neste caso destacamos a deficiência visual, a incômoda sensação de inferioridade. Neste contexto, o sujeito passa a buscar alternativas compensatórias a essa condição. Diante disso, Vigotski aponta que o movimento psicológico de compensação da deficiência é construído socialmente no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, com vistas à inserção produtiva destes sujeitos no seio da sociedade, sendo este o objetivo primordial da Educação.

É preciso ressaltar que o sistema de compensação (ou supercompensação) delineado pelo autor, refere-se à condição em que o repetitivo acesso aos sentidos remanescentes, como tato, audição, olfato e paladar (em relação aos sujeitos com deficiência visual) poderá fazer com que a resposta orgânica destes sentidos seja mais rápida, o que difere substancialmente da antiga e errônea ideia de que quando se perde um sentido o outro se torna “melhor”, mais “aguçado” para substituir as respostas perdidas pelos sentidos afetados organicamente. O que acontece às pessoas com deficiência, portanto, refere-se a uma compensação social e não uma compensação biológica dos sentidos.

Historicamente, a condição social da pessoa com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) evoluiu gradativamente. De acordo com os estudos de Vigotski (1997), durante a Idade Média, a simples existência de pessoas com deficiência (e aqui incluímos a deficiência visual) era considerada como uma desgraça que alimentava superstições em relação a esses indivíduos. As pessoas cegas eram, portanto, consideradas seres frágeis que por sua condição de privação do sentido da visão

poderiam, de acordo com as crenças da época, desenvolver habilidades místicas que os ligariam diretamente ao sobrenatural, ao divino, e essa ligação mística existiria para substituir o sentido da visão que fora perdida.

Nesse contexto, Vigotski (2001) argumenta que a educação social para as pessoas com deficiência está atrelada à compensação social das deficiências que possuem, a partir de ações que oportunizem a exploração produtiva do mundo, realizada também com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem tal compensação social. Diante disso, o autor desenvolve o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito permite avaliar o desenvolvimento dos sujeitos em relação à internalização dos conhecimentos (saberes e fazeres), já que avalia a distância que existe entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial que a criança apresenta em relação à realização de tarefas e de resolução de problemas de maneira autônoma.

Cabe ressaltar que Vigotski, em sua obra, indicou os prejuízos decorrentes do convívio de pessoas com deficiência apenas com seus pares, uma vez que, desse modo, estes sujeitos ficam alijados dos processos e das interações sócio-culturais-ambientais que poderiam e deveriam ser estabelecidos também com os demais indivíduos sem deficiência, por isso o autor criticava a ideia de que estas pessoas devessem frequentar exclusivamente escolas de Educação Especial (VYGOTSKY, 1997).

Diante do exposto, entende-se que o conhecimento não é um produto exclusivo do desenvolvimento e da utilização dos órgãos e sentidos, além disso, o conhecimento surge e se renova no cerne das relações sociais vivenciadas pelas pessoas de uma maneira geral (VYGOTSKY, 1997).

No intuito de dialogar com as ideias e pressupostos sócio-históricos, no sentido de perceber o aluno com deficiência visual como sujeito que produz e reproduz cultura e conhecimento, além de sofrer a influência de outros em seu processo constitutivo, o presente estudo lança mão das produções de Antônio Nóvoa e Philippe Meirieu, dentre outros autores correlatos, como, por exemplo, Tardif (2002); Lessard (2006);

Perrenoud (2002); Alação (2003); Zeichner (1993), no que se refere, fundamentalmente, ao processo de formação dos docentes, já que dependendo da linha de ação desse docente e seu processo formativo, o trabalho pedagógico pode ser tanto um impeditivo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência visual, ou mesmo como modo que possibilita o desencadeamento do processo de compensação, aprendizado e desenvolvimento.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDEIAS CENTRAIS

De acordo com Nóvoa (2002), a situação de desgaste do trabalho docente é apenas a ponta de uma crise muito mais ampla e profunda que atinge o professorado, de modo que o cerne dessa crise está no aspecto da identidade profissional, uma vez que diálogos populares desprofissionalizam e desmoralizam a carreira docente, que não recebe o devido apoio no seio da sociedade. O novo e atual esboço da profissão docente é inserido no triplo aspecto: pedagógico, científico e institucional. Ao professor cabe, portanto, não apenas a técnica de ensinar, mas também o pressuposto de compreender o que ensina, buscando nesse processo desconstruir e ultrapassar paradigmas que não cabem mais na realidade educacional atual.

Nesse contexto, corroborando as ideias de Nóvoa (2002), Roldão (2007, p. 4-5) salienta que

Vive-se de novo, actualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de factores como a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades actuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação - no discurso político e no discurso dos próprios docentes - de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade.

Diante da perspectiva apresentada por Nóvoa (2002) e Roldão (2007), as tensões que se estabelecem e que fomentam o processo de desprofissionalização docente se engendram, potencialmente, também por meio de políticas públicas que

intensificam as dificuldades de profissionalização enfrentadas pelos professores. As modalidades de contratações como, por exemplo, docentes em designação temporária (DT), podem criar obstáculos à valorização dos docentes que estão à espera para assumirem o cargo para o qual foram aprovados em concurso público. Além disso, questões que envolvem a valorização salarial e os aspectos relativos à formação continuada - que fica descaracterizada quando se tem descontinuidade dos profissionais a cada ano letivo - também tencionam as discussões acerca do desenvolvimento profissional dos docentes.

A prática de seleção de professores em estado de designação temporária se justifica, como verificado em discursos institucionais recorrentes, por situações diversas, como o afastamento de docentes por motivos de licenças médicas, licenças para formação continuada (mestrado e doutorado, por exemplo), resolução de assuntos de ordem pessoal, entre outros fatores.

Os afastamentos legais de professores na esfera pública brasileira podem se prolongar, em alguns casos, por anos a fio. Enquanto isso, os aprovados em concurso público esperam, por até quatro anos, o chamado para ocuparem as vagas previstas nos editais de provimento. Nesse caminho, professores em designação temporária acabam ocupando postos de trabalho de uma maneira econômica às instituições públicas, uma vez que sua situação não lhes garante os mesmos direitos legais de um profissional efetivo do quadro do magistério público. Não estou negando o papel de docentes em designação temporária como não sendo importantes e por vezes necessários, nem tampouco dizendo que não são competentes em suas funções, enfatizo que o descompromisso com a profissionalidade docente pode acarretar problemas para o fortalecimento da profissão dos professores, como tem sido visto na história da educação.

Há, na realidade apresentada, uma dupla desvalorização docente: a primeira tem a ver com a situação do cidadão que, por mérito pessoal, alcançou a aprovação em um processo seletivo que lhe daria a oportunidade de empregabilidade, mas que por conta das políticas públicas instituídas e sedimentadas no seio da sociedade, tem essa oportunidade adiada, o que pode gerar nesse sujeito, em muitos casos,

angústias, desânimo e ansiedade por conta da espera. Na outra ponta, temos o professor em situação de DT, que apesar de ocupar um posto de trabalho, tem seus direitos profissionais minorados pelas condições de sua contratação.

Em termos de contratações de professores temporários na esfera municipal, os contratos verificados junto às secretarias de educação da região metropolitana da Grande Vitória/ES assumem um caráter legal com pequenas variações, salvo referências feitas às especificidades de cada município. As regras de regime de trabalho e seus aspectos afins para os professores efetivos obedecem ao plano de carreira municipal próprio.

Além do exposto, cabe ainda a reflexão de que em ambos os casos, tanto os professores aprovados em um concurso público para provimento de cargos do quadro efetivo do magistério, quanto os selecionados em processos de contratação em designação temporária são postos em uma situação de desconforto e enfrentamento, já que ambas as categorias desejam ocupar postos de trabalho nos espaços de educação pública, mas por força de políticas públicas inconsistentes que reforçam a desvalorização docente, entram em um estado de competição e conflito de interesses, já que muitas vezes, como nos apresenta Tardif (2013), até mesmo os saberes docentes e as práticas pedagógicas dos professores em DT, assim como sua presença na escola, podem sofrer preconceito e dificuldade de aceitação por parte dos profissionais efetivos, o que pode potencializar a desestruturação do professorado em seu aspecto de unidade identitária nacional.

Outros aspectos contribuem para a desprofissionalização docente para além das questões salariais e de provimento dos cargos públicos por meio de concursos ou por sua ocupação por parte dos professores em DT. Conforme Pereira et.al. (2014), a baixa qualidade nas estruturas físicas dos ambientes escolares, assim como o conjunto de recursos financeiros, de gestão e de favorecimento da formação docente inicial e continuada continuam aparecendo como elementos que contribuem para o processo de desprofissionalização docente, dada a sua natureza de interposição de dificuldades ao desenvolvimento da ação docente.

Nessa perspectiva, e apesar dos entraves e dificuldades vivenciados pelos professores, emerge o objeto do labor docente: o processo de ensino e aprendizagem, que deve, idealmente, efetivar-se produtivamente, em um movimento de trocas e ressignificações de saberes e fazeres tanto do alunato quanto do professorado, haja vista que as ações de mediação e aprendizado, a partir das interações com o outro, constituem-se nas ampliações e ressignificações das leituras de mundo desses sujeitos, como salienta Vigotski (1991).

Diante do exposto, ao pensarmos a respeito da profissionalização docente, conforme expõe Guimarães (2006), é possível dar contorno à ideia do *status* profissional de professor, que denota ao docente “à condição de um segmento profissional na sociedade” (Ibid., p. 132). Desse modo, a reflexão acerca do *status* ou estatuto profissional do professor, implica, no âmbito da sociedade instituída, em avançar, ter em meta e em conta os aspectos concernentes à formação inicial e continuada, assim como a estrutura laboral de recursos físicos, humanos e suporte financeiro, além das questões de carga horária de trabalho, salários e as condições de suas associações sindicais.

Na perspectiva das políticas educacionais que tratam da profissionalização docente, a Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016 institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica”, que, em seu Capítulo VII, apresenta as políticas de valorização dos funcionários da educação básica². As referidas diretrizes apontam, entre outras questões, que:

[...] § 3º A valorização dos profissionais da educação, incluídos os funcionários da educação básica, deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício de suas funções, tais como: I - participação na elaboração e efetivação do projeto político-

² [...] § 4º Os funcionários da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades pedagógicas, incluindo nas áreas mencionadas (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) e outras a serem regulamentadas, e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016a).

pedagógico da instituição educativa; II - reuniões pedagógicas na escola, participação em conselhos ou colegiados escolares; III - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho nos sistemas ou instituições educativas; IV - atividades de desenvolvimento profissional; V - atividades técnico-pedagógicas e de integração com a comunidade local. Art. 17. Como meio de valorização dos funcionários da educação básica, em suas áreas de atuação, nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se: I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos funcionários da educação básica; III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado; IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários; V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade; VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos funcionários da educação básica, com a sua participação; VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional dos funcionários da educação básica e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades na educação básica (BRASIL, 2016a).

O aparato legal anteriormente discriminado prevê movimentos de valorização da profissão docente, mas a realidade atual de trabalho a que os profissionais da educação ainda estão submetidos fica muito aquém da previsão legal. Isso nos remete ao fato de que o cumprimento do conjunto de metas relacionadas à profissionalização docente e sua valorização perpassa por aspectos de consolidação prática, tangível e aplicada do pretendido pelos documentos oficiais, no que se refere às efetivas e consistentes mudanças esperadas pela categoria em prol das melhorias contínuas de suas condições gerais de trabalho.

Avançando a discussão no que se refere à legalidade, a Medida Provisória (MP) 746/2016, aprovada em 08 de março de 2017, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão 34/2016, traz as considerações acerca da reforma do Ensino Médio³ no Brasil. Entre as mudanças previstas estão o aumento gradual da carga horária total

³ Mesmo não sendo o foco deste trabalho, tal discussão faz-se necessária em função da contextualização da temática em análise.

do Ensino Médio, em um prazo de cinco anos pelas escolas, indo de 800 para 1000 horas anuais, o que representa uma mudança de quatro para cinco horas diárias de aulas. Após isso, a carga horária passará para 1400 horas anuais, mas ainda não há um prazo fixado para tal meta (BRASIL, 2017a).

Acerca do currículo previsto para o novo Ensino Médio, a partir do estabelecido pela MP 746/2016, as últimas mudanças noticiadas apresentam:

[...] O currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica). Português e Matemática continuam obrigatórios nos três anos do ensino médio, assegurado, às comunidades indígenas, o ensino de línguas maternas. O texto reinclui como disciplinas obrigatórias Artes e Educação Física, que tinham sido excluídas pelo texto original da MP. Entre as línguas estrangeiras, o Espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do Inglês, que continua obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que tinham sido excluídas pelo Poder Executivo, passarão a ser obrigatórias apenas na BNCC⁴, assim como Educação Física e Artes. A inclusão de novas disciplinas obrigatórias na BNCC dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação do ministro da Educação. A organização do ensino médio poderá ser na forma de módulos ou sistema de créditos com terminologia específica (BRASIL, 2017a).

Em relação à formação dos docentes que irão atuar no novo Ensino Médio, tem-se que “[...] os professores da formação técnica poderão ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino” (BRASIL, 2017a).

Nesse contexto, o Art. 6º do Projeto de Lei de Conversão 34/2016 altera o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96, que passa a vigorar, no que tange à formação docente necessária para atuar nos sistemas nacionais de ensino:

[...] IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenha atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do Art. 36 V – profissionais graduados que tenham feito

⁴ Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017b).

Diante do exposto, a reforma do Ensino Médio, conforme estabelecida, aponta para processos que corroboram a desprofissionalização e a desvalorização do trabalho docente. Isso porque a admissão no contexto educacional de profissionais de “notório saber” acolhe um percentual de trabalhadores que não necessariamente possuem experiência docente e formação didática e metodológica para atuarem como professores.

Nesse contexto, esse fato abre um leque degenerativo de opções no que se refere às possíveis e novas condições que poderão se instalar no âmbito da formação docente inicial e continuada, uma vez que a mera condição do “saber” está, conforme a letra da legalidade, desvinculada do “fazer”, o que pode provocar a contratação de um contingente de profissionais que possuem, em tese, o conhecimento de determinado conjunto teórico e técnico, mas que não têm o compromisso formativo e profissional de estarem preparados em termos didáticos e metodológicos (aptidões de grande importância para a atuação docente) para ministrarem os conteúdos curriculares propostos.

Tal reflexão nos remete a questões que fazem pensar a profissão docente em seu aspecto identitário. Afinal, o que é necessário para ser um professor? Apenas conhecimento? Conhecimento com a possibilidade, mas não a obrigatoriedade, de saber aplicar caminhos didáticos que favoreçam a aprendizagem? E em termos de formação, é importante ou opcional estudar conteúdos que licenciam o acadêmico para a docência?

Os precedentes que a MP 746/2016 abre acerca da docência e as práticas de mercado que vêm se estabelecendo em relação à contratação de trabalhadores que ocupem cargos de docência, podem auxiliar a compreender o processo de construção da identidade docente, de modo que, virtualmente, qualquer pessoa com uma formação mínima exigida em lei, e com o notório saber acerca de determinado conteúdo, pode ser classificada e identificada como um professor/uma professora, o que não acontece, em via de regra, em outras profissões, como, por exemplo: um

professor de matemática não pode fazer e registrar uma planta de um prédio; assim como um biólogo, apesar de possuir conhecimentos em anatomia e fisiologia humana, não pode realizar cirurgias em pessoas, de maneira que as prerrogativas de cada profissão ficam protegidas.

Estabelece-se, portanto, em relação à situação docente no país, um panorama onde outras profissões se inserem na docência, mesmo sem possuírem todas as competências e habilidades necessárias à atividade docente. Diante disso, Nóvoa (2002) destaca que

[...] os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a sua identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autónoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo neste processo de produção de uma nova *profissionalidade docente*, na dupla perspectiva dos saberes e dos valores (p. 51).

A formação da identidade docente, portanto, está atrelada não apenas ao conhecimento técnico acumulado pelo profissional, mas também ao seu conjunto de valores, as suas práxis no contexto de sua formação inicial e continuada, mas também, e fundamentalmente, à distinção clara e objetiva de sua atuação de trabalho na sociedade.

Para Nóvoa (2009), a formação e o desenvolvimento profissional docente perpassam pela valorização desse profissional, de modo que é preciso refletir sobre questões como a

[...] atenção aos primeiros anos de exercício profissional, e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo, e de uma formação de professores buscada na investigação; importância de culturas colaborativas, do trabalho em equipa⁵, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NÓVOA, 2009, p. 4-5).

A formação de professores, além de ser temática de estudo nacional e internacional, está intimamente ligada à capacidade desse profissional em trabalhar com a diversidade que a escola abriga. Nesse contexto, essa formação, inicial e continuada, precisa ter relevância não apenas no contexto comum de ensino de

⁵ Algumas citações deste trabalho serão fiéis à origem linguística, como no caso dos autores António Nóvoa e o autor Philippe Meirieu, que se expressam utilizando termos vocabulares do Português de Portugal.

alunos sem deficiência, mas também nos aspectos concernentes ao ensino e aprendizagem de alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial⁶, visto que esses sujeitos também estão inseridos no contexto social-histórico-cultural, afetando e sendo afetados pelos atravessamentos culturais humanos.

Os estudos de Meirieu (2005a), por sua vez, apontam que o ato de se tornar e continuar professor vai muito além das habilidades práticas de ensinar determinados conteúdos. Esse estado de ser profissional demanda um modo específico e particular do docente em observar o mundo que o cerca, com a consequente noção de aceitar os alunos e seus saberes como conjuntos culturais originais de manifestação da realidade educacional. Diante disso, o autor reverbera em relação ao trabalho docente:

[...] como que para participar, na sua transmissão, do próprio movimento pelo qual esses saberes emergiram na história dos homens. E sempre com uma seriedade imperturbável: como se carregasse o futuro a tiracolo e tivesse sempre em mente que a instrução das crianças não tolera futilidade (MEIRIEU, 2005a, p. 13).

A construção da identidade profissional como docente está, portanto, intimamente ligada à compreensão do professor de seu real valor e lugar no mundo, como ser que pode produzir e transmitir cultura, atravessando momentos de construção-desconstrução-reconstrução de saberes e fazeres sociais com posicionamento histórico.

Ressalta-se que no caminho da construção da identidade docente, cabe ao professor reconhecer sua trajetória perante a sociedade, sua marca profissional como agente transformador da realidade social, política e econômica, uma vez que

⁶ Os alunos público-alvo da Educação Especial, para os quais o docente irá direcionar, conforme sua própria escolha sua formação continuada, são, conforme Art. 4º da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009: [...] considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009c).

por ele passam vidas de alunos que um dia ocuparão outras posições sociais e de trabalho que exigirão as marcas de uma formação discente orientada de modo a promover uma inserção produtiva no seio da sociedade, com vistas à emancipação desses sujeitos.

A formação docente, portanto, não deve se digladiar entre o ensino dos conteúdos e afeto recebido pelo professor por parte dos alunos, ou seja, o professor não pode construir em torno de si e de sua atuação essa dicotomia, uma vez que seu papel como docente pressupõe o trabalho com conteúdos, saberes e fazeres, que, nem sempre, serão aceitos com gratidão e boa disposição por parte dos alunos, ou seja, os conteúdos e suas implicações nem sempre terão lugar de destaque no gosto dos discentes. Desse modo, cabe ao professor respeitar os caminhos do ensino e aprendizagem sem criar medos ou expectativas desnecessárias a esse processo, sempre buscando respeitar o modo de aprender de seus alunos, pois “não temos de escolher entre o amor aos alunos e o amor aos saberes” (MEIRIEU, 2005a, p. 17).

Nesse contexto, o professor é um agente transformador que possui seu próprio projeto particular de ensino, que ultrapassa as expectativas pessoais dos outros sujeitos da escola, mas que propõe seus projetos de tal modo a levar em consideração as necessidades educativas de seus alunos, com vistas ao melhoramento constante do processo educacional, ainda que precise, por força de normatização educacional prescrita, desenvolver suas ações docentes de acordo com as propostas e projetos da escola (MEIRIEU, 2005a).

A formação de profissionais da docência no Brasil tem conquistado destaque no cenário educacional, inclusive no que tange à regulamentação e formulação legal das bases que instituem e implementam a formação inicial e continuada dos docentes. Diante disso, destaca-se o Decreto nº 6.755, o qual prima por

Instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, 2009a).

O referido decreto, em seu Artigo 2º, tem como princípios básicos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...] I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009a).

Em termos legais, a formação de professores no âmbito nacional recebe amparo e visibilidade, de maneira que o profissional docente não tem seus direitos formativos negados, ao contrário, o conjunto formativo inicial e continuado é permeado pela legalidade e legitimidade acadêmico-profissional, com bases e amparo legal.

Ainda em seu artigo 3º, o decreto destacado anteriormente aplica à formação docente aspectos, a partir dos quais, pretende-se:

[...] II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009a).

O Ministério da Educação (MEC), em suas atribuições operacionais, define a legislação acerca da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, assim como implementa e consolida ações formativas nas esferas federal, estadual e municipal de ensino.

Nesse contexto, a formação inicial de docentes abrange três situações distintas, a saber: professores que ainda não têm formação superior, professores já formados e bacharéis sem licenciatura. O primeiro caso se refere àqueles profissionais que estão em vias de formação superior, ou seja, necessitam concluir sua primeira licenciatura. O segundo caso, porém, refere-se aos professores que atuam em área diferente daquela em que se formaram, de modo que necessitam de uma segunda licenciatura para sua área de atuação específica. O terceiro caso, finalmente, abriga os docentes que precisam concluir estudos complementares que os habilitem para o exercício do magistério (BRASIL, 2009b).

O projeto de formação de professores, apoiado e desenvolvido pelo MEC, está alicerçado no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, de 2009. Esse plano prevê a formação inicial e continuada de docentes, principalmente no contexto da educação básica da rede pública de ensino. Dessa forma, esse plano se une à Política Nacional de Formação de Professores, que “[...] prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas” (BRASIL, 2009b).

Cabe ressaltar, no contexto da profissionalização docente, o que apresenta Mark Gisburg (1990), a saber:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (apud NÓVOA, 1992, p.23).

Os caminhos idealizados para a profissionalização docente denotam, dessa forma, os aspectos de ascensão social, política e econômica do professor. É, portanto, um processo emancipatório do sujeito, no qual a construção de sua identidade profissional passa a se delinear, atravessando o próprio sujeito em sua individualidade, mas desdobrando-se nos princípios da coletividade, em termos de categoria trabalhista.

De maneira oposta, os movimentos de massificação trabalhista do professorado nacional, no que se refere aos processos de burocratização e mecanização do trabalho docente, podem se estender em um processo gradual de degradação da qualidade operacional e intelectual desses sujeitos, de maneira que os movimentos de construção crítica e reflexiva que deveriam emergir da observação, análise e abstração de sua atuação profissional podem acabar diluídos e mitigados a partir da deterioração do estatuto desses profissionais.

O conceito de profissionalidade docente está interligado, em sua essência, aos aspectos comportamentais, atitudinais; de saberes e valores que vão dando forma ao sujeito professor (NÓVOA, 1992). Nesse contexto, o conceito de profissionalidade pode ser concebido como o

[...] conjunto de valores e saberes e os respectivos princípios e modos operativos que integram o conjunto dos elementos participantes na definição dos critérios de competência dos professores, os quais são historicamente construídos, dinâmicos, sujeitos a debates de natureza política e ideológica e envolvidos em determinações que não são totalmente endógenas ao grupo profissional, mas dependem do estado, dos sistemas periciais, das instâncias de formação de professores (SARMENTO, 1994, p.80).

Nesse ínterim, as ideias de Nóvoa (1992) e Sarmento (1994) concordam, uma vez que a práxis pedagógica realizada no cotidiano dos espaços educacionais, as inter-relações que se estabelecem em meio à formação e à atuação docente no seio da sociedade, assim como os contextos socioculturais que moldam e chancelam os valores e conteúdos desenvolvidos pelos professores, todos esses fatores somados concorrem para a formação da profissionalidade docente, estando, portanto, tais fatores ligados ao estabelecimento do comportamento profissional desses sujeitos.

Avançando a discussão no que se refere à formação docente, os estudos de Vigotski (2010) apresentam pressupostos acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, assim como lançam pistas a respeito do processo de aprendizagem a partir de interações e mediações, o que se desdobra não apenas na ideia de execução do trabalho docente propriamente dito e suas implicações para a aprendizagem por parte dos alunos, mas também nas ressignificações e movimentos que emergem e que fomentam mudanças nos professores, tanto no que tange a sua formação docente inicial, quanto aos desdobramentos de sua constituição identitária para a docência, na perspectiva de sua formação continuada.

A mediação, conforme salienta Vigotski (1991), envolve trocas de experiências de ensino e aprendizagem entre os pares, ou entre o sujeito e o docente mediador. Aprender, portanto, envolve aspectos de produção cultural, mas também de apropriação de cultura alheia, de modo a forjar, no âmago das interações e da

coletividade, processos de construção e propagação do conhecimento social e historicamente desenvolvido.

Nesse contexto, os processos de mediação estão intimamente ligados ao potencial de aprendizagem dos sujeitos. Na tentativa de buscar compreender essa ligação, Vigotski desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona é, portanto, a distância compreendida entre aquilo que efetivamente o sujeito possui como conjunto cultural, teórico; de saberes e fazeres diversificados, de conhecimentos prévios ao movimento de instrução escolar, e aquilo que ele tem potencial para alcançar, a partir de suas interações com outros semelhantes a si mesmo, na perspectiva da mediação advinda de um adulto, que, no caso da escola, aparece bastante na figura do professor (VYGOTSKY, 1990).

Os estudos de Vigotski (2010), portanto, apontam para a importância das interações e mediações, de modo que passam a ampliar sua abordagem de narrativas, na perspectiva sócio-histórica, para o papel do brincar e das brincadeiras para os processos de ensino e aprendizagem, e da resolução de problemas e desafios por parte das crianças. Nessa perspectiva, o papel do adulto mediador - e no âmbito escolar o professor - emerge como uma espécie de facilitador e norteador para a descoberta de caminhos e possibilidades que resultem, para a criança, em aprendizado e internalização de conceitos, ideias, posicionamentos e atitudes proativas para o seu desenvolvimento cognitivo, social, histórico e cultural, daí emergir com grande importância a solidez da formação docente para entender, potencializar e desenvolver tais processos.

O aprendizado humano, a partir do que salienta Vigotski (1998), torna-se um complexo produto de um “aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 118). Diante do exposto, o autor reitera a Zona de Desenvolvimento Proximal, a partir da qual ele explana:

[...] propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e

quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

No que tange, portanto, à perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento das faculdades cognitivas superiores e sua relação com a ação docente, no viés de sua formação continuada, Vigotski (1998) nos apresenta o pressuposto de interação mediada, no que se refere às práticas de saber e de fazer. Isso porque para ele, o individual se mescla e se une ao coletivo, à experiência com o outro, de modo que a teoria do interacionismo (que chancela a ideia de que o aprendizado surge das experiências cotidianas de um indivíduo com outros sujeitos) permite satisfazer as condições a partir das quais se estabelece que os indivíduos partilham e ressignificam suas próprias impressões da realidade, da vida e do mundo, no seio de seus contextos socioculturais, ao longo de sua jornada histórica, em seu processo formativo seja como docente ou discente.

1.2 DOS ASPECTOS CONCERNENTES À FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

O processo de formação e de constituição do profissional docente, perpassa, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento da identidade docente. Nessa perspectiva, ao longo de sua formação inicial é imprescindível que os futuros professores construam sua autoimagem como um profissional da educação (NÓVOA, 2002).

Diante disso, o caminho de formação acadêmico-profissional do docente deve atender ao critério de autodesenvolvimento reflexivo, que venha por abarcar uma dinâmica profissional futura na qual o professor atue direta e indiretamente na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira,

[...] A formação de professores pode cumprir um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p. 24).

Em relação à formação de professores, Nóvoa (2009) reflete acerca das seguintes medidas básicas: 1. passar a formação de professores para dentro da profissão; 2. promover novos modelos de organização da profissão; 3. reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

O ato de passar a formação de professores para dentro da profissão, refere-se, fundamentalmente, à inter-relação entre os professores que formam outros professores e desses últimos com seus semelhantes, ou seja, é a permeabilidade entre os docentes que devem estar unidos e aliados ao propósito comum de desenvolvimento profissional e pessoal (NÓVOA, 2009), o que também incide sobre o desenvolvimento constante de suas funções psicológicas superiores.

De acordo com Nóvoa (2009), a promoção e desenvolvimento de novos modelos de organização da profissão docente estão ligados intimamente aos aspectos de autonomia e aos processos colaborativos que delineiam o trabalho educacional. Dessa maneira, torna-se necessário desfazer os nós e os excessos de controle burocrático que diminuam a liberdade e a independência laboral desses sujeitos.

Em relação à dimensão pessoal e à presença pública dos professores, segundo o autor, cabe destacar que é preciso construir uma espécie de autoconhecimento no interior do conhecimento profissional, ou seja, extrapolar as dimensões teórica e científica, caminhando por um delinear mais profundo, pessoal, do docente (NÓVOA, 2009).

Diante do exposto, Nóvoa (2009) enfatiza que a aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade e um direito do professor, e deve ocorrer sem obrigações ou constrangimentos. Nesse contexto, cabe a reflexão acerca dos espaços e veículos midiáticos, que deveriam e poderiam dar maior notoriedade e lugar ao professor, que parece minorar ou mesmo inexistir como agente de importância social efetiva, visto que um importante aspecto da força de uma profissão, na sociedade atual, é sua capacidade de comunicação com o grande público.

Para Meirieu (2006), a formação do professor caminha no sentido de que este elabore uma sequência de saberes e fazeres que permitam a ele redescobrir o conjunto de seus próprios conhecimentos, desvelando, assim, o aspecto pesquisador de sua personalidade docente.

O esforço e labuta dos estudantes de ensino superior que aspiram à carreira docente se fundem à realidade da escola, e das demandas educativas que esta impõe ao trabalho do professor. Dessa maneira, a formação inicial do professor precisa estar em harmonia com a realidade cotidiana da escola, de modo que os processos de estágios acadêmicos vivenciados ao longo do curso de formação superior devem proporcionar experiências tais que criem para o futuro professor as expectativas profissionais e os ajustes necessários à realidade da escola, em termos de demandas educativas e condições de trabalho. Em relação ao aprendizado, também aplicando ao processo de formação dos docentes, tem-se que é

[...] Através das discussões feitas, tenho a sensação de que os didáticos estão descobrindo que a transferência não constitui somente a fase terminal da aprendizagem, mas que está presente ao longo de toda a aprendizagem. Para aprender, formar-se, convém transferir permanentemente (MEIRIEU et al., 1996, p. 20).

A discussão feita por Meirieu (1998) em torno da formação primeira de professores passa pela rejeição de modelos e de metodologias de ensino, uma vez que cada modelo representa uma visão específica sobre o ato educacional, não representando, em última instância, a visão total do pensamento educativo.

Nesse contexto, o processo de autoformação deve contemplar uma postura de autorreflexão, na qual aquele que deseja se tornar um professor deve construir caminhos que permitam um profundo entendimento e análise de sua postura profissional e das condições reais e pessoais de seu trabalho. Cabe ao docente refletir e buscar as respostas acerca dos caminhos formadores de si mesmo, porque, mesmo que partilhe saberes e ações com outros sujeitos, e esse movimento lhe permita ampliar suas perspectivas de práxis, sua formação profissional e seu crescimento pessoal estão fulcralmente elencadas no crivo de sua opinião a respeito de si mesmo, ou seja, ao conhecimento de quem se é no mundo (MEIRIEU, 1998).

Assim, entendemos que a formação inicial do professor precisa ser caminho e veículo, eixo e possibilidade, na busca de que o aspecto pessoal abrace o profissional, de modo que os atravessamentos socioculturais e históricos vivenciados pelos docentes se fundam ao seu trabalho de maneira positiva, para agregar recortes interpretativos feitos por ele de sua realidade tangível, propiciando nessas confluências que outros se aproximem de suas experiências, e se reconheçam também como pessoas que produzem conhecimentos históricos e sociais, e que, além disso, e por tudo isso, conforme salienta Vigotski (2010), lançam mão da cultura historicamente produzida, afetam e por ela são afetados.

Almejar a uma carreira, lutar e buscar seu estabelecimento profissional; cada pedaço dessa jornada pressupõe aspectos de autoformação; formação de si para si, e de si para o mundo. Desvela, crucialmente, a constituição das subjetividades, das entrelinhas e daquilo que muitas vezes não é dito, mas sentido cotidianamente pelos docentes. A expressão de sua prática diária de ações pedagógicas envolve labor. Envolve o lidar com angústias internas, no “engolir” da rotina, na busca por opções que viabilizem e potencializem seu trabalho, mas que também resultem em prerrogativas de respeito à dignidade humana de si e do outro. Diante disso, Meirieu (2006) explana, acerca da autogestão da carreira docente, que

[...] Todas as manhãs você é obrigado a tomar o caminho da escola, mesmo que preferisse fazer outra coisa, que não tenha tido tempo de preparar suas aulas, que esteja apreensivo ou que o cansaço e o desânimo sejam mais fortes. Porém, aceitar a mediocridade inevitável do cotidiano não significa condenar-se irremediavelmente à rotina e à insignificância. E muito menos abandonar a esperança de que “alguma coisa” importante possa acontecer, um dia, em sua classe (p. 12).

Nesse sentido, Meirieu (2006) nos fala da dimensão oculta da carreira docente. Essa seria uma dimensão moldada internamente, pela ideia de que “alguma coisa” de incrível possa acontecer durante suas atividades diárias de trabalho, e que essa expectativa por parte dos docentes é o que os move a abraçar e a permanecer nessa carreira, para além das dificuldades que acabam por surgir ao longo dos anos de trabalho, dia a dia.

Tal dimensão seria, portanto, “[...] uma espécie de vibração particular trazida pelos professores e que já não é mais redutível à lista de competências necessárias para ensinar” (MEIRIEU, 2006, p. 12-13). Nesse contexto, para Meirieu, “[...] ser professor é uma maneira de ser no mundo” (2006, p. 13).

Ao longo do processo de constituição do perfil docente, cabe a reflexão de que o se fazer professor está ligado ao ato de olhar o mundo de um modo peculiar, sob seu projeto pessoal de atuação profissional que prevê, fundamentalmente, ensinar algo a alguém. Esse é “[...] um projeto que vai muito além da necessária definição administrativa de nossa tarefa, uma perspectiva que constitui o centro de nossa identidade profissional” (MEIRIEU, 2006, p. 13).

Diante do exposto, a autonomia que direciona a autoformação docente, quando analisada à luz da perspectiva de Vigotski (1998), pode ser compreendida em seu aspecto de desenvolvimento na coletividade, de modo que o individual forja-se no social. Dessa forma, a autonomia está atrelada às relações que se estabelecem com o outro, e na interpretação dada a essas relações.

Assim, cabe lembrar Vigotski, que em seus vários estudos nos chama a atenção para a nossa realidade como humanos que somos, seres que se formam e se conduzem socialmente, que ensinam e são ensinados, a partir das experiências que a vida compartilhada nos traz. Nesse ponto, é um desafio tornar-se humano, e constituir-se, nesse processo, alguém que acumula conhecimento e cultura e que pretende partilhar de si para com aqueles que iniciam sua caminhada pelos aprendizados que a vida vier a apresentar (VYGOTSKY, 1990; 1997; 1998; 1999; 2001; 2010).

Nesse sentido, intimamente ligada à formação inicial do docente, está a sua formação continuada. Segundo Tardif (2002), a questão da formação docente, que se inicia com suas experiências de vida e se amplia nos espaços universitários e se desdobra para os contextos cotidianos do trabalho docente na escola, na perspectiva de sua permanente formação e aplicação de seus conhecimentos adquiridos, está entrelaçada a toda sua trajetória enquanto professores. Ligada,

mesmo, aos seus saberes, os conhecimentos que lhe serão requisitados a cada momento como profissionais da educação. Nesse sentido, cabe lembrar, nas palavras de Tardif (2002, p. 208), que a “[...] profissionalização representa uma tentativa para elevar a qualidade e o prestígio do ensino tanto dos pontos de vista científico e intelectual quanto social e econômico”.

No que se refere ao processo de interdependência entre a formação inicial e continuada de professores, é importante mensurar a figura desses profissionais da educação, sob os aspectos em que os mesmos se constituem como agentes práticos e reflexivos de sua própria atuação pedagógica (TARDIF, 2002). Nesse contexto,

[...] A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela [...] Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2002, p. 286).

Corroborando essa tecitura acerca da formação docente, os estudos de Moraes et. al. (2012) apresentam, no âmbito da perspectiva histórico-cultural de formação de professores, as noções de movimento e expressão internas e externas desses sujeitos. Desse modo, torna-se importante a organização de ideias para “[...] compreender o professor como aprendiz no processo formativo é fundamental para o desenvolvimento do trabalho, mas um aprendiz que ocupa um contexto diferente: o de aprender para ensinar” (MORAES, 2012, p. 146).

Nesse íterim, os movimentos de busca pela própria formação e constituição profissional, assim como sua expressão da práxis, poderão desencadear caminhos e possibilidades de ressignificação de instrumentos e conjuntos teóricos desenvolvidos pelo ser humano ao longo se sua existência, de modo que suas intervenções didático-pedagógicas podem ser constantemente remodeladas e ajustadas a sua própria formação continuada e às necessidades educativas dos educandos que vão se modificando também, conforme a produção cultural e técnica do ser humano se ampliam histórica e socialmente (MORAES, 2012).

Para professores em permanentes movimentos de autoformação, portanto, é possível ser um agente transformador de si mesmo e do outro, buscando a educação de si, a educação do outro; educação que emancipa, que cria caminhos e possibilidades de expansão na vida, em todos os seus matizes, como destaca Vigotski (2010) a partir do entendimento sociocultural de seus estudos, nos quais o aprendizado mediado permite a apropriação do conhecimento por parte de todos os sujeitos envolvidos: alunos, que aprendem com seus pares e com a mediação do professor; e professores, que aprendem com seus pares e também com seus alunos, em processos de mediação e internalização.

Nesse viés, é válido dar destaque ao papel do professor que forma outros professores, e à grande responsabilidade daquele que ensina para a docência: a de formar outros que sejam seus sucessores para trabalhar a Educação. Porque todo esse processo de formação não vem assim, facilmente. Ele exige entrega, luta, perseverança. Às vezes é preciso dar espaço para reflexão, deixar cair o choro que está contido, assumir que seu próprio limite como pessoa também te define. E é nesses momentos que se revela a resiliência que o torna grande, que o enobrece e permite que cada momento de dúvida e de dor, passe pela alquimia da superação de si mesmo.

De acordo com Nóvoa (2002), quando lançamos uma análise mais específica e aprofundada acerca da formação continuada ou contínua de professores, torna-se imprescindível refletir sobre as políticas educativas e sua relação com a profissão docente, de modo que a racionalização do ensino e a necessidade de uma nova profissionalização docente sejam entendidos como elementos que constituem e contextualizam a discussão em torno da formação continuada.

Em termos práticos, de acordo com o autor, é possível inferir que os aspectos da racionalização do ensino estão inseridos, fundamentalmente, no contexto de que a escola e seus profissionais, em especial os professores, estejam preparados em termos de estrutura, materiais, conhecimentos, conteúdos e metodologias, para atuar pautados na razão ou na racionalização, no princípio das certezas escolares. A crítica central desse tipo de modelo de atuação está centrada no fato de que o

desenvolvimento de ações pedagógicas por si só não assume modelos engessados, desvinculados da dinâmica do cotidiano escolar e da ação prática de seus sujeitos. Nesse sentido,

[...] Hoje em dia impõe-se como uma evidência a impossibilidade de conceber a educação apenas como um projecto “científico” ou “racional”. A acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar à priori. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico, a educação não é unicamente um acto racional, mas também dramático (NÓVOA, 2002, p. 36).

Em relação à necessidade de se construir uma nova profissionalidade docente, Nóvoa (2002) argumenta que o professor precisa se reconhecer como tal, precisa ter como fundamento os motivos pelos quais escolheu tal profissão, e formar como que uma união consigo mesmo e com os demais que partilham do mesmo ato laboral. Além disso, cabe ao professor buscar a contínua renovação e criatividade profissional, na tentativa de estar em harmonia com os sujeitos da educação e com os saberes e fazeres que a sociedade e a Ciência desenvolvem diariamente.

Diante do exposto, essa nova profissionalidade docente está relacionada a uma nova cultura profissional, pautada na coletividade e na colegialidade, a partir da partilha de experiências entre os docentes, que socializam seus métodos e práticas educativas e os resultados alcançados ao longo da jornada de ensino e aprendizagem na qual estão inseridos, de modo a propiciarem oportunidades de interações com potencial crítico e reflexivo, com a possibilidade de constituir bases para a ressignificação de suas ações docentes.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2002) sinaliza que surge a figura do professor reflexivo, que pensa sua própria carreira e a natureza pessoal de sua constituição como ser humano que tem suas necessidades de sustento e sobrevivência, de modo que a partir de seus movimentos de reflexão podem emergir as razões e as perspectivas de ações necessárias ao seu trabalho pedagógico cotidiano.

Existe também um contexto no qual o professor realiza sua formação continuada, e que, em alguma medida, podem direcionar ou mesmo moldar sua atuação docente,

não atingindo, necessariamente, um ideal de trabalho no que se refere a essa formação. De acordo com Zeichner e Linston (1990), é possível destacar quatro grandes tradições que aparecem ao longo dessa formação:

- a tradição acadêmica, que dá prioridade aos saberes curriculares e ao ensino;
- a tradição da eficiência social, que evidencia os saberes pedagógicos e os instrumentos e métodos de ensino;
- a tradição desenvolvimentista, cujo discurso prioriza o desenvolvimento psicológico dos sujeitos da escola;
- a tradição reconstrucionista social, a partir da qual se valoriza, em grande medida, a inserção social das práticas de formação dos professores.

A grande dificuldade ao processo de formação continuada do docente está justamente no aspecto de comunicação entre as tradições anteriormente referidas. Isso porque os grupos de uma dada tradição tendem a ler, comentar, escrever e debater apenas sobre os textos e produções da tradição da qual fazem parte, daquela que é de seu interesse particular, passando a rejeitar as produções de outras tradições, mesmo que sejam interessantes e intelectualmente viáveis (ZEICHNER; LINSTON, 1990).

Nesse contexto,

[...] tal atitude científica empobrece o debate sobre a formação de professores. Ao definirmos a pessoa-professor e a organização-escola como eixos de estratégicos de formação contínua, pretendemos apelar a uma transversalidade que permita a mobilização de diferentes tradições e correntes científicas (NÓVOA, 2002, p. 38).

Diante do exposto, apreende-se que a formação continuada perpassa por caminhos formativos onde os professores devem assumir uma postura crítico-reflexiva, que priorize o pensamento e a ação autônoma, com vistas a uma autoformação participante, de maneira que “[...] estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade [...] profissional” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Cabe destacar, segundo o autor, que o espaço de formação do professor deve ser fundamental para a troca e partilha de experiências entre os participantes. Esse processo formativo participante e contínuo tende a mobilizar atitudes dinâmicas e interativas, a partir das quais os saberes e os fazeres partilhados se difundem e se renovam.

De acordo com Nóvoa (2002), em relação à dimensão organização-escola, a formação continuada do professor encontra seu alicerce nas ações e projetos de investigação-ação realizados de modo dinâmico nas escolas. Esse movimento passa pelas ações de partilha de conhecimentos e de técnicas pedagógicas, assim como do trabalho coletivo realizado pelos sujeitos da educação nos espaços escolares, o que tende a configurar a escola como um local de contínua formação para os docentes. Diante disso, destaca-se a ideia de que a formação contínua deve manter seu foco nas questões a serem resolvidas, e não nos conhecimentos a serem ministrados.

A formação inicial e continuada primam pela construção permanente que chamamos de “bom professor”. De acordo com Nóvoa (2009), esse profissional deve reunir algumas características especiais, a saber: 1. possuir conhecimento daquilo que ensina e faz; 2. ter cultura profissional (compreender os sentidos da profissão docente); 3. possuir tato pedagógico (conseguir lidar com as demandas que surjam no cotidiano escolar); 4. trabalhar em equipe; 5. assumir um comprometimento social (atuar em harmonia e em prol das questões sociais pertinentes à escola e à comunidade local).

Nesse movimento, as palavras de Nóvoa encontram eco em Meirieu (1998), quando salienta que é preocupante a adoção cega de modelos educacionais de formação para os professores e também para discentes, uma vez que apenas quando consideramos a dinâmica de entendimento dos processos educacionais inacabada é possível manter um distanciamento desejável do totalitarismo dogmático na educação, do mesmo modo que a adoção de métodos de ensino deve levar em conta as peculiaridades de aprendizado do público-alvo a que se pretende ministrar conhecimentos teóricos e práticos.

Tais implicações demandam uma formação contínua autorreflexiva e autoformativa, na qual o professor é agente de sua própria formação, refletindo e moldando processos de compreensão de si mesmo e da carreira, participando seus saberes e fazeres com outros profissionais, companheiros de carreira (MEIRIEU, 1998).

Conforme Meirieu (1991) é importante destacar que a formação e a determinação do professor não garantem o sucesso educacional dos discentes, para os quais os docentes ministram conteúdos e práticas. Isso se configura como um paradoxo da formação, uma vez que não há como conseguir garantias de aprendizado por parte dos alunos mesmo com todo empenho e adequada formação inicial e continuada dos professores.

A partir dos estudos de Lessard (2006), em consonância com os de Nóvoa e Meirieu, é possível pensar que a profissionalização docente está fundamentalmente ligada a um conjunto de fatores que não apenas a definem, mas também que regulam e mobilizam seus formatos e objetivos. Isto posto, emergem como agentes de controle e regulação da profissionalização docente as legislações e as ações voltadas para a integração e a sistematização do trabalho desses profissionais, de maneira que os movimentos de formação continuada acabam, por força de intervenção e controle governamental e dos órgãos competentes, acomodando-se e sendo moldados a partir de diretrizes prévias que não necessariamente favorecem a participação crítica e reflexiva desses profissionais quando de sua elaboração. Nessa perspectiva, a profissionalização docente se torna reconhecidamente institucionalizada, de modo que

[...] Essa institucionalização não deixa de gerar tensões e conflitos. Se a ideia de uma formação superior parece necessária, sua importância, seus conteúdos e, sobretudo, seu controle são sempre objetos de debates; embora a ideia de recorrer à pesquisa e à ciência seja consenso, de que pesquisa e de que ciência se está falando? Apesar de, idealmente, regras elevadas de qualificação e de titulação, assim como dispositivos funcionais de inserção profissional, parecerem necessários, limitações da realidade forçam, às vezes, os empregadores a infringirem significativamente essas normas e regras; além do mais, uma antiga cultura de ofício continua impondo aos jovens docentes as condições de exercício mais difíceis (LESSARD, 2006, p. 205).

Cabe destacar que a formação docente contínua, ou seja, a permanente ressignificação do trabalho e dos conhecimentos docentes - prévios e adquiridos em relação a cada momento formativo - balizam a profissionalização docente, na medida em que desponta como elemento de retroalimentação primordial a esse processo. Diante disso, o Quadro 1 apresenta algumas ações necessárias para fomentar a profissionalização docente - na esfera da formação continuada - com vistas à potencializar esse processo de constituição do sujeito que será/é um profissional da Educação:

Quadro 1: Ações para a profissionalização docente

- Desenvolvimento de perfis da profissão docente para adaptar a formação e o desempenho desses profissionais às necessidades das escolas;
- Estruturar o aperfeiçoamento do docente como um movimento contínuo;
- Tornar a formação dos docentes flexível;
- Aprimorar a seleção e o recrutamento em formação dos professores;
- Melhorar a formação docente em ambiente escolar;
- Credenciar e certificar os programas de formação;
- Certificar os novos docentes;
- Reforçar os programas de inserção profissional;
- Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Fonte: Adaptado de Lessard (2006, p. 207).

Cabe, na projeção deste estudo, acrescentar ao quadro acima a questão da valorização do profissional docente. Essa valorização perpassa, fundamentalmente, pelo reconhecimento e prestígio da profissão ante a sociedade instituída - esse já bastante desgastado, como é possível observar nas carreiras de docentes contemporâneos - reestruturação das tabelas salariais em âmbito nacional, desenvolvimento de condições físicas e emocionais adequadas ao trabalho docente (materiais, recursos, infraestrutura e segurança no ambiente de trabalho). Essas ações de valorização docente tendem a refletir positivamente na qualidade de trabalho desses profissionais, que, na condição de sujeitos adequadamente valorizados e respeitados, apresentam-se motivados e dispostos às ações docentes transformadoras da realidade, que potencializem a autonomia e evolução educacional e de inserção produtiva na sociedade de seus educandos.

Nesse contexto,

[...] o ensino não pode evoluir sem a participação plena e inteira dos docentes; estes têm conhecimentos, crenças, projetos que se defrontam com um contexto de trabalho e situações singulares; para se adaptarem às realidades, antigas e novas, incorporadas nas situações escolares cotidianas (LESSARD, 2006, p. 209).

O processo de formação docente continuada pressupõe um redimensionamento dos conceitos e estratégias que comumente o fundamentam, no intuito de se buscar uma formação docente holística desses sujeitos, na qual o ser humano possa ser reconhecido e valorizado em suas peculiaridades e em sua multiplicidade de formas e métodos de atuação, levando-se em consideração o conjunto cultural no qual ele foi/é moldado ao longo do tempo (PERRENOUD, 2002).

Segundo Perrenoud (2002), a constituição do perfil profissional do professor reflexivo perpassa pelos momentos em que o docente se permite refletir e analisar criticamente seu modo de aprender e de ensinar, o que pode afetar seu modo de perceber e de qualificar suas experiências profissionais, tanto no que se refere aos aspectos de sua formação global (inicial e continuada), quanto nos desdobramentos de sua atuação docente no contexto dinâmico do cotidiano escolar. Nessa caminhada, o professor tende a passar a refletir acerca das relações de/com: o poder, as relações interpessoais, as instituições onde atua direta ou indiretamente, as tecnologias e as barreiras que surgem ao longo de sua carreira profissional, dentre outros fatores essenciais à ação docente.

Cabe ressaltar que a formação docente inicial, e também a formação continuada, acontecem, contemporaneamente, em meio à constante evolução da sociedade de informação. De acordo com os estudos de Sacristán (2007), essa nova sociedade, onde a quantidade e o fluxo de informações é universalmente mutante e dinâmico, demanda dos formadores e também dos formandos/formados uma energia de busca pelo conhecimento e pela qualificação na perspectiva da práxis que muitas vezes inicia processos de desgaste físico e emocional, já que exige desses sujeitos um maior poder de concentração e habilidade para focar e empreender metodologias que viabilizem essa formação, além de demandar ainda o desenvolvimento de uma linguagem de ensino e aprendizagem compatíveis com as novas tecnologias e as

novas formas de comunicação e autoexpressão linguística-social, como destaca Alarcão (2003).

Alarcão (2003) nos alerta para a importância do professor proativo, ou seja, aquele profissional que tem a consciência da necessidade de sua formação contínua, de maneira que ele por si mesmo busca se aperfeiçoar tanto no que tange aos aspectos teóricos de sua formação, quanto o concernente aos aspectos práticos em meio a seu contexto sociocultural.

De maneira crítica e pertinente, Zeichner (1993) aponta para a ilusão de se “fabricar”, a partir das ações de formação docente, professores que reflitam apenas de modo individual acerca de sua atuação na docência. Isso porque o movimento unidirecional de reflexão denota, muitas vezes, um movimento também unidirecional de ação, o que pode inviabilizar processos de ações coletivas por parte dos professores, que passam a pensar sua prática pedagógica de modo exclusivo, ao invés de expandir sua visão e campo de atuação, quando das trocas e interações crítico-reflexivas com seus pares de profissão.

A formação docente, portanto, precisa estar atrelada à nuance social, de maneira que as concepções que o professor faz acerca de si mesmo, de sua identidade profissional, de seu trabalho e suas significações não podem ser circunscritas exclusivamente em si mesmo, antes, porém, a reflexividade do professor precisa expandir sua própria atuação, aprendendo e ensinando a si mesmo, aos seus colegas de profissão, e aos sujeitos da aprendizagem para os quais desenvolve suas práticas pedagógicas - os alunos - em um movimento elegante de descobertas e ressignificações, de interações e mediações; todos cunhados nos aspectos sociais e multiculturais nos quais estão imersos (ZEICHNER, 1993).

É importante destacar o fato de que o processo de autoformação não pode estar desvinculado de um projeto escolar e de políticas públicas que potencializem e incentivem esse processo formativo. A escola, enquanto espaço de socialização e de trânsito de conhecimentos, precisa estar preparada, nesse contexto, por meio de estrutura, de ações e de respaldo de políticas públicas, para acolher as

necessidades e iniciativas de formação docente continuada que emergem dos cotidianos de vivências experienciadas pelos sujeitos que participam da ação docente, conforme nos aponta Zeichner (1993).

Em consonância ao até aqui exposto, saliento que a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), define as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015a). Em relação à formação docente continuada, esse documento apresenta pontos relevantes:

[...] Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta (BRASIL, 2015a).

Cabe destacar que, além do exposto, o documento em questão aponta que as características das instituições e sistemas de ensino, os problemas e as demandas das escolas e o contexto onde elas se inserem estão intimamente ligados ao sucesso da formação docente continuada, e considera e respeita a ação protagonista do docente, suas reflexões em seu espaço-tempo e de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Nesse contexto,

[...] § 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto

pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015a).

Diante do exposto, apreende-se que a formação docente continuada fica, portanto, apoiada por aparato legal próprio, que a norteia, com foco em aprimorar a Educação nacional.

Vale destacar, que as diretrizes para a formação dos docentes da Educação Básica, em suas esferas inicial e continuada, discorrem acerca da valorização desses profissionais em pontos considerados *Hot Spots*, ou seja, pontos “quentes” ou de tensão, a partir dos quais é possível tecer críticas frente à realidade do professorado do território nacional, quer nas redes públicas, ou nas redes particulares de ensino.

Um dos pontos destacados em relação à valorização de professores pelas diretrizes de formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica é a jornada de trabalho em acordo com 1/3 de planejamento diário, e em acordo com planos de carreira e salário, e que essa jornada de trabalho seja cumprida em uma única instituição de ensino. Cabe destacar que as diretrizes apontam ainda para a ideia de que o plano de carreira e salário deve ter uma construção e aprovação coletivas (BRASIL, 2015a).

A formação de professores inicial e continuada, portanto, deve favorecer sua construção identitária, na perspectiva de indissociabilidade da pessoa e do profissional, valorizando os processos coletivos de constituição dos saberes. Assume-se, nesse sentido, o papel preponderante da formação docente para que esses sujeitos estabeleçam vínculos que poderão potencializar suas ações pedagógicas, no viés das interações socioculturais que possam desenvolver ao longo do tempo.

A valorização docente, conforme visto, perpassa questões que vão desde a formação inicial e continuada desses sujeitos, passando pelas questões de ordem salarial, de estrutura local de trabalho, até às tensões que se estabelecem na escola e na sociedade acerca de como esses profissionais poderão desenvolver seu trabalho, com vistas a potencializar os processos educativos e, a partir de ações sociais e políticas, no contexto do aporte legal, ter seus direitos respeitados e garantidos concretamente. Todas essas questões somadas implicam diretamente no desenvolvimento profissional desses sujeitos, e as dificuldades que emergem desses processos acabam por influenciar, direta ou indiretamente, a maneira como os professores desenvolvem sua atuação profissional.

Na sequência deste estudo, o próximo capítulo abordará as questões concernentes aos conceitos que se referem à deficiência visual, no contexto histórico da escolarização de pessoas cegas, e a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A capacitação e a atualização de recursos humanos, de estratégias e procedimentos, a adequação curricular, os materiais e os recursos específicos são pressupostos sem os quais a inclusão da criança portadora de deficiência visual no ensino regular, não passa de uma utopia e de uma bem intencionada estratégia de democratização do atendimento (TORRES; CORN, 1998, p. 4).

Neste capítulo trago elementos para problematizar a formação de professores no contexto da deficiência visual. Este capítulo está dividido em três subcapítulos que abordam, respectivamente: o histórico da escolarização do aluno cego; os dispositivos legais que se relacionam à Educação Especial, no contexto da inclusão, em relação à educação crianças cegas; e a formação de professores na perspectiva da inclusão.

2.1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS, CONTEXTO HISTÓRICO E ESCOLARIZAÇÃO

No que tange à deficiência visual, pode-se inferir que:

[...] A expressão 'deficiência visual' se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades (BRASIL, 2000b, p. 7).

De acordo Sá; Campos e Silva (2007), a cegueira pode ser compreendida, a partir de uma abordagem clínica, como um transtorno grave que afeta o sentido da visão, podendo comprometer o funcionamento do aparato ótico, que é formado, em linhas gerais, por: olhos, nervo ótico e o cérebro.

Os órgãos e estruturas que constituem o aparato ótico trabalham em conjunto para decodificar as informações que a ele são enviadas, e que advêm do ambiente externo na forma de estímulo luminoso, de modo que o sentido da visão possa ser finalmente formado, o que ocorre na região do cérebro denominada de córtex occipital visual. Quando lesionado de modo importante em qualquer uma de suas partes, o aparato ótico não mais conduz ou interpreta corretamente o estímulo

luminoso, e isso causa a condição médica de cegueira ou mesmo de baixa visão, de maneira que a percepção de cores, contrastes luminosos e delineamento de imagens ficará prejudicada (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, apreende-se que “[...] Os transtornos da visão são variados: necessidade de uso de lentes corretivas, baixa visão e cegueira, manifestados sob os mais diferentes aspectos de patologias, em maior ou menor grau” (MANGA, 2013, p. 29). Dessa forma, de acordo com Sá; Campos; Silva (2007), a condição médica de cegueira pode ser compreendida da seguinte maneira:

- a cegueira congênita, que é o tipo que se manifesta desde o desenvolvimento intrauterino, ao longo do processo gestacional, e que tem como resultado o fato de que o bebê nasce cego;
- a cegueira adquirida, que ocorre quando o indivíduo fica cego por questões orgânicas, acidentais ou medicamentosas, após o nascimento, ou seja, em qualquer momento da vida após o parto.

O conceito de cegueira, em uma perspectiva pedagógica, delimita que:

[...] Cegas – pessoas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006, p.17).

Ao longo do desenvolvimento social e cultural da humanidade, as pessoas com deficiência visual, ou outros tipos de deficiência, foram sendo classificadas e receberam tratamentos atitudinais específicos. Comumente, durante muito tempo, essas pessoas eram consideradas como impuras; indignas diante dos deuses, e por isso carregavam em si mesmas os estigmas de seus “pecados” (BRASIL, 2001a).

À pessoa com deficiência, desde tempos da antiguidade até o surgimento do Cristianismo, eram reservados destinos sombrios, como o assassinato, a tortura, trabalhos degradantes e rótulos como “deformados”, por exemplo (BRASIL, 2001a).

Com o advento do Cristianismo, por sua vez, abriu-se caminho para o acolhimento, para a misericórdia com as pessoas com deficiência, pois circulava a ideia de que eram humanas; filhas de Deus; que o respeito, amor e caridade com o próximo deveriam ser princípios norteadores de quem adotasse essa corrente religiosa. Essa conduta caridosa e humanística se fortaleceu na Idade Média, quando as primeiras instituições asilares se formaram e se estabeleceram (BRASIL, 2001a).

Em termos conceituais, historicamente, a deficiência visual evoluiu a partir de mudanças que ocorreram no conjunto de crenças, valores culturais, concepções acerca da condição humana e as transformações sociais (BRASIL, 2001a).

Nesse contexto, a filosofia Humanista, na Idade Moderna, desencadeou estudos que se detinham em investigar problemas relacionados ao homem, pautando-se nos conhecimentos científicos da época. Nessa perspectiva, o conhecimento científico conduzia sob o prisma clínico das patologias, as iniciativas em prol da educação de pessoas com deficiência.

Positivamente, na Idade Contemporânea, os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade socializados na Revolução Francesa, desdobraram-se na formulação de uma consciência social, assim como em movimentos internacionais que pleiteavam os direitos e deveres do ser humano, com vistas ao exercício da cidadania em um sistema democrático que contemplasse às minorias (BRASIL, 2001a).

Historicamente, de acordo com estudos de Mazzotta (2001) e outros autores, a escolarização de pessoas cegas tem seu início no séc. XVI, quando o olhar pontual da sociedade se volta para a condição de sobrevivência dessas pessoas. Dentre as ações em prol do acolhimento e escolarização das pessoas com cegueira, podemos destacar:

[...] no Séc. XVI, com Girolinia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato. Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas. A partir de então, as ideias difundidas vão ganhando força até que, no Séc. XVIII, 1784, surge em Paris, criada por Valentin Haüy, a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos. Nela Haüy exercita sua invenção – um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns. No Séc. XIX proliferaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com a mesma

proposta educacional. Um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille. Assim, o processo de ensino e aprendizagem das pessoas cegas deslança, possibilitando-lhes maior participação social (BRASIL, 2001a).

Em meu estudo de Mestrado (MANGA, 2013) apresento um breve apanhado histórico acerca dos movimentos e dos registros realizados em relação à situação social e educativa das pessoas cegas. Dessa maneira, a partir de pesquisas que realizei junto à Sociedade e Assistência aos Cegos (SAC), saliento:

- Tribos indígenas dos Andes: foram encontrados no Peru, em meados do século XVI, pelos conquistadores espanhóis, nós em cordas, os “Quippos”, que eram utilizados para a comunicação e leitura, usado por pessoas cegas e videntes.
- Rampazetto e Franciscus: o primeiro em Roma (1575), e o segundo em Madrid (1580) ensinaram pessoas cegas a ler utilizando letras feitas em pedaços de madeira.
- Hasdoreer: Descreveu um método em 1651 de ensinar o cego a escrever sobre tábuas cobertas de cera por meio de um estilete.
- Jacob Bernouille: também utilizou linhas cortadas em madeiras para ensinar sua aluna cega Elizabeth Waldkirk, em 1676. Esta aprendeu a escrever com lápis em papel a partir de um guia de madeira.
- Jacob de Netra: nascido em Hesse, Alemanha (século XVIII), ficou cego na primeira infância. Na escola da aldeia onde vivia aprendeu religião e tarefas simples. Inventou seu próprio método de comunicação, escrita e leitura. Este método consistia em um sistema de entalhes em madeira formando pequenas varetas, que mais tarde compôs uma biblioteca.
- Weisseburg: seu nascimento foi na Alemanha, em 1756. Durante sua educação foram utilizados muitos instrumentos, como, por exemplo, o aparelho de encaixe inventado por Saunderson. Foi o primeiro cego a usar mapas em relevo.
- Maria Theresia Von Paradis: seu nascimento ocorreu em Viena, em 1759. Aos três anos de idade ficou cega. Iniciou seus estudos e quando estava com doze anos destacou-se na música, de modo que despertou o interesse da Imperatriz que conferiu à menina dinheiro para que Theresia completasse seus estudos em música. Além da música, Theresia adquiriu fina educação.
- Louis Braille: nasceu em Coupvray, França, em 1809. Criou o método Braille de leitura e escrita para pessoas cegas, no século XIX, e que vigora até os dias de hoje (MANGA, 2013, p. 46-47).

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2001), o atendimento educacional para pessoas cegas teve seu início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado no Rio de Janeiro, em 1854, sendo essa a primeira instituição de Educação Especial da América Latina. O nome do Instituto foi mudado por duas vezes, primeiro para Instituto Nacional dos Cegos, em 1890, e depois para Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1891, nome esse que ainda permanece na atualidade.

Segundo Mazzotta (2001), O IBC ministrava oficinas para a aprendizagem de tipografia e a encadernação, ensino que era direcionado para os meninos, e de tricô para as meninas. No instituto também foi realizada a edição da primeira Revista em Braille nacional, em 1942, com distribuição gratuita de livros em Braille a partir de 1943.

De acordo com os estudos de Mazzotta (2001), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto Benjamin Constant, no ano de 1947, realizou ações de natureza pedagógica de grande importância. Nesse contexto, foi criado o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos, o qual teve seu funcionamento atrelado a uma parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Mazzotta (2001) destaca que o atendimento às pessoas com deficiência visual, no Brasil, teve apoio e incentivo também do Instituto de Cegos Padre Chico, que iniciou efetivamente seus trabalhos em 1928. O instituto Padre Chico possuía uma Escola de 1º Grau, e também cursos de Artes Industriais, de Educação para o Lar, curso de Datilografia, de Música e um curso de Orientação e Mobilidade. Além disso, esse instituto proporcionava assistência médica, dentária e alimentar a esses sujeitos.

No decorrer da história de escolarização e atendimento educacional especializado de pessoas cegas ou com baixa visão, destacamos:

- Ações do Governo Federal, entre as décadas de 1950 e 1990: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958 e vinculada ao IBC e vinculada ao Ministério da Educação, com vistas capacitação de professores e técnicos para reabilitar pessoas com deficiência visual maiores e melhores oportunidades educacionais a estes sujeitos, a partir de materiais e métodos especiais.
- A partir da década de 1990, com o advento da LDNB nº 9394/96 até o presente, a educação brasileira de pessoas cegas ou com baixa visão possui amparo legal e descrição específica de atendimento, com formação e a capacitação

de profissionais da educação; a produção de materiais e métodos para o ensino de conteúdos curriculares e a adaptação de espaços físicos. Cabe destacar que a Constituição de 1988 já abrigava normatização acerca do atendimento educacional desses sujeitos.

Nesse contexto, as famílias surgem como fator de apoio e mobilização política e social para que essas ações fossem desenvolvidas e implementadas ao longo do tempo no Brasil. A valorização, a aceitação e inserção social produtiva das pessoas com deficiência visual foi fomentada, portanto, pela parceria entre governos e sociedade, representada principalmente por familiares de pessoas com deficiência visual, e pelos próprios sujeitos com cegueira e baixa visão.

O documento “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, produzido em 2001b, traz importantes elementos acerca do processo global de escolarização da criança cega. Nessa perspectiva, logo no início de seu desenvolvimento, a criança com perdas visuais precisará passar por estimulação dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), para que sua percepção de si mesma e do ambiente que a cerca lhe permita experienciar a vida de maneira que seus aprendizados a emancipem para a convivência produtiva em sociedade. Diante do exposto, cabe salientar que

[...] A alfabetização requer da criança maior atenção concentrada e motivação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, facilitada pelos estímulos visuais e sonoros do ambiente familiar, da escola e dos meios de comunicação. O desenvolvimento da criança cega sofre interferência da perda visual, acarretando dificuldades para a compreensão e organização do meio. Observa-se a necessidade de estimulação permanente, dentro das possibilidades da faixa etária, a fim de que alcance progresso em todas suas potencialidades. Crianças com perda visual severa podem apresentar ainda atraso no desenvolvimento global. Isto se deve em grande parte à dificuldade de interação, apreensão, exploração e domínio do meio físico (BRASIL, 2001b, p. 25).

É nesse sentido que alguns professores da Educação Especial, em especial aqueles da área de DV, ressaltam a importância dos estímulos sensório-motores aplicados bem no início do desenvolvimento, preferencialmente logo após o nascimento, às crianças cegas e/ou com perda importante da acuidade visual.

A compreensão das noções e dos conceitos que envolvem a relação espacial e temporal (que evocam processos de orientação, mobilidade e compreensão das questões cotidianas que denotam o transcorrer do tempo) é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento escolar da criança cega, uma vez que a situa em relação à realidade prática da vida (BRASIL, 2001b).

Outro fator relevante ao processo de escolarização e, por consequência, de alfabetização e apropriação dos conteúdos curriculares propostos, é a adequada socialização da criança cega. O convívio social, com seus pares e com pessoas sem deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, poderá propiciar trocas e aprendizados que permitirão aos sujeitos envolvidos um maior conhecimento de si mesmo, do outro e das possibilidades que os mesmos podem desenvolver juntos dia a dia (BRASIL, 2001b).

O processo de escolarização, assim como o sucesso escolar da criança cega estão ligados, fundamentalmente, ao funcionamento dinâmico do tripé: mediação docente (apoio escolar) - acompanhamento da família/responsáveis legais - socialização/interatividade (BRASIL, 2001b). Nesse contexto, acerca da ação docente para a escolarização da criança cega, compreende-se que

[...] Cabe ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, como também propor e adaptar atividades lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos da escola (BRASIL, 2001b).

A formação continuada de professores que pretendem trabalhar a escolarização de crianças cegas deve propiciar a esses profissionais, além das competências de alfabetização e mediação para a apropriação de conteúdos curriculares por parte desses educandos, uma formação com caráter socializador, que dê enfoque ao projeto de inserção integral desses sujeitos em sociedade, e mais ainda: preparar esses docentes para criar novos meios/métodos/possibilidades a partir das especificidades de cada aluno, com vistas à busca por uma educação que valorize as características de cada ser humano.

A escolarização de alunos cegos deve ocorrer na medida em que seus potenciais naturais sejam expandidos e valorizados, possibilitando o aprendizado desses educandos consigo mesmos, com outros alunos e com a mediação docente, conforme nos apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (a distância ou espaço de aprendizagem entre aquilo que o aluno tem como conhecimentos prévios e sua potencialidade de aprendizado com outros sujeitos, alunos e mediadores), desenvolvido por Vigotski (1997) em seus estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem.

A postura de comunicação oral do professor de Educação Especial na área de DV, assim como seu conhecimento técnico operacional para trabalhar com alunos cegos, especificamente, tornam-se fatores decisivos que nortearão o processo de escolarização desses educandos. Isso porque a comunicação oral com o aluno cego deve ser muito clara, objetiva, bem audível e pausada, de maneira que o mesmo possa, a partir do sentido remanescente da audição, compreender adequadamente as palavras e as intenções de seu interlocutor (BRASIL, 2007).

O desenvolvimento profissional do professor de Educação Especial para a DV, na perspectiva de sua formação continuada, precisa abarcar processos educacionais onde a criatividade e a boa qualidade de autogestão de sua atuação docente fomentem ações pedagógicas que permitam ao aluno cego conhecer e (re)conhecer o mundo que o cerca, construindo e reconstruindo cotidianamente seus saberes e suas ações, na medida em que, conforme nos aponta Vigostki (1997), constitui-se como sujeito histórico que produz cultura e que se apropria da cultura produzida por outros sujeitos, com ou sem deficiências, ressignificando-se conforme suas internalizações próprias.

Esse processo de aprendizado por parte dos sujeitos cegos é, por meio também da mediação docente, o ato último (sem as facilidades do sentido da visão) de estar no mundo, de ser no mundo. É experienciar este mundo forjando cotidianamente sua concepção pessoal acerca de sua jornada própria e da jornada de outras pessoas. É movimento que ensina e que aprende. Que transforma e é transformado. É ainda se fazer aceito e respeitado com todas as peculiaridades que o tornam diferente;

demandante de processos sociais, educativos e políticos que lhe permitam viver e gozar de direitos e deveres como todas as pessoas, tão diversas e singulares, que existem no mundo.

2.2 O ALUNO CEGO E OS DISPOSITIVOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Educação Especial, a partir de uma perspectiva inclusiva de ação pedagógica, possui caminhos históricos de fundamentação e desenvolvimento no cenário nacional e internacional. A Declaração Universal dos Direitos dos Humanos, de 1948, apresenta os princípios de igualdade, liberdade e dignidade para todas as pessoas, de maneira que fomenta o estreitamento das inter-relações dos direitos políticos com os direitos econômicos, culturais e sociais de cada ser humano (BRASIL, 2008).

Em relação aos dispositivos pedagógicos, a Educação Inclusiva pode ser compreendida como algo novo e transgressor no que tange às propostas de ação pedagógicas propriamente ditas nos espaços escolares. Aspectos como a formação inicial e continuada de professores devidamente qualificados para receber e atender alunos com deficiência visual, acesso aos conteúdos curriculares oportunizados por meio de materiais e metodologias especiais, tudo isso faz parte do conjunto dos dispositivos pedagógicos pró-inclusão.

Caminhando nessa direção,

[...] Os estudantes com deficiência visual matriculados devem buscar, junto à escola, o material didático necessário ao aprendizado, e também aquele destinado ao aprendizado do código Braille, além do material que verse acerca das noções sobre mobilidade e locomoção e atividades de vida diária. “Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler via computadores” (UFRGS, 2008, s/p).

Fernandes e Lopes (2004) definem conceitualmente a Educação Especial como uma modalidade de educação direcionada para o atendimento de pessoas com

deficiência, sejam estas auditivas, visuais, sensoriais, físicas, intelectuais, surdocegueira e as múltiplas deficiências.

A Educação Especial, de acordo com o documento “Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do espírito santo - Educação Especial: inclusão e respeito à diferença”, publicado em 2011, pode ser compreendida

[...] como modalidade de ensino que perpassa, como complemento e suplemento, todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, deve garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o direito à escolarização, removendo barreiras que impeçam o acesso desses alunos ao currículo escolar em classes comuns (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.14).

O conceito de Educação Especial está intimamente ligado, conforme Jesus (2005; 2006; 2008), Kassar (2001; 2011; 2015), Rebelo (2015), Prieto (2006) ao estabelecimento do Atendimento Especializado de Educação. Na perspectiva das autoras, este atendimento educacional deve ser preparado de modo a oferecer meios, recursos e possibilidades de acesso e apropriação dos conteúdos curriculares propostos por parte dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, a formação especializada de professores, no âmbito de sua formação continuada, também é apontada como fator preponderante para que esses sujeitos em processo de escolarização possam ser incluídos em todos os eventos e processos educativos, de maneira que a inclusão escolar e social desses educandos consiga reproduzir, social e culturalmente, seu crescimento escolar.

Já em relação à Educação Inclusiva, Fernandes e Lopes (2004) definem o conceito como uma educação que é “de todos para todos”, relacionada diretamente às ações de natureza pedagógica e didática, que viabilizem processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas.

A Educação Inclusiva, na perspectiva de Jesus (2005; 2006), fundamenta-se nas necessárias e dinâmicas mudanças que a escola e a sociedade devem proceder

para acolher as necessidades educativas das crianças que demandam processos educativos e sociais facilitadores de seus aprendizados.

No âmbito escolar, para a autora, estrutura geral, currículo, políticas educacionais e profissionais devidamente preparados somam fatores que favorecem a inclusão escolar. No que se refere à sociedade com perfil inclusivo, direitos e deveres legalmente instituídos, assim como maior informação social poderão contribuir para a convivência social de sujeitos com deficiência.

Kassar (2006; 2011) salienta os caminhos para a consolidação de uma educação que inclua sujeitos na escola, de modo que os mesmos permitam a esses sujeitos históricos (pessoas com necessidades educativas especiais) desenvolverem suas faculdades intelectuais. A autora aponta para a ideia de que a Educação Inclusiva se constitui no viés da educação nacional, a partir de políticas públicas movimentadas por lutas sociopolíticas de familiares e de pessoas com deficiência, assumindo-se a Educação Inclusiva como construção histórica, social, política e educacional.

Já Prieto (2006) apresenta a Educação Inclusiva atrelada à Educação Especial, no sentido de que meios potencializadores de desenvolvimento global dos sujeitos atendidos de maneira especializada, na dinâmica social da escola, poderão incluir esses educandos no tocante ao ensino e aprendizagem cotidianos.

Nesse contexto, Mendes (2006) explica acerca da Educação Inclusiva:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (p. 395).

É importante destacar, para além da escolarização de alunos com necessidades educativas especiais, os desejáveis desdobramentos sociais de uma educação dita inclusiva. Isso porque os princípios da inclusão, que denotam o acolhimento da diversidade como um todo, devem permear e fomentar a construção de uma

sociedade humana que supere os rótulos, na qual a própria diversidade se insere e se dilui de tal forma que já não existam, conforme Beyer (2006a), “pessoas com” ou “sem deficiência”, mas sim pessoas, humanos apenas.

Para Beyer (2006a), a proposta da Educação Inclusiva deve atender ao sistema educacional heterogêneo, amplo e interativo que a própria diversidade constitui. Nesse sentido,

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunato (BEYER, 2006a, p. 73).

Conforme os processos sociais, culturais e educacionais tomam contorno e forma na sociedade, podem ocorrer confusões em relação aos conceitos de integração e inclusão, no que tange à Educação Inclusiva.

O conceito de integração se define a partir da ideia de que é o aluno quem deve se adequar à escola e a sua estrutura geral: seus objetivos, valores, métodos e espaços. Nessa perspectiva, à escola não se imputam mudanças para receber esse sujeito. Em um viés oposto ao da integração, a inclusão escolar se desenvolve em uma perspectiva de acolher e reconhecer todas as diferenças, de forma que não mais exista uma separação em modalidades de educação regular e educação especial. Essa realidade inclusiva se torna viável à medida que a escola passe por mudanças físicas e pedagógicas, tendo como meta alcançar a inserção social plena de todos os estudantes presentes em uma sala de aula, os quais constituem, conjuntamente, a diversidade do público escolar (DRAGO, 2011).

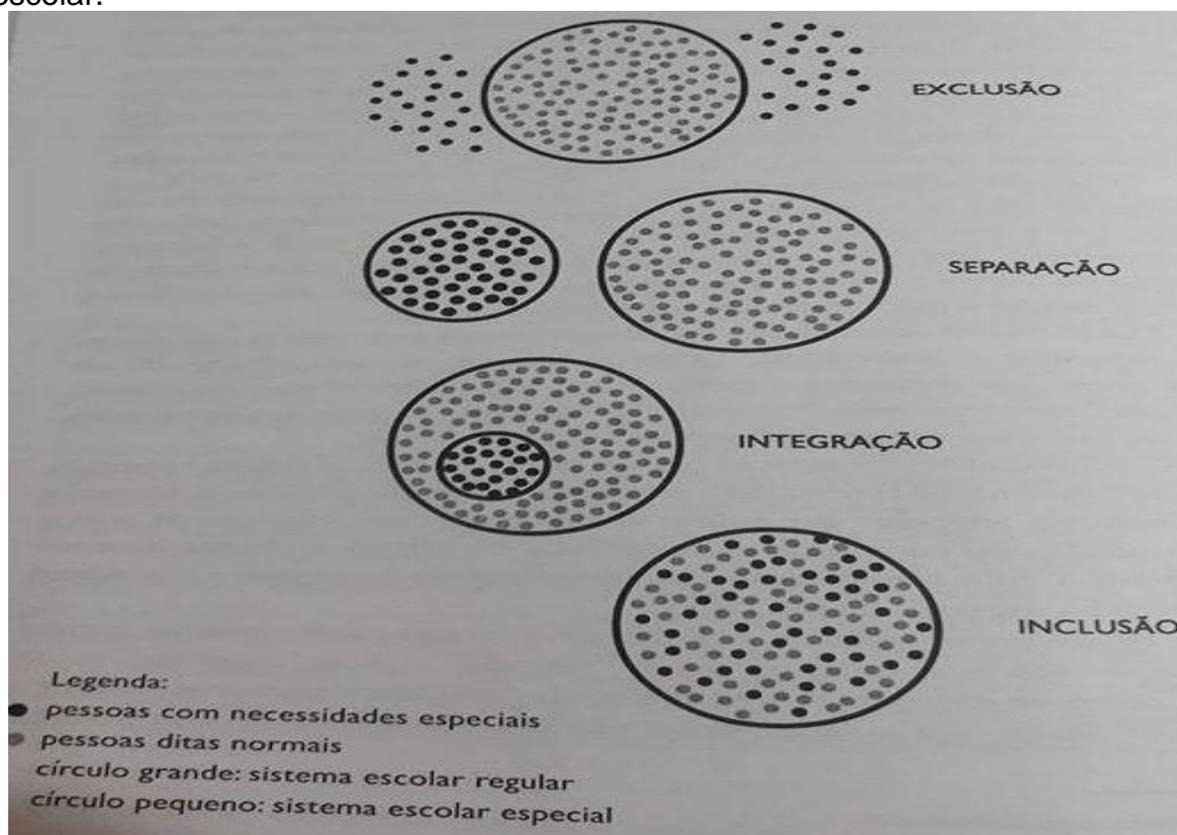
Ainda no que se refere à proposta de integração escolar, Beyer (2006a, p. 75) salienta que “[...] a inadequação da prática de educação integradora, consistiu sempre na sobrecarga [...] sobre os esforços de alguns: o heroico e sacrificado professor, a criança e suas condições especiais de adaptação”.

Cabe salientar as diferenças conceituais expressas por Beyer (2006a), no que se refere à exclusão escolar, separação escolar, integração escolar e inclusão escolar.

Nesse sentido, a exclusão escolar indica uma separação espacial, social, cultural e política dos alunos com deficiência no que se refere ao sistema escolar. A separação escolar, por sua vez, implica em escolas para atender alunos com deficiência (escolas “especiais”) e em escolas para atender alunos sem deficiências (escolas “regulares”). A integração indica um sistema de ensino paralelo dentro da escola regular, de modo que o aluno com necessidades educativas especiais continua segregado do processo educacional regular. Já a inclusão supera distância, modelos e imposições socioculturais, unindo todos os estudantes sob um processo educacional comum (BEYER, 2006a).

O Diagrama apresentado na imagem 1 representa as ideias de Beyer (2006a) acerca dos conceitos educacionais anteriormente explanados:

Imagem 1: Conceitos educacionais: exclusão, separação, integração e inclusão escolar.



Fonte: Beyer (2006a, p. 76).

Os caminhos epistemológicos para o entendimento da constituição educacional que cria possibilidades de inclusão escolar de educandos que demandam ações didático-pedagógicas especiais perpassam, outrossim, pela observação e análise do cotidiano das escolas brasileiras. Dessa forma,

[...] É importante frisar que apesar de Educação Inclusiva ser o discurso dominante nas diretrizes educacionais atuais, a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes concomitantemente) sob os dois modelos educacionais discutidos: a Integração e Inclusão Escolar. No primeiro caso os alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. No segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, s/p.).

O teor pedagógico da escolarização de pessoas cegas, na perspectiva inclusiva, abarca a compreensão dos conceitos anteriormente descritos de Educação Especial, Educação Inclusiva, exclusão, separação, integração e inclusão escolar. Extrapola, inclusive, para a necessidade de inclusão social desses sujeitos e sua inserção produtiva na sociedade, a partir de trabalhos, estudos e ações por eles desenvolvidas, com ou sem mediação de terceiros.

Da mesma maneira que o conhecimento conceitual das modalidades educativas para a escolarização das pessoas público-alvo da Educação Especial, do conhecimento dos conceitos de integração e inclusão são importantes para o avanço e aprimoramento dos processos inclusivos, têm igual importância para esse avanço o conhecimento da legislação vigente, no que se refere aos direitos e deveres dessas pessoas.

Diante do exposto,

[...] Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, s/p.).

No bojo dessa discussão, compreender a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, pressupõe a ampliação do alcance da própria proposta educacional nacional, de modo que educar pressuponha, conceitual e praticamente, o desenvolvimento e a implementação de ações múltiplas que transponham barreiras e dificuldades em todos os estratos da sociedade instituída, assumindo-se, nesse sentido, posicionamentos sociais e políticos que se alinhem com as necessidades educativas de todas as pessoas.

A Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 206 e 208, respectivamente, delimita que o acesso à escola e aos conteúdos curriculares será ofertado de maneira gratuita e em condições de igualdade para todas as pessoas, possibilitando a coexistência do ensino público e do privado, de modo que assegura a gratuidade do ensino em estabelecimentos educativos públicos.

Já a LDBN 9394/96, em seu Capítulo V, que apresenta os seguintes critérios para a escolarização de pessoas com necessidades educativas especiais causadas por deficiência:

[...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Cabe, nesse íterim, a reflexão acerca do que expõe o Art. 58 da LDBN 9394/96, no que tange aos aspectos concernentes à ideia de “preferencialmente” e de “integração”. O referido Artigo aponta que, para a oferta do ensino realizado na modalidade de Educação Especial, existe uma situação de eleição primeira da rede regular de ensino. No entanto, o termo “preferencialmente” não assegura, em sua totalidade, que esse atendimento seja feito no ensino regular, de modo que abre precedentes para que a educação de pessoas com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento possa ocorrer fora desse sistema, o que remonta à ideia de “escolas especiais”, fato que traz em si o gérmen da segregação educacional,

uma vez que abre possibilidades de retorno às condições educativas ultrapassadas para esses educandos.

Segundo Minto (2002), quando se elege preferencialmente ou primeiramente algo ou alguma coisa, esse ato por si só já constitui um movimento de exceção julgada legalmente. Logo, o termo “preferencialmente” abre caminho para o não cumprimento efetivo do artigo. Além disso, o uso e sedimentação social desse termo solidifica a ideia de que a educação pode ser ofertada em escolas regulares, ainda que efetivamente em “classes especiais”, conforme nos advertem Ferreira; Guimarães (2003).

Medeiros (2007) discute essa questão em relação às subjetividades e possibilidades interpretativas acerca das palavras utilizadas no conjunto legal nacional em relação ao ensino de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em sua perspectiva de análise, a autora apresenta a ideia de concordância em relação ao que apresenta Mantoan (2003), no que se refere à via de regra e não exceção para o atendimento das necessidades educativas especiais desses sujeitos, ou seja, oportunizar educação a esses educandos não pode ser ato de exceção, e sim cumprimento legítimo da ação educacional.

Já o termo “integração”, evocado pelo mesmo Artigo, reforça a premissa obsoleta da educação que aceita o aluno com necessidades educativas especiais na escola, mas que não necessariamente oportuniza a esse sujeito as devidas condições de acesso e apropriação dos conteúdos curriculares propostos e das experiências interacionistas produzidas na escola.

Conforme visto anteriormente, Beyer (2006a) apresenta, diagramaticamente, a questão de que a integração cria educação paralela dos sujeitos que necessitam de estratégias educativas especiais, de maneira que os processos segregacionistas continuam a ser alimentados na escola, no contexto de uma educação que falseia a inclusão sob o manto da mera permanência desses sujeitos na escola.

Dessa maneira, a

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (MANTOAN, 1997, p. 8).

No viés dessa discussão, torna-se preciso superar as cristalizações acerca dos mecanismos educacionais ultrapassados e suas heranças conceituais e de terminologias, de modo a evidenciar e reforçar os necessários e eficientes projetos e as modalidades de ensino que sejam potenciais aos processos de escolarização das pessoas com necessidades educativas especiais.

Nessas condições, e diante das observações feitas a respeito do que traz o Art. 58 da LDBN 9394/96 em relação aos termos “preferencialmente” e “integração”, faz-se necessário empreender ações, no âmbito da própria legislação, que visem a reformulação do texto original da referida Lei, de maneira apropriada e idônea, sem aberturas para dúvidas, ambiguidades ou precedentes que denotem retrocesso sobre as conquistas e evoluções alcançadas tanto pelas pessoas que demandam ações educativas especiais, quanto para a própria Educação Especial, no contexto da inclusão escolar.

No âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, de 2014, apresenta um total de vinte metas desenvolvidas, em tese, para potencializar a educação brasileira. Em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o documento aponta na Meta 4:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. A educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

No âmbito do Plano Nacional de Educação e suas metas, é preciso destacar as possíveis dificuldades que poderão emergir como consequência direta ou não das imposições orçamentárias provenientes da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016, aprovada no Plenário do Senado - à revelia da opinião pública, de uma maneira geral - no segundo turno, em 13 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b).

O estudo do teor dos ajustes fiscais pretendidos pela PEC 55 implica em cortes e manobras fiscais pelo período de vinte anos. Essa situação acaba por alcançar os orçamentos repassados às instituições de ensino público. Nesse sentido, a educação nacional passará pelos desafios e possibilidades de dificuldades devido à anunciada diminuição dos repasses dos recursos aos setores do serviço público. Analiticamente, essa situação pode ser materializada em diminuição ou escassez de materiais, pagamentos de serviços e de profissionais diretos e indiretos ao processo educacional.

Dentro dessa perspectiva, a Educação Especial, que também depende de materiais, projetos e profissionais especializados com formação continuada que lhes permita melhorias ao processo educativo dos sujeitos atendidos por essa modalidade educacional, poderá, com a diminuição dos recursos, sofrer prejuízos, atrasos ou

mesmo o sucateamento de sua estrutura global. Essa lógica também pode ser aplicada à educação como um todo, e aos demais setores do serviço público.

No tocante a essa análise, e dentro do contexto deste estudo, é preocupante pensar que as conquistas históricas das pessoas com necessidades educativas especiais podem ser mitigadas e esvaziadas por meio de mecanismos fiscais que reproduzem a lógica de opressão financeira da população, sem tocar, criteriosamente, nos orçamentos repassados aos políticos desta nação, fato verificado na exceção à aplicação da PEC 55, já que “transferências constitucionais e gastos com campanhas eleitorais” (BRASIL, 2016b, s/p.) não estarão sob as sanções da referida proposta orçamentária. Diante disso, as metas apresentadas pelo atual Plano de Educação se encontram ameaçadas, de modo que não será possível assegurar, a partir do aspecto econômico, o cumprimento integral de tais metas, inclusive no que se refere ao atendimento ofertado na modalidade de Educação Especial.

Nesse ínterim, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, apresenta em seu Art. 5º o suporte financeiro devido ao AEE:

[...] A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Com a implementação da PEC 55, o compromisso da União em repassar recursos financeiros e dar o devido suporte ao bom andamento dos trabalhos que devem ser efetivados para o atendimento educacional especializado poderá ficar comprometido, e, neste caso, o cumprimento do referido decreto pode ficar inviabilizado em sua integralidade, já que o mesmo pretende, a partir de apoio financeiro concedido pela União, ampliar a oferta do AEE, o que poderá se tornar mais difícil com a diminuição dos repasses dos recursos destinados à educação.

Além do anteriormente exposto, o Decreto Nº 7.611/2011 também dispõe acerca de ações governamentais comprometidas com a Educação Especial, na perspectiva da

Educação Inclusiva, que são expressas como “dever”, logo, denota obrigação de ação e cumprimento, conforme é possível observar:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Cabe ponderar acerca de que ações do Estado, constituídas legalmente, e que pretendam assegurar a educação de pessoas público-alvo da Educação Especial são direitos legítimos e historicamente conquistados. Diante disso, tais ações podem e devem ser sustentadas e evocadas pela sociedade no que se refere ao seu cumprimento efetivo e integral, a despeito de manobras e ajustes fiscais advindos em momento posterior à instituição legal desses direitos.

O AEE está atrelado intimamente ao processo de escolarização na perspectiva da Educação Especial. De acordo com o Art. 2º da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que versa acerca das “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, o

[...] AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009c).

Nesse sentido, a ação desse atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais somente se efetiva, na prática, com a oferta de recursos e serviços que lhes permita acessar o ambiente escolar e receber o apoio adequado e necessário para sua escolarização, de modo que seus direitos à educação plena

sejam contemplados. Desse modo, cabe ao Estado equilibrar as equações e as ações necessárias, no viés do aporte financeiro, para que esses direitos, adquiridos com lutas e reivindicações de base notoriamente social, não se diluam e se percam ao longo de processos político-econômicos que tendenciam desestruturação da qualidade e da oferta dos serviços educacionais públicos.

2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação inicial de professores no país, no contexto da Educação Especial e Inclusiva, traz em si alguns movimentos e ações de ordem legal que visam qualificar esse processo formativo, na tentativa de que esses profissionais tenham mínimas condições, em tese, de assumirem salas de aula e conseguirem lidar com as demandas educativas especiais de seus educandos, e nesse contexto, também os alunos cegos. Diante disso, no segundo parágrafo do Artigo 13 do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, observa-se a seguinte delimitação em relação aos cursos de formação inicial de professores no Brasil:

[...] § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Ao se efetuar a leitura do trecho acima, e mesmo ao discorrer por todo o documento, é possível notar que o parágrafo em questão é uma tímida tentativa de inserir a Educação Especial e Inclusiva no contexto de formação inicial dos docentes, visto que não se efetua uma explanação aprofundada acerca da temática em voga, nem ao menos existe uma delimitação de critérios e metas desejáveis para essa formação, o que acaba por não dar o desejável destaque ao assunto no referido documento, o que gera inquietação, dada a sua atualidade cronológica.

O professor que pretenda trabalhar na Educação Especial deve possuir alguns requisitos específicos, como ser graduado em curso que o habilite para a docência - formação inicial - e ter formação específica para a Educação Especial - formação continuada - (BRASIL, 2009c). Esse profissional, devidamente habilitado, deverá ainda continuar seu processo formativo, estudando para assumir processos concernentes à escolarização de educandos com características físicas, intelectuais, sensoriais e comportamentais típicas.

Nesse ínterim, dentre as áreas de formação docente continuada para a atuação na Educação Especial está a Deficiência Visual (DV), que se constitui na área de interesse do presente estudo. Dessa forma, as ações docentes da professora de Educação Especial, que é um dos sujeitos desta pesquisa, no âmbito de sua formação continuada e sua trajetória profissional, contribuem para o entendimento da relação entre essa formação e a escolarização do aluno cego (outro sujeito do estudo), na perspectiva da Educação Inclusiva.

No tocante à inclusão escolar, é urgente manifestar e aprimorar a ideia de que ela não se efetiva somente por meio de uma reforma de pensamento e da postura da escola. Ela se consolida também a partir de uma formação inicial e continuada dos professores que seja capaz de “[...] torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática [...] como são as escolas para todos” (MANTOAN, 2003, prefácio x).

O funcionamento das escolas, suas regras e sistema operacional são, claramente, o reflexo da sociedade onde se inserem, de modo que “[...] Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão em seus portões” (MITTLER, 2003, p. 24).

Dessa maneira, o movimento de consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, onde os rótulos sejam superados e já não sejam necessários espaços e divisões, mas todo o aparato educacional seja comum a todos, pensado para todos e por todos; esse movimento precisa ser vivo, dinâmico, de modo que sociedade e escola, professores e alunos, governos e leis; todos trabalhem harmonicamente para

suprir as necessidades sociais, políticas e educacionais de todos os sujeitos, que se fazem e se constituem nas relações cotidianas que estabelecem consigo mesmos e com os outros entes sociais. Nesse viés,

[...] tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de equidade de oportunidades e de direitos, para se reconhecerem em suas diferenças (FLEURI, 2009, p.68).

De acordo com Fleuri (2009), a formação docente inicial e continuada não é o único aspecto a ser considerado em relação aos professores que atuam na Educação Especial e que trabalham para a inclusão. Suas histórias de vida e suas experiências socioeducacionais, assim como todo o conjunto de saberes adquiridos a partir dessas vivências também formam e dão sentido à formação instrucional adquirida academicamente.

Os estudos de Cerqueira (2002) apontam para a necessidade de que aconteça uma profunda reflexão por parte dos profissionais da educação que trabalham, lecionando ou não, junto a alunos com deficiência visual, sejam eles com cegueira ou baixa visão. Dessa forma, faz-se necessário reavaliar fatores como objetivos, métodos, procedimentos, conteúdos e estratégias que respeitem os ritmos e as diferenças individuais no tocante ao ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, “[...] É preciso munir os professores do ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências” (FONSECA, 1995, p. 207). Essa postura de intensificar a qualificação desses profissionais por meio de novos e outros movimentos de formação continuada pode possibilitar o desenvolvimento positivo desses sujeitos em suas ações e práticas pedagógicas, com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Uma das questões que surgem na atualidade e nos discursos que circulam nos corredores das escolas comuns é a grande dificuldade que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental têm em ministrar seus conteúdos disciplinares específicos para alunos com deficiência visual, principalmente no caso de alunos cegos. Isso ocorre, na perspectiva desses profissionais, principalmente devido às lacunas do processo de formação inicial.

Avançando no até aqui exposto, os cursos de graduação não possuiriam uma grade curricular específica para preparar esses profissionais, em uma perspectiva prática e teórica, para ministrarem conteúdos curriculares para esses alunos. Essas alegações, vivenciadas diariamente por mim em minhas pesquisas e práticas docentes, levantaram o questionamento acerca dessa formação recebida por esses profissionais da educação e a realidade por eles enfrentada na sala de aula. Além disso, os estudos que relacionam a formação inicial de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e o trabalho com alunos com deficiência visual são bastante escassos, o que dificulta o levantamento do conjunto teórico, como visto na Introdução deste trabalho.

Cabe ressaltar que o presente estudo potencializa as discussões acerca da formação docente continuada de professores de Educação Especial na área de DV, e permite estabelecer conexões entre essa formação e a experiência docente com a escolarização do educando cego, na perspectiva sociocultural e de inclusão escolar e social desses sujeitos. Além disso, este trabalho nos permite pensar acerca da imperativa necessidade de se construir e de se consolidar uma sociedade inclusiva em essência e em ações de ordem prática, feita e sustentada por todos os cidadãos, resguardados os princípios de ética e cidadania.

Nesse contexto, destaca-se o documento “Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”, de 2000, que apresenta as questões que surgem para nortear a formação inicial de professores para a educação básica. Nessa perspectiva,

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000a).

A formação inicial de professores, por exemplo, abre caminhos para que os profissionais da educação desenvolvam suas potencialidades no intuito de se

apropriarem de conteúdos e técnicas que permitam que sua trajetória na profissão docente seja constituída por pesquisa, criatividade, sensibilidade e interação coerente com as pessoas (BRASIL, 2000a).

Ainda de acordo com o documento citado, o Artigo 13 de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 determina que os docentes estejam, no exercício de sua profissão, incumbidos de

[...] I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Assim sendo, fica evidente que na formação do profissional docente, questões como o direito de aprender do aluno, inclusive daqueles que possuem necessidades educativas especiais causadas por deficiência⁷, devem ser contemplados ao longo desse processo formativo, uma vez que ao professor cabe não apenas ensinar, mas também produzir resultados para esse ensino e para a aprendizagem dos discentes. Além disso, destaca-se também a autonomia de trabalho individual e coletivo do professor para planejar e executar suas ações pedagógicas, e sua comunicação

⁷ [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões (BRASIL, 2008).

com os agentes da escola e da comunidade local onde está inserida (BRASIL, 2000a).

No que se refere aos espaços de formação docente, o documento em análise expõe acerca dos Artigos 61 e 63 da LDBN nº 9.394/96:

[...] Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2000a).

Nesse contexto, apreende-se que o sistema educacional nacional e seu conjunto legal movimentam-se no sentido de buscar a melhor qualificação para o profissional docente, com vistas ao enriquecimento global do processo educativo, de modo que se evidencia “[...] o princípio da flexibilidade e diversificação, um dos eixos da LDBEN operando no capítulo da formação de professores” (BRASIL, 2000a).

No que se refere à formação inicial do professor, conforme abordado anteriormente, existe uma ruptura do conhecimento e da prática pedagógica, uma vez que esse profissional não encontra confiança e suporte teórico e prático na estrutura curricular acadêmica de sua formação inicial para atuar junto a alunos que compõem o público da Educação Especial. Isso fica bastante evidente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando ocorre uma fragmentação do ensino e dos conteúdos curriculares propostos que serão ministrados, e o aluno passa a ter vários professores, cada qual ministrando uma disciplina específica ligada a sua formação inicial, em tempos que às vezes duram apenas cinquenta minutos semanais, dependendo da grade curricular de cada escola e/ou sistema de ensino.

Mosquera (2012) vai relatar que quando esses profissionais recebem alunos com deficiência visual, principalmente aqueles que são cegos, encontram grande dificuldade em adaptar conteúdos, materiais e métodos para que esses educandos possam ser inseridos no contexto de ensino e aprendizagem, viabilizando assim sua inclusão escolar e social.

Em relação a essa fragmentação do ensino e das dificuldades dos docentes em ministrar os conteúdos curriculares propostos para suas disciplinas para alunos com necessidades educativas especiais causadas por deficiência, o documento estudado (BRASIL 2000a) afirma que na tentativa de vencer os obstáculos de fragmentação do ensino, cabe aos cursos de formação inicial potencializar os futuros docentes para que estes tenham condições de lidar com as demandas da sala de aula e minimizar os impactos dessa fragmentação, na tentativa de oportunizar o acesso ao conhecimento aos educandos de um modo geral. Esse movimento inclui, obviamente, educandos cegos, uma vez que a eles é dado amparo legal obrigatório de ensino e aprendizagem global.

O documento “Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”, de 2000, propõe, em relação à formação docente e ao trabalho do professor com alunos que possuam demandas educativas especiais, que é preciso, por parte do professor: “[...] Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos” (BRASIL, 2000a).

Além do exposto, aos professores está vinculada também a perspectiva de “[...] trabalhar com alunos portadores⁸ de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas desses alunos” (BRASIL, 2000a). Cabe destacar, que essas características de trabalho docente são direcionadas aos professores especialistas, ou seja, os professores que possuem graduações específicas nas áreas de conhecimento requeridas para os anos finais do Ensino Fundamental,

⁸ O termo “portador” quando relacionado a alguma condição física, intelectual ou do desenvolvimento global do indivíduo não é mais utilizado na atualidade.

como, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, entre outras.

De acordo com os estudos de Bueno (1999a), a oferta de disciplinas por parte da escola e dos professores não pode ser restringida aos alunos com demandas educativas especiais causadas por deficiência, ou seja, esses sujeitos devem ter oportunidade de acesso aos conteúdos, materiais e metodologias de maneira irrestrita, a fim de que participem do ensino comum em uma perspectiva educacional inclusiva, de modo que práticas segregacionistas não sejam encorajadas.

Ao professor está destinada a reflexão, a crítica acerca dos processos humanos, das necessidades e demandas especiais, individuais ou coletivas das pessoas. A reflexão do docente, nesse aspecto, estará atrelada ao profundo ponderamento sobre as capacidades e individualidades humanas, de maneira que o processo educativo comum seja fruto da inter-relação reflexiva professor-aluno (BUENO, 1999a). Nesse contexto,

[...] A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999a, p.18).

No viés das “Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”, de 2000, há de se ressaltar o documento “Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, de 2015. Essas diretrizes têm por meta primordial desenvolver estratégias e caminhos para a implementação e condução dos processos de formação inicial e continuada de professores e, dessa maneira, conforme Art. 5º,

[...] A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da

especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015a).

Desde sua situação como egresso até ao aspecto da formação continuada, o professor deve desenvolver e exibir um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que o habilite para a docência a tal ponto, que suas faculdades e condução de processos educativos propiciem o sucesso escolar de seus educandos, ao mesmo tempo em que a reflexão acerca de sua práxis seja o balizador de suas ações didático-pedagógicas (BRASIL, 2015a).

Em termos de formação docente continuada, as propostas e estratégias de continuação dos estudos e potencialização das competências e habilidades dos professores deve respeitar os posicionamentos e reflexões que esses profissionais inferem acerca de si mesmos e seus espaços-tempos, assim como levar em consideração os diálogos postos entre esses sujeitos e a comunidade acadêmica e escolar das quais participam, e nas quais se encontram imersos (BRASIL, 2015a).

Em conformidade com as questões apontadas, as diferentes modalidades de educação, abarcando-se também a Educação Especial e Inclusiva, devem possuir oferta de cursos de formação que permitam a esses profissionais agregar conhecimentos que produzam práticas pedagógicas consistentes e que possam atender às necessidades educativas especiais dos educandos que delas precisam. Desse modo,

[...] A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2015a).

Avançando nessa discussão, as percepções de Nóvoa (2002) acerca da formação docente demonstram que “[...] É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações de professores ao saber pedagógico e científico” (p.64). Há de se notar, porém, que os

desafios das formações continuadas para os professores perpassam pelos contornos de seus projetos de ação e transformação, que podem assumir posicionamentos diversos, como de mudanças graduais e positivas acerca da valorização dos docentes, além de mudanças no ambiente físico da escola e no sistema educativo (NÓVOA, 2002).

Conforme apresenta Tardif (2013), os saberes docentes, desenvolvidos ao longo da jornada de formação inicial e continuada e da trajetória profissional, também estão ligados a fatores de ordem psicológica e psicossociológica. Isso porque exige que o professor conheça seus limites pessoais, seus objetivos e seus valores, ao passo em que também se relaciona com aquilo que as outras pessoas, inclusive seus colegas docentes, pensam e externalizam, direta ou indiretamente, a seu respeito. Diante disso, as relações estabelecidas com seus pares assumem papel nas concepções críticas que o professor pode delinear acerca de suas ações e práticas de trabalho, afetando positiva ou negativamente seus atravessamentos psicossociais.

Em relação à formação de professores que atuarão junto a alunos com demandas educativas especiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Artigo nº 59, destaca:

[...] III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A formação do professor é fator de consideração e estudo no âmbito do sistema educacional brasileiro. Prova disso é o significativo aparato legal que envolve os aspectos concernentes ao processo formativo docente, seja no tocante à formação inicial ou continuada.

De acordo com o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica”, de 2013, a noção e o conceito prático de inclusão devem ser constituídos no seio da sociedade, de maneira que a responsabilidade de acolher e incluir pessoas com necessidades especiais não é

exclusiva da escola e de seus sujeitos. Ao contrário, incluir pessoas com demandas especiais de ensino, mobilidade e orientação global acerca da convivência social pressupõe a existência e constante renovação de uma sociedade com postura receptiva e esclarecida acerca das condições especiais dessas pessoas e de que tipo de comportamento cada cidadão deve assumir frente aos desafios que tal convívio apresenta.

Nesse ínterim, o referido documento esclarece que,

[...] Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência.

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, “[...] A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2013). Essa modalidade de perspectiva permite, ainda, “[...] a construção de uma autoimagem positiva [...] Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade [...] a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum” (BRASIL, 2013).

No que se refere à formação docente no contexto da Educação Especial e Inclusiva, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008, destaca a “[...] formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos

com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008). Além do exposto, o referido documento dialoga com a previsão de formação de professores que atuem no atendimento educacional especializado. Em termos de objetivos para a inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva delimita:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Nesse sentido,

[...] Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008).

A formação de professores que pretendam trabalhar na Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar e social, articula-se às políticas e às ações oficiais, de caráter governamental, mas também aos movimentos da comunidade acadêmica (na qual desenvolve parte de sua formação) e da comunidade escolar, com a qual interage cotidianamente por meio de suas atividades de docência. Mais do que isso, esse processo formativo denota a superação da exclusão em suas formas amplas, às respostas dadas às diversidades de etnias, classe social, gênero, religião e habilidades (VITELLO MITHAUG, 1998).

No aspecto da formação docente, no contexto da inclusão, cabe destacar os estudos de Aiscow (2009), que apresentam as perspectivas da inclusão a partir das seguintes categorias:

- **Inclusão em relação às deficiências e à necessidade de Educação Especial:** refere-se à concepção da inclusão no que tange às intervenções e ações pedagógicas realizadas por meio da Educação Especial, de modo que o direito à educação local comum permanece para as pessoas com necessidades educativas especiais que dependam de ações advindas da Educação Especial.
- **Inclusão como resposta às exclusões de ordem disciplinar:** vincula-se aos processos de inclusão de alunos que apresentam comportamentos sociais inadequados ao ambiente escolar e que precisam de apoio para participar da escola de maneira segura, com vistas à superação de suas dificuldades de interação social.
- **Inclusão para todos os grupos em situação de vulnerabilidade para a exclusão:** está ligada à escolarização e inclusão de meninas que engravidaram e que tiverem seus bebês enquanto matriculadas na escola, às crianças em situação de risco social e sob tutela do Estado, aos alunos viajantes, como, por exemplo, os ciganos.
- **Inclusão como forma de fomento à escola para todos:** é a inclusão que abarca a diversidade, que são todas as pessoas, com suas singularidades e necessidades educativas especiais. Essa ideia de inclusão se opõe à homogeneização da educação, de modo a valorizar a pluralidade, a heterogeneidade, a diversidade dos sujeitos na escola.
- **Inclusão na forma de educação para todos:** denota a educação que inclui e alcança a diversidade em seu aspecto amplo e total, atendendo às suas demandas educativas.

- **Inclusão para princípios da educação:** resulta do processo de transformação de valores sociais, políticos e educacionais em ação educativa que abarque essas transformações, como, por exemplo, a equidade, a participação e valorização da comunidade escolar, o respeito pela diversidade, a sustentabilidade e o direito adquirido acerca dos processos educativos.

Nesse contexto, a inclusão escolar e social, atrelada à formação docente, “[...] exige muitos saberes da prática docente, além da mudança de atitudes, hábitos e valores e um efetivo compromisso com os alunos em geral” (SILVA, 2009, p.186). Além do exposto, a inclusão preconiza a superação da lógica da segregação, assumindo a lógica da valorização e da potencialização da diversidade, incluindo-se a diversidade de ações e perfis docentes (SILVA, 2009). Desse modo, os professores, inseridos no contexto de construção da inclusão escolar cotidianamente, precisam conhecer as categorias e suas respectivas possibilidades para se pensar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, assim como correlacionar suas implicações para a consolidação de uma sociedade de caráter inclusivo (AINSCOW, 2009).

A Lei n. 13.416, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), faz uma exposição geral dos direitos das pessoas com deficiência. Em seu capítulo IV, a referida lei apresenta as disposições acerca da educação que deve ser conferida às pessoas com deficiência. Nesse contexto, seu Art. 28 apresenta como importante incremento ao processo educacional desses sujeitos a

[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015b).

A proposta inclusiva para a formação docente apresentada pela Lei n. 13.146/2015 corrobora os demais dispositivos legais apresentados neste estudo, de maneira que a atenção que deve ser dada aos processos de formação inicial e continuada de professores, assim como a formação específica daqueles que irão trabalhar na

Educação Especial, constitui condição essencial para o sucesso que se espera no tocante à escolarização de pessoas com necessidades educativas especiais.

O paradigma da inclusão se estende muito além do acesso e permanência dos educandos com necessidades educativas especiais na escola. Ele demanda posicionamento frente à diversidade, ações e mudança de pensamento e de posturas que propiciem uma verdadeira parceria entre esses sujeitos e a sociedade, de modo a “[...] efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (MENDES, 2002, p. 62).

Nessa perspectiva,

Cabe ao professor de educação especial a responsabilidade por orientar os programas de trabalho ou planos de ação e analisar com o grupo ou professora da classe comum a habilidade de o estudante usar seu potencial e identificar os melhores lugares para ensinar habilidades novas dentro de cada contexto de aprendizagem - cada classe, período, atividade extraclasse ou atividade envolvendo a comunidade escolar (MENDES, 2002, p. 80).

De acordo com Mendes (2002), existem dois fatores possivelmente “[...] centrais para que haja uma política educacional inclusiva: a organização de serviços e a formação de professores” (p. 81). A autora corrobora as ideias de Bueno (1999b) no tocante à formação de professores de educação especial, que deve ser ampliada, não se restringindo às características e peculiaridades dos educandos com necessidades educativas especiais, mas indo além, procurando conhecer e trabalhar com os conjuntos socioculturais desses alunos, criando e propiciando condições de inserção social com a participação ativa desses sujeitos.

Diante do exposto, é importante ressaltar o que nos apresenta Valladão (2001), no que se refere à formação continuada do professor de Educação Especial. A autora discute as formações cujos currículos se distanciam da prática pedagógica e que se pautam no aspecto teórico, de modo tal a não valorizar as práticas pedagógicas que precisam ser aprendidas, socializadas e exercitadas ao longo da escolarização dos educandos com necessidades educativas especiais. Dessa maneira,

[...] Este tipo de formação favorece distorções na compreensão das dificuldades e possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, e conseqüentemente não facilita o atendimento educacional de que eles precisam. Faz-se necessário a criação de condições que propiciem aos professores uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para sua prática pedagógica, para que eles tenham condições próprias de organizar e avaliar sua atuação, e planejar e transformar seu trabalho em função da compreensão da realidade do aluno (VALLADÃO, 2001, p. 28).

Preparar-se para trabalhar com a diversidade que se apresenta na escola é, fundamentalmente, compreender que todos os sujeitos da escola com ou sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; alunos, docentes, gestores: todos compõem a diversidade. Reconhecer-se como sujeito pessoal, que transforma a realidade e é por ela transformado cotidianamente, também forma para a docência. Faz-se necessário, portanto, que o professor compreenda que além de seus estudos iniciais e continuados suas vivências dentro e fora da escola também se articulam para modelar seu perfil docente.

Para Lino (2006), o papel do professor de Educação Especial, no âmbito de sua formação continuada e sua ação docente, e em relação à promoção da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, vincula-se ao combate das práticas de exclusão cristalizadas na escola, por meio da valorização da diversidade e do favorecimento de experiências educacionais entre todos os alunos. Nesse ínterim, “[...] Os professores especialistas bem formados e capacitados, na perspectiva da inclusão são peças fundamentais no elo da escola inclusiva” (LINO, 2006, p. 36). Sendo assim,

[...] Pensar em uma política de formação continuada para a educação inclusiva requer, antes de tudo, a garantia de um processo que envolva ativamente os professores na reflexão de sua própria prática, descrevendo, problematizando, refletindo a respeito, e elaborando propostas que visem o refazer de sua prática, com vistas à inclusão (SILVA, 2008, p. 51).

Salientando o que diz Rozek (2010) em seus estudos, o processo de formação de professores de Educação Especial na perspectiva da inclusão requer movimentos de pensar criticamente acerca de suas intenções e ações pedagógicas. Mais que isso, é refletir sobre sua práxis sabendo que ao longo de sua vida e de sua jornada profissional, suas necessidades profissionais assumem novos contornos e

possibilidades, de modo que esse movimento é paralelo aos diferentes papéis que o indivíduo pode assumir durante sua vida.

A Educação Inclusiva, em sua abrangência educacional, social, política, econômica e cultural atua como um elo entre as múltiplas realidades de existência dos indivíduos, de maneira que consolida o direito e o dever para consigo e com o outro em sociedade. Desse modo, de acordo com Pereira (2003), as “[...] ações de formação continuada devem estar pautadas nas condições reais encontradas nas salas de aula, levando em conta as condições [...] encontradas nas escolas” (p. 190).

Diante do exposto, apreende-se que os processos de transformação da mentalidade individual e coletiva, no tocante às demandas especiais das pessoas público-alvo da Educação Especial, são constituídos primeiro no interior dos sujeitos, para depois serem externalizados, discutidos, reformulados e moldados, na medida em que sirvam ao propósito maior de autoconhecimento do lugar e do espaço, da função e da finalidade, de cada ser humano e seus atravessamentos, assim como do conjunto de códigos culturais que lhe são próprios.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Educar, partindo de um compromisso efetivo com o trabalho pedagógico, implica reconhecer que somos múltiplos e com múltiplas facetas (FARIA; ACOSTA, 2014, p. 3).

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento deste estudo. Dessa maneira, o capítulo está estruturado em três subcapítulos. O primeiro contém os objetivos desta pesquisa. O segundo aponta os sujeitos participantes do trabalho e o local onde a pesquisa foi desenvolvida. Já o terceiro apresenta a escolha metodológica e os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste estudo.

3.1. OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo geral:

- Investigar o processo de formação continuada do docente de Educação Especial na área de Deficiência Visual que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e o reflexo desta formação em sua atuação junto ao aluno cego em processo de inclusão escolar.

Como objetivos específicos, delimitou-se:

- Conhecer as perspectivas formativas da professora de Educação Especial em relação ao seu trabalho com o aluno cego e a deficiência visual;
- Identificar e analisar os métodos e procedimentos didático-pedagógicos utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno cego, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, no âmbito do atendimento educacional especializado;

- Analisar a rotina de aulas e seus elementos (tempo e dinâmica das aulas; materiais e metodologias utilizadas), ministradas pela professora de Educação Especial para aluno cego.

3.2. SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do sistema Municipal de Ensino da cidade de Vila Velha/ES. A escola é tida como referência em Educação Especial para estudantes com deficiência visual no município e é a mesma instituição de ensino onde realizei a pesquisa de Mestrado nos anos de 2012/2013, embora localizada agora em outro bairro, em uma nova estrutura física. Para este estudo, e no intuito de guardar o devido sigilo, a escola continuará a ser denominada de “Escola Jerusalém”, como fora na pesquisa anterior; nome este escolhido de modo aleatório.

Os sujeitos deste estudo são a professora de Educação Especial (Taina, sujeito central deste estudo); o aluno cego (Estevão), regularmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental; a pedagoga (Cláudia) e a diretora (Júlia). A escolha destes sujeitos, assim como toda a concepção metodológica deste estudo, justifica-se pela intenção em dar prosseguimento à investigação das questões levantadas anteriormente durante o Mestrado e que desejo ainda investigar, de modo que a participação destes sujeitos atende aos interesses deste estudo.

O município de Vila Velha/ES faz parte da região metropolitana da Grande Vitória⁹, que é formada também pelos municípios de Vitória, Serra, Fundão, Cariacica e Viana, totalizando seis municípios, cujos dados estatísticos acerca da Educação Especial para o primeiro trimestre de 2017 podem ser conferidos nos Apêndices G e H.

Conforme dados recebidos da Secretaria de Educação do município e do Núcleo de Educação Especial, o sistema de ensino de Vila Velha possui 61 Unidades

⁹ Apesar dos inúmeros contatos feitos junto à Secretaria de Educação/Educação Especial, e com a promessa de que enviariam os dados solicitados acerca da Educação Especial, até o momento da impressão da tese não recebi os dados do município de Guarapari.

Municipais de Ensino Fundamental (UMEF), 356 professores de Educação Especial que atuam no Ensino Fundamental (E.F.) e destes, 26 trabalham com Deficiência Visual. Além disso, no município de Vila Velha existem mais de cinquenta mil alunos regularmente matriculados, de modo que desse total, 1230 são atendidos pela Educação Especial no E. F., e destes, 34 possuem baixa visão e sete são cegos.

A formação continuada para os professores de Educação Especial que trabalham na área de DV ocorre ao longo do ano letivo, geralmente com um encontro a cada quinze dias, podendo haver outros encontros no mês, caso haja algum evento de palestra especial agendado.

Para ocupar a função de professor de Educação Especial, o profissional deverá passar por processo seletivo para provimento de cargo, de acordo com critérios que sejam previamente estabelecidos em edital de concurso público, e, caso seja aprovado, passará a compor o quadro de magistério efetivo do município. A outra opção é assumir o cargo de docência, mas como um professor contratado, em designação temporária, conforme necessidade do município. Este último modo de chegada ao cargo também ocorre por meio de processo seletivo, porém simplificado, onde geralmente os critérios são formação/titulação e tempo de serviço/experiência. Em casos específicos, como no de professor de DV e de surdez, o profissional deve também passar por uma prova prática, onde são avaliadas suas habilidades de comunicação para a docência com os alunos que irão atender. Além do exposto, existem quatro professores de DV que atuam na Educação Infantil, e dez alunos nessa etapa de escolarização básica com baixa visão e nenhum cego.

A comunidade onde a escola Jerusalém está inserida participa, a partir de seus representantes no Conselho de Escola, das ações e decisões concernentes ao desenvolvimento de ações que estejam diretamente ligadas ao bom andamento dos atendimentos administrativos, pedagógicos, educacionais, e em relação à segurança e à alimentação oferecida na escola.

No tocante à Educação Especial, não foram observados, ao longo da pesquisa, movimentos advindos da comunidade local para discutir processos e ações que se

relacionassem diretamente aos trabalhos desenvolvidos nessa modalidade educativa, de modo que essas discussões se inseriam no contexto escolar como pontuais e restritas às famílias dos alunos junto à equipe gestora e à professora de Educação Especial.

Também não foram observados, nem mencionados pelos participantes deste estudo, diálogos entre essas famílias e os outros docentes. As falas dos participantes evidenciaram, tanto ao longo das entrevistas quanto nos momentos de conversas informais, que as interações entre as famílias dos alunos atendidos pelo AEE ficavam centralizadas na figura da professora de Educação Especial, e ela apontava outros caminhos pedagógicos e administrativos para as famílias, quando se fazia necessário para a resolução de alguma demanda que ela não pudesse assumir.

3.2.1. Caracterização dos sujeitos do estudo¹⁰

Estevão (Aluno cego)

Estudante cego total congênito; participou em 2013 da pesquisa para o Mestrado em Educação, quando cursava o 3º ano do Ensino Fundamental e tinha dez anos de idade. Já ao longo do estudo realizado para o curso de Doutorado em Educação o aluno cursava o 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Jerusalém e tinha treze anos de idade. Anteriormente, Estevão não possuía laudo que apontasse para a causa de sua cegueira, nem laudo para qualquer outro tipo de deficiência. Atualmente, a professora de Educação Especial afirmou que o aluno possui laudo que atesta sua deficiência visual por cegueira congênita. Além disso, sabe-se que o aluno nasceu prematuro (cinco meses e vinte dias de gestação) e teve muitos problemas de saúde no pós-parto, com relatos dados pela família à escola acerca do fato de que essa gestação deu-se em meio ao uso de drogas por parte da mãe gestante. Tais informações, de acordo com dados médicos apresentados pela escola, podem ter influenciado o desenvolvimento global do estudante e até contribuído para sua condição de cegueira total. O estudante ainda vive e é criado pela avó materna, tem um irmão e uma irmã, com os quais convive regularmente na

¹⁰ A caracterização refere-se apenas aos sujeitos efetivos e participantes diretos deste estudo.

mesma residência. A convivência com a mãe é esporádica; o aluno não conhece seu pai biológico, e considera o avô materno como seu pai.

Taina (Professora de Educação Especial)

Professora de Educação Especial, pedagoga, especialista na área de Deficiência Visual (DV). Taina fez diversos cursos na área de DV, e possui uma longa experiência com cegos, mais de vinte e oito anos trabalhando com esses sujeitos. Além disso, seu cônjuge é cego, e isso faz com que ela experiencie para além da circunscrição do ambiente laboral, expandindo seu conhecimento e prática para as necessidades reais e cotidianas que uma pessoa cega apresenta e que certamente atravessam os muros da escola. Taina iniciou seus trabalhos com pessoas cegas em 1988, na instituição “União de Cegos Dom Pedro II”, em Vila Velha/ES. Ficou por vinte e cinco anos na instituição; trabalhou como secretária: de manhã trabalhava como auxiliar administrativa (secretária) e à tarde era professora de Educação Especial. Está no sistema municipal de ensino de Vila velha há cerca de três anos, tendo trabalhado em três escolas diferentes nesse período, de modo que sua chegada ao cargo se deu por meio de concurso público. Atua na Escola Jerusalém pelo mesmo tempo em que faz parte do quadro efetivo do município.

Cláudia (Pedagoga)

Pedagoga, possui cursos de formação, tais como pós-graduação em gestão escolar e curso de Deficiência Visual, este último concluído há mais de dois anos. Está no sistema municipal de ensino da cidade de Vila Velha, na Escola Jerusalém, há cerca de três anos, chegando ao cargo por meio de concurso público. Na área da Educação atua desde 2008.

Júlia (Diretora)

Professora de Língua Portuguesa, tem especialização em Literatura e é pedagoga. Fez cursos promovidos pela Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) e pela Universidade Federal do Espírito santo (UFES). Seus saberes sobre deficiência visual advêm de pesquisas e leituras que ela empreende por meio da internet e a partir das trocas de saberes que ocorrem na escola junto à professora de Educação Especial. Júlia está há quase três anos na Escola Jerusalém. Ocupou o cargo por

indicação, pois em Vila Velha não há eleição para diretores. Na rede, atua há onze anos como parte do quadro efetivo. Na área da Educação, já trabalha há dezoito anos.

3.3. ESCOLHA METODOLÓGICA UTILIZADA PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA

Esta pesquisa possui um foco investigativo semelhante ao da pesquisa anteriormente desenvolvida durante o curso de Mestrado e, por este motivo, possui um aporte metodológico também semelhante, a saber:

- Pesquisa de natureza qualitativa.
- Delineamento da pesquisa a partir de estudo de caso.
- Coleta de dados desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, com roteiros semiestruturados e captação de áudio; observações espontâneas acompanhadas de um diário de campo escrito por mim, acrescido de registros fotográficos e levantamento bibliográfico e também documental compatível com a temática estudada.

O tempo dedicado em campo para a coleta de dados para este estudo foi de sete meses (de junho até dezembro de 2015). Alguns imprevistos aconteceram: o aluno faltava às aulas; não havia aula para realizar reuniões internas; ou programações que não corroboravam os objetivos desta pesquisa aconteciam na escola. Nessa perspectiva, consegui desenvolver quinze momentos de observações, de entrevistas, conversas informais e contatos na Escola Jerusalém, que foram assim divididos: oito observações realizadas na sala de recursos durante o atendimento educacional especializado ao aluno cego; uma observação desenvolvida na sala de aula comum durante a aula de Ciências (que coincidia com os dias do AEE); duas observações feitas nos momentos de recreio; quatro momentos de entrevistas com os sujeitos participantes do estudo. Os dados advindos desse conjunto de encontros, para efeitos de alcance dos objetivos desta pesquisa, são analisados e discutidos no capítulo 4 deste estudo, propiciando reflexões acerca da formação continuada da professora de Educação Especial, Taina, e o processo de escolarização, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva do aluno cego,

Estevão. Cabe destacar que os momentos de observação ocorreram nas terças ou quartas-feiras, no turno matutino.

As entrevistas ocorreram nas dependências da escola no turno matutino, por meio de captação de informações em vídeos e áudios, também com a escrituração simultânea de trechos importantes no diário de campo ao longo da entrevista.

A entrevista realizada com a diretora (Júlia) ocorreu na sala da direção, apenas com minha presença e a dela. Expliquei a ela acerca do resguardo a sua identidade e divulgação dos dados coletados, e sobre a possibilidade de ela se sentir liberada para explanar claramente, sem receios, acerca dos questionamentos que eu faria. A diretora mostrou-se muito solícita e empenhada em colaborar com o procedimento de entrevistas, o que ficou evidenciado em suas falas e interesse geral demonstrado em participar desse momento.

O aluno cego (Estevão) concedeu sua entrevista na sala do AEE. Essa entrevista iniciou-se com a mesma fala que explicitiei à professora de Educação Especial, no que tange ao sigilo da identidade desse sujeito e à publicidade dos dados coletados. Estavam presentes eu, o aluno cego, a professora de Educação Especial (Taina), e outra professora de Educação Especial. As duas profissionais não interferiram em momento algum, ficando apenas ao lado observando e ouvindo os questionamentos feitos por mim a Estevão e as respostas que ele emitia. Ele parecia muito alegre e animado com a entrevista, considerando-a como algo importante de que ele estaria participando, fato este marcado em suas falas e em seu gestual. O aluno impôs um ritmo dinâmico de diálogo, com risos e brincadeiras, em um clima de descontração e tranquilidade.

Já a entrevista com a professora de Educação Especial (Taina) se deu na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante o período reservado para o seu planejamento semanal. Estávamos presentes apenas a professora e eu, com algumas entradas ocasionais de outros professores e profissionais da escola. A professora foi avisada que poderia ficar à vontade e falar tranquilamente, sem reservas, acerca do que seria indagado ao longo da entrevista, sendo reservado a

ela o direito de sigilo sobre sua identidade, uma vez que recebeu um nome fictício escolhido por ela mesma. Expliquei ainda que os áudios e informações visuais não seriam divulgados imagética ou sonoramente; sendo transcritos e analisados no decorrer do tratamento dos dados para este estudo. A entrevista com Taina ocorreu sem qualquer problema.

No que tange à entrevista com a pedagoga (Cláudia), ela também recebeu instruções acerca do momento de entrevista e o sigilo de sua identidade antes que o procedimento tivesse início. Cabe destacar que foi muito difícil conseguir um momento para entrevistá-la, já que tive que realizar várias abordagens prévias; ela argumentava, na maioria das vezes, que não tinha tempo para conceder a entrevista, apesar de saber dos agendamentos feitos com os demais participantes deste estudo. Seus argumentos versavam acerca de muitas atividades nas quais ela deveria participar, como atendimentos a pais e alunos, a professores e outras demandas inerentes ao seu trabalho na escola. Por fim, quando soube que todos os outros sujeitos haviam concedido suas entrevistas, ela finalmente concordou e separou um tempo para falar, de modo que foi o último sujeito a ser ouvido. Sua entrevista transcorreu tranquilamente, sem qualquer intercorrência.

Cabe destacar que o processo de adesão à pesquisa se deu por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente nos apêndices deste estudo. A professora de Educação Especial, a diretora e a pedagoga assinaram o documento no dia em que concederam suas entrevistas. O aluno cego levou o documento para casa, de modo que foi assinado por sua avó materna (sua responsável legal) e trazido à escola pelo aluno, que entregou o termo à professora de Educação Especial, e esta o devolveu a mim.

Diante do exposto, o estudo realizado aponta para uma abordagem qualitativa, sem desmerecer os estudos quantitativos e de natureza quali quantitativa, uma vez que, segundo Gil (1995), a utilização de pesquisa do tipo qualitativa remonta à ideia de compreensão de fenômenos de complexidade importante por parte de quem realiza e executa o estudo. Além disso, essas pesquisas pretendem trazer uma aproximação com o problema alvo da investigação, explicitando-o.

Nessas condições, na perspectiva de Gil (1995), a abordagem qualitativa deste estudo atendeu os objetivos delimitados, já que permitiu, por sua natureza, compreender e explicitar o processo de formação continuada da docente de Educação Especial na área de Deficiência Visual que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e o reflexo desta formação em sua atuação junto ao aluno cego em processo de inclusão escolar.

Os estudos de Minayo (1996a) sugerem que a pesquisa qualitativa abriga em si mesma os componentes: significado e intencionalidade. Esses componentes estão ligados às relações e às estruturas sociais humanas, de modo que a subjetividade delinea o sentido da constituição social desse tipo de pesquisa. Dessa forma, foi possível conhecer, a partir da pesquisa qualitativa, as perspectivas da professora de Educação Especial em relação ao seu trabalho com o aluno cego e a deficiência visual, além de permitir a análise das relações interpessoais do aluno cego no cotidiano escolar, corroborando as ideias de Minayo (1996a) no tocante às pesquisas do tipo qualitativas.

Nesse ínterim, o cerne da investigação é o próprio significado atribuído aos elementos de experiência humana, e o atributo investigativo do pesquisador é o de buscar compreender a realidade humana sob a perspectiva social, aprofundando-se nos significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 1996b). Nesse contexto investigativo, a identificação e análise dos métodos e procedimentos didático-pedagógicos utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno cego, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, no âmbito do atendimento educacional especializado, assim como a análise da rotina de aulas e seus elementos (tempo e dinâmica das aulas; materiais e metodologias utilizadas), ministradas pela professora de Educação Especial para aluno cego foram favorecidos pela abordagem qualitativa de pesquisa.

A escolha da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento deste estudo, portanto, atende adequadamente à proposta investigativa, já que evidencia as características e subjetividades dos sujeitos e do campo de estudo, além de reforçar e qualificar o processo de levantamento e tratamento dos dados.

De acordo com Gil (1995), o estudo de caso como modalidade de pesquisa pode ser compreendido como uma ferramenta que não pretende definir a proposição de um roteiro rígido. Nessa perspectiva, o autor propõe as seguintes fases para a realização de um estudo de caso: (I) delimitação da unidade-caso/seleção, (II) análise e interpretação dos dados e (III) a elaboração do relatório.

A pesquisa nos moldes de um estudo de caso explicita que este tipo de estudo é detalhado e centrado em um fenômeno, grupo ou indivíduo, obedecendo à lógica de compreensão do objeto de pesquisa, inclusive em uma visão globalizada do mesmo, no sentido em que pressupõe uma análise aprofundada das inter-relações entre as partes e do todo, como destaca Moreira (2002).

Segundo Gil (2009), o conceito de estudo de caso abarca o estudo unitário ou de grupos sociais (pequenos grupos ou organizações). O autor também delimita que o estudo de caso está ligado ao estudo das relações e processos de ordem social e cultural das unidades ou dos grupos pesquisados.

No âmbito do estudo de caso, Gil (2009) apresenta ainda que esse delineamento de pesquisa permite descrever o contexto das investigações feitas pelo pesquisador, além de propiciar a explicação dos fenômenos investigados.

Para Yin (2005), o estudo de caso como estratégia de pesquisa se enquadra nos propósitos de estudo onde se deseja investigar fenômenos contemporâneos, com base na empiria, de modo que as observações e inferências realizadas pelo pesquisador se aproximem, o quanto possível, da realidade dos fenômenos.

Nesse contexto,

[...] Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes,

ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Diante do exposto, a utilização da modalidade estudo de caso para o desenvolvimento desta pesquisa corrobora a intenção objetiva em investigar, conhecer, compreender e analisar os aspectos concernentes ao processo de formação continuada da professora de Educação Especial, no âmbito de suas ações de trabalho para a escolarização do aluno, na perspectiva da Educação Inclusiva, e as subjetividades que daí emergem, buscando, conforme aponta Yin (2005), esclarecer e aproximar os objetivos deste estudo da realidade cotidiana dos sujeitos, assumindo-se o foco nos sujeitos e nas relações que estabelecem (GIL, 2009).

Acerca da utilização da observação espontânea, é possível destacar que esta se propõe a permitir ao pesquisador ser um espectador, deixando em segundo plano a conotação de ator para este sujeito. Diante disso, o procedimento de observação se dá de modo notadamente espontâneo, ou seja, sem o compromisso de ação por parte do pesquisador em relação aos fatos observados (GIL, 2009). Nesse contexto,

[...] a observação espontânea é adequada aos estudos de caso [...] É útil para promover a aproximação do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Com base nessas observações, ele poderá obter uma compreensão mais precisa do problema e também construir hipóteses (GIL, 2009, p. 72).

Em relação ao aspecto científico deste tipo de observação, temos que a observação espontânea se amplia e percorre caminhos que superam a constatação de fatos e acontecimentos, e ocorre em acordo com a análise e a interpretação de fatos observáveis, de maneira que é controlada e verificada, permitindo também a construção de hipóteses (GIL, 2009).

A escolha por observações espontâneas para esta pesquisa se deu porque essas não assumem o compromisso primário de intervenções participativas ao longo dos momentos de observação por parte do pesquisador, seja em relação aos sujeitos e às práticas desenvolvidas com ele em seu cotidiano, ao local onde ocorre a pesquisa ou em relação à produção e ao tratamento dos dados, o que permite, de

acordo com Gil (2009), uma aproximação calculada do pesquisador em relação aos fenômenos estudados.

No que tange à utilização de documentos, os estudos de Gil (2009) deixam claro que é extremamente importante e útil ao desenvolvimento de um estudo de caso, no tocante à realização e fundamentação teórica de pesquisas com esse tipo de delineamento, de maneira que a análise de documentos permite verificar e apresentar informações que venham ao encontro das necessidades fundantes da pesquisa. Isso permite trazer elementos importantes para a comparação com resultados já obtidos por meio de outros procedimentos de coleta de dados.

De acordo com Doxsey; De Riz (2003), “[...] O bom estudo de caso exige a utilização de documentos, da observação e da coleta de informações diretamente com os principais atores envolvidos no problema” (p. 39). Assim, a utilização da análise de documentos enriquece o aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo, e suas interpretações permitem produzir reflexões acerca dos objetivos anteriormente delimitados, no bojo das discussões que permeiam a formação continuada da docente de Educação Especial e suas relações com a escolarização do aluno cego, no viés da inclusão.

A utilização de entrevistas como técnica de coleta de dados, por sua vez, remonta aos aspectos dos inter-relacionamentos humanos, como nos aponta Medina (1986):

[...] a entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpretação formativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes, e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou em outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano (MEDINA, 1986, p. 08).

Diante disso, lançar mão de entrevistas em uma pesquisa de estudo de caso facilita tanto a coleta como o tratamento dos dados, pois as entrevistas, e aqui particularizamos as entrevistas do tipo semiestruturadas, viabilizam este tipo de processo investigativo por causa de sua natureza flexível e seu roteiro facilmente adaptável às necessidades de desenvolvimento da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

É possível compreender a natureza de ação das entrevistas semiestruturadas a partir de uma perspectiva de análise na qual determinados

[...] questionamentos básicos [...] que interessam à pesquisa [...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Dessa maneira, a escolha pela utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados se justifica pelo fato de que as mesmas potencializam o processo de produção dos dados, já que permitem que um roteiro semiestruturado norteie o procedimento de interlocução entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa.

Além do exposto, entrevistas semiestruturadas possibilitam a ampliação das discussões, indagações, explicitações e reformulações dos assuntos que entram em foco no decorrer dos momentos de entrevista, permitindo ao entrevistado expandir os horizontes do roteiro prévio estabelecido, aprofundando a temática abordada. Isso naturalmente tende a evidenciar novos e úteis elementos que corroborem uma análise crítica qualificada para o estudo.

Na perspectiva de Oliveira (2014), em relação à utilização de um diário de campo para registros dos momentos de observação, nota-se que sua importância está no fato de que os momentos vivenciados, as falas e comportamentos captados, assim como importantes detalhes desse contexto de pesquisa em relação ao cotidiano no campo de estudo podem ser compilados ordenadamente, contribuindo para o acesso rápido e organizado dos dados produzidos, de modo que

além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p. 134).

Desse modo, o diário de campo foi escolhido no intuito de facilitar o registro e a posterior análise dos dados produzidos acerca dos eventos cotidianos que emergiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa no campo de estudo.

Em relação ao uso de material imagético (fotografias) neste estudo,

[...] Acreditamos que a imagem pode fortemente nos auxiliar a conhecer as representações sociais porque nos permite ir além de seus conteúdos ativados e expressos de forma verbal. Toda representação como produto temporário de processos de comunicação social possui uma imagem objetivada, ou seja, uma representação imagética do objeto social que o simplifica e é naturalizada, ou seja, tomada como o próprio objeto real. A objetivação é a concretização da representação, o processo que estabelece seu núcleo figurativo (MEDINA FILHO, 2013, p. 267).

Nessa perspectiva, a produção de material imagético (fotografias) foi adotada para esta pesquisa porque visa enriquecer a compreensão das situações vivenciadas cotidianamente no campo de estudo, explicitando e clarificando os processos e narrativas produzidas no intuito de apresentar as experiências e aprendizados oportunizados no decorrer do estudo, o que se harmoniza perfeitamente aos princípios do estudo de caso em uma perspectiva qualitativa de pesquisa.

Cabe ressaltar que, o aporte metodológico deste estudo, aqui descrito, foi criteriosamente escolhido por atender e viabilizar o bom andamento da pesquisa em questão, com vistas ao efetivo atendimento de alcance dos objetivos nela propostos.

Diante do exposto, no próximo capítulo trago a análise e interpretação dos dados coletados e produzidos neste estudo, no intuito de responder aos objetivos apontados.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E A CONDIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO CEGO: O DESVELAR DO ESTUDO

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VYGOTSKY, 1988, p. 97).

Este capítulo tem por objetivo abordar as questões pertinentes à formação docente continuada da professora de Educação Especial, que atua na área de Deficiência Visual, no município de Vila Velha/ES, e seus desdobramentos sobre a situação de inclusão do aluno cego regularmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental.

O capítulo está estruturado da seguinte maneira: dois subcapítulos e três seções. O primeiro subcapítulo, com suas subseções, trata dos caminhos formativos do docente da Educação Especial para a Deficiência Visual, traz e discute relatos dos caminhos formativos contínuos da professora de Educação Especial, sujeito central deste estudo, e suas práticas pedagógicas, assim como os trabalhos realizados no âmbito do Atendimento Educacional Especializado e as ressignificações e projeções de futuro profissional que a docente em questão obteve a partir do desenvolvimento desta pesquisa. O segundo subcapítulo, juntamente com suas subseções, apresenta a situação de inclusão escolar e social do aluno cego, concebida por ele mesmo, e que foi analisada a partir da concepção sócio-histórica da educação. Neste espaço do estudo, também são abordadas as mudanças que ocorreram em relação ao processo de escolarização do aluno cego, na perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere aos resultados de pesquisas realizadas desde o Mestrado (2012) até o Doutorado, considerando o período junho até dezembro de 2015, quando a coleta de dados foi efetuada na escola, em associação ao processo formativo da professora.

4.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

As ideias que se constituem em torno da formação de professores de Educação Especial, com ênfase na Deficiência Visual (DV), perpassam caminhos que muitas vezes tendem a nos fazer imaginar que esses profissionais teriam, por seu histórico

formativo, a obrigação de tudo saber-fazer no que se refere aos processos de escolarização dos sujeitos com DV.

O que muitas vezes não se leva em conta, é o histórico pessoal dos sujeitos, professores e alunos, e os atravessamentos e vivências que moldam suas leituras de mundo e os reflexos dessas em suas ações cotidianas. Isso posto, quando pensamos em formação docente, e aqui particularizando para um tipo específico de formação que pretende preparar profissionais que estejam aptos a ensinar e a aprender com alunos com acometimentos visuais dos mais diversos, é preciso expandir o espaço de circunscrição desses sujeitos, e buscar uma análise reflexiva de caráter holístico, no intuito de se permitir um entendimento que extrapole, o quanto possível, as possibilidades de compreensão desses sujeitos e de suas ações laborais. Nessa tecitura, enquanto se forja o sujeito profissional,

[...] O tempo em que uma pessoa vive, dá-lhe a oportunidade de se conhecer como em ser moral, engajado na busca da verdade: no entanto, esse dom que o homem tem nas mãos é ao mesmo tempo delicioso e amargo. E a vida não é mais que a fração de tempo que lhe foi concedida, durante a qual ele pode (e, na verdade, deve) moldar seu espírito de acordo com seu próprio entendimento dos objetivos da existência humana (TARKOVSKI, 1990, p. 65).

Para Fontana (2010), nossas experiências de vida no tempo implicam as relações sociais forjadas no contexto histórico no qual estamos imersos. O autor idealiza o tempo de vida humana em nuances cada vez mais práticas, de ações consistentes e pautadas nas emoções, fatos e movimentos da vida que nos impelem a sair da zona de conforto, de modo que “[...] no tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão [...] nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ser profissional” (FONTANA, 2010, p. 182).

Nesse contexto, é importante lembrar que

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

A formação docente que esteja voltada para a Educação Especial, portanto, precisa trazer em si os traços e exigências mínimas que corroborem a proposta da Educação Especial, que é a de possibilitar metodologias de ensino e aprendizagem que viabilizem o processo de escolarização de sujeitos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas a propiciar sua inserção social, cultural, política e econômica na sociedade, de maneira produtiva e autônoma, permitindo que esses sujeitos ampliem suas potencialidades (BRASIL, 2015).

A formação de professores de Educação Especial para a Deficiência Visual está ligada à aquisição de competências que o habilitem a compreender e aplicar adequadamente propostas de alfabetização que possibilitem aos educandos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão), enveredarem-se pelo universo da leitura e da escrita, assim como a compreensão de cálculos matemáticos, desdobrando-se esses conhecimentos para as outras disciplinas além de Língua Portuguesa e Matemática, já que o domínio de leitura, escrita e cálculos lhes permitirá avançar sobre os conteúdos curriculares propostos para outras áreas como, por exemplo, Ciências, Geografia, História, Arte e demais componentes curriculares. Dessa forma,

[...] todo e qualquer método de ensinamento de leitura e escrita para deficientes visuais deve ser avaliado muito bem. Não se pode perder muito tempo para escolher ou, mesmo, arriscar métodos impróprios. O método braille, invariavelmente, deve ser aplicado às crianças cegas ou a qualquer pessoa que não possa usar a visão para ler ou escrever (MOSQUERA, 2012, p. 69-70).

Mas não são apenas os métodos e técnicas que formam um professor para trabalhar com a deficiência visual e a escolarização de educandos cegos ou com baixa visão. Sua formação, de acordo com o que expõem Tardif (2013) e Vigotski (1997; 2010), deve elencar conhecimentos que penetram os saberes acerca das interações humanas e suas possibilidades para a educação, no sentido de que compreender as percepções de mundo do outro, (re)considerando as suas próprias e conectando as múltiplas realidades possíveis de experienciar o cotidiano permitirão a esses sujeitos se constituírem professores extrapolando e reunindo à epistemologia acadêmica todo o aprendizado adquirido ao longo de sua trajetória profissional.

Cabe destacar, que a apropriação de saberes escolares por parte dos educandos com deficiência visual não se limita ao ato último de saber ler, escrever e contar. Nesse contexto, de acordo com os estudos de Gontijo (2005), apoiados nos pressupostos de Vigotski, a aquisição de tais competências deve estar carregada, primordialmente, de elementos que valorizem o cotidiano, que tragam para essas crianças significados que lhes permitam fazer associações e correlações de seus aprendizados com a vida que se desvela ao seu redor. Diante dessa perspectiva,

[...] A alfabetização é um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Primeiro, porque as crianças apropriam-se, durante a alfabetização, de um objeto cultural, resultado da prática e da vida social (GONTIJO, 2005, p. 19).

Diante do exposto, o conceito de alfabetização se amplia. Parte da ideia de processo de codificação e decodificação de símbolos gráficos, que se traduz nos processos respectivos de aquisição da escrita e da leitura desses símbolos, para um processo de complexidade social, desenvolvido historicamente (GONTIJO, 2005).

Espera-se, a partir do exposto, que uma pessoa alfabetizada consiga operar a escrita (codificação) e a leitura (decodificação) de símbolos gráficos do alfabeto, mas que também possa escrever e ler imagens, símbolos matemáticos, químicos, físicos; compreendendo seus significados e sua aplicação sociocultural. Essa trajetória de compreensão acerca de alfabetização também inclui a alfabetização científica, a partir da qual os indivíduos poderão se apropriar de códigos da linguagem oral e escrita, que lhes permitirão aprender a compreender o mundo e seus fenômenos naturais e/ou artificiais (controlados e direcionados pelos ser humano), sob o prisma da Ciência.

Os estudos de Chassot (2003) acerca da alfabetização científica apresentam seu papel de inclusão social, de modo que emerge

[...] uma outra dimensão em termos de exigências: propiciar aos homens e mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da inclusão social. Há uma continuada necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo (p. 93).

Ressalta-se, portanto, a importância de se democratizar a Ciência, tornando-a acessível a todas as pessoas, sob a perspectiva da alfabetização científica; aproximando suas pretensões de observação, análise e compreensão dos fenômenos que se desenrolam em nosso planeta, sistema solar e universo das mais diversas necessidades humanas de compreensão e aplicação teórica e prática dos saberes científicos socializados.

Nesse ínterim, tão logo conclua sua formação inicial, salvo nos casos em que o curso de graduação seja na área de Educação Especial (no que tange a cursos de licenciatura recentes nessa área), o docente que escolhe encaminhar sua formação continuada para a Educação Especial com enfoque na Deficiência Visual precisará conhecer e dominar as técnicas e as concepções de alfabetização, assim como alfabetização científica, sabendo não apenas operar equipamentos e demais recursos que poderão e deverão ser utilizados pelo docente e pelos educandos (com a mediação do profissional docente) para seu processo de escolarização, mas também ampliar suas funções práticas e suas concepções teóricas para atender as necessidades sociais e as demandas educativas especiais desses alunos.

Diante do exposto, o conhecimento para a alfabetização de pessoas cegas por parte do docente precisa incluir o Braille e seus aparatos, o soroban, a compreensão do desenvolvimento psicomotor e adequada comunicação oral que se deve empreender com o sujeito cego, além da produção e utilização de outros materiais concretos.

Mosquera (2012) destaca que antes que o professor de Deficiência Visual inicie o estudo do Braille com o aluno cego, é necessário, porém, estimular e desenvolver suas habilidades de coordenação motora fina, em uma etapa denominada de pré-braille ou iniciação ao Braille. Nessa etapa de ensino e aprendizagem, serão potencializados dois sistemas básicos: o tátil (referente ao sentido sensorial do toque básico) e o háptico, que é o estado de sensação onde o indivíduo possui uma percepção sensorial mais profunda dos estímulos, com essa percepção sendo realizada por grupamentos musculares, nervos, corpúsculos táteis entre outros, que propiciarão um nível tátil mais apurado e consistente, resultando em experiências e sensações táteis com possibilidade de registros mentais importantes.

A percepção assume, portanto, papel preponderante para os sentidos remanescentes da pessoa cega, e o docente deve buscar desenvolver meios para que tais sentidos sejam potencializados, acessados cotidianamente, a fim de que estejam, a cada dia, mais preparados para decodificar os estímulos advindos do ambiente. Nesse contexto, as atividades lúdicas configuram importante alternativa para o desenvolvimento da coordenação motora fina da criança cega, onde é possível citar, por exemplo, as ações de enrolar massinha e enrolar bolinhas de papel (MOSQUERA, 2012).

Nesse contexto, cabe a interlocução com Vigotski (1997), no que se refere ao processo de apropriação de saberes por parte das crianças cegas e a Zona de Desenvolvimento Proximal desses sujeitos.

Nessa abordagem, os estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, que nos aspectos da psicologia englobam todos os tipos de sensações experienciadas por meio de sentimentos e emoções, convergem para a Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças cegas, permitindo a elas aprenderem a partir de suas investidas pessoais em tentar compreender o mundo que o cerca, com seus pares, com outras pessoas (crianças ou não) sem deficiência visual, a partir da mediação de seus professores, sejam eles de Educação Especial ou de outras áreas do conhecimento.

O Quadro 2 apresenta algumas alternativas de atividades que poderão ser propostas a uma criança cega para o desenvolvimento de sua coordenação motora, sua noção espacial e estrutural, assim como o desenvolvimento do pensamento abstrato:

Quadro 2: Ações de potencialização de crianças cegas e exploração tátil e cognitiva

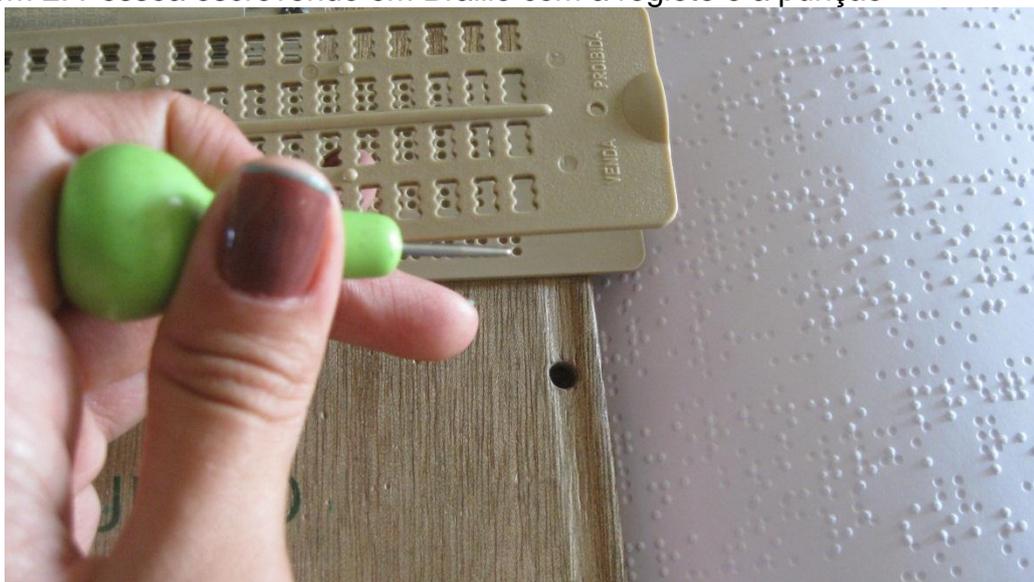
ESTÍMULOS PARA A CRIANÇA CEGA	
Atividades Propostas	Ações Resultantes Esperadas
1. Manejar a punção (instrumento com uma ponteira semelhante a uma agulha) ludicamente, para perfurar isopor;	✓ Desenvolvimento da coordenação motora fina;
2. Furar isopor e/ou papel com lápis e caneta em sentido direcionado;	✓ Noções sobre como trabalhar furos no papel (preparatório para a escrita em Braille);
3. Pintar objetos em alto relevo;	✓ Desenvolver a percepção de formas dos objetos;
4. Atividades de cunho artístico nas aulas de música de Arte;	✓ Socialização, prazer, autonomia e cooperação ao longo das aulas e atividades propostas;
5. Brincar com bolas de gude de tamanhos variados;	✓ Aprendizado de noções de ordem, espacialidade, quantidade;
6. Outros materiais concretos com tamanhos, formas e texturas variadas.	✓ Percepção das formas, texturas, dimensão e temperaturas dos objetos concretos.

Fonte: Adaptado de Mosquera (2012)

As propostas de ações pedagógicas apresentadas no Quadro 2 não devem se restringir aos alunos cegos. Elas, na verdade, podem e devem ser estendidas para todos os alunos: cegos, com baixa visão e videntes. Essa iniciativa mobiliza os processos de educação na perspectiva da inclusão, já que tais ações permitem que crianças com deficiência visual e crianças videntes dividam os mesmos tempos, espaços e propostas pedagógicas. Nessas condições, as possibilidades de aprendizado que emergem dessas interações podem fomentar e engendram caminhos de inclusão escolar e social, sinalizando a superação de segregações.

Diante do exposto, ao docente da Educação Especial para a Deficiência Visual, em seu saber-fazer, cabe, dentre outras ações, apresentar à criança cega, após a fase anteriormente descrita de desenvolvimento da coordenação motora fina e de potencialização de suas atividades de cognição, a reglete com a punção. A reglete é um instrumento com celas (espaço) compostos por seis pontos alinhados lado a lado de dois em dois, sendo três fileiras uma sobre a outra, de dois pontos cada fileira, como na imagem 2:

Imagem 2: Pessoa escrevendo em Braille com a reglete e a punção



Fonte: <https://makeitchange.files.wordpress.com/2011/04/img_1558.jpg>. Acesso em: 15 dez 2016.

O início do uso da reglete e da punção deve ser mediado pelo professor de Educação Especial, sem na verdade exigir, de imediato, resultados por parte do aluno cego. Deve-se ter paciência e esperar que o aluno cego desenvolva a habilidade de escrita com esses materiais em seu próprio tempo, sem impressões de ansiedade para resultados de escrita que sejam rápidos (MOSQUERA, 2012).

Cabe salientar a importância da vinculação que o docente deve estabelecer entre a utilização de equipamentos e demais recursos de ensino e aprendizagem com os conhecimentos prévios dos educandos e suas realidades cotidianas. Esse é um relevante aspecto do ensino de crianças cegas, que, a partir de seus sentidos remanescentes, poderão desenvolver novas abstrações acerca do uso metodológico-pedagógico desses recursos, assim como de sua aplicação prática as suas necessidades sociais de expressão linguística.

Após o período de conforto com a reglete e a punção, o docente pode estimular seu aluno a escrever com a máquina Perkins-Braille, que propiciará uma escrita mais rápida e dinâmica ao aluno, que irá digitar seus textos. Na imagem 3 é possível conferir uma máquina Perkins-Braille clássica (tradicional), mais comum nas escolas, sabendo-se que existem máquinas desse tipo com painel digital :

Imagem 3: Máquina Perkin-Braille tradicional



Fonte: <<http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/equipamentos-para-impressao-braille/maquina-de-escrever-braille/maquina-de-escrever-braille-perkins-brailleur.html#>>. Acesso em: 15 dez 2016.

Essas etapas evolutivas de movimentos de alfabetização, com mediação docente, delineiam

[...] a passagem da integração sucessiva das aquisições motoras posturais para a sua integração simultânea, o que subentende de um sistema somatognósico (consciência corporal) recheado dos acontecimentos vivenciados, experienciados e incorporalizados (FONSECA, 2008, p. 182).

Além do uso de materiais, equipamentos e *softwares* apropriados, o professor de pessoas cegas, assim como de videntes ou com baixa visão, deve aprender a usar a comunicação oral adequadamente. Diante do exposto,

[...] A atitude dos professores é muito importante e decisiva para uma comunicação efetiva e motivadora da aprendizagem. Neste sentido, salientamos o cuidado de nomear, denominar, explicar e descrever, de forma precisa e objetiva, as cenas, imagens e situações que dependem de visualização. Os registros e anotações no quadro negro e outras referências em termos de localização espacial devem ser falados e não apontados com gestos e expressões do tipo aqui, lá, ali, que devem ser substituídas por direita, esquerda, tendo como referência a posição do aluno. Por outro lado, não se deve usar de forma inadequada o verbo ouvir em lugar de ver, olhar, enxergar para que a comunicação seja coerente, espontânea e significativa (BRASIL, 2007).

O processo de alfabetização inclui ainda o ensino e a aprendizagem de cálculos matemáticos, conforme mencionado anteriormente. Nesse caminho, a utilização do

soroban por parte do aluno cego é fundamental para a compreensão e abstração de conceitos matemáticos numéricos e de quantidades, propiciando ao estudante entendimento acerca das operações básicas de soma, subtração, multiplicação e divisão. Pode-se aliar ao estudo com o soroban ou ábaco¹¹ o uso de moedas e notas de dinheiro, para ensinar o reconhecimento das texturas de cada uma delas e as operações de compra/venda e troco. Na imagem 4 é possível conferir como é o soroban:

Imagem 4: Soroban ou Ábaco



Fonte: <<http://matematicadaalegria.blogspot.com.br/2013/04/abaco.html>>. Acesso em: 15 dez 2016.

Cabe destacar que a formação de professores, pressupõe ainda alguns saberes fundamentais de constituição e evolução. Nesse íterim, os docentes que atuam junto a educandos com deficiência visual deverão adquirir e ressignificar alguns conceitos e informações que vão agrupando ao longo da vida e de seu processo formativo, como, por exemplo, o como atuar junto a alunos cegos a partir de metodologias de trabalho docentes que contemplem as especificidades de aprendizagem desses sujeitos; quais impressões e anseios uma pessoa cega denota do mundo que a cerca e das experiências vivenciadas; e como utilizar essas

¹¹ É desejável que tais recursos sejam utilizados para a educação de todos os alunos: cegos, com baixa visão e videntes, para que possam interagir e aprender em conjunto.

informações para que o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas seja favorecido e ampliado, no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

O Quadro 3 apresenta um breve resumo das relações de saberes dos professores e sua integração na atividade docente.

Quadro 3: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais e aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Extraído integralmente de Tardif (2002, p. 63) – Saberes Docentes e Formação Profissional.

É preciso pensar acerca dos saberes docentes no que tange aos seus desdobramentos frente ao processo de escolarização de crianças cegas. Além dos aspectos de sua formação na área da Educação Especial, existe um sujeito forjado nas contradições sociais e históricas da vida, que se qualifica e se capacita docente, e que é humano, em última análise. Um alguém que é movido por sentimentos e sensações, que se estabelece no mundo e por ele é estabelecido. Um ser dotado de cultura, que produz cultura e que se apropria de cultura alheia, na tentativa de se

conhecer e se reconhecer na existência, o que denota a indissociação entre sujeito pessoa e sujeito professor, conforme nos apontam os estudos de Nóvoa (2002).

Os saberes docentes permitem aos professores manifestarem ações didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento intelectual, psicomotor e de interpretação de mundo das crianças com necessidades educativas especiais em relação as suas demandas específicas de escolarização.

Entretanto, os saberes docentes para a escolarização de crianças cegas, por si só, não garantem que esses educandos alcancem autonomia e emancipação socioeducativa. Torna-se necessário, segundo Tardif (2002), que os professores assumam a finalidade de suas ações pedagógicas, no tocante a desencadear o processo de ensino e aprendizagem a fim de alcançar “[...] objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p. 118).

O saber docente sem a gana da conquista de resultados consistentes para a educação, de sujeitos com necessidades educativas especiais ou não, pode invalidar e desqualificar a formação docente. Nesse sentido, o processo educacional de crianças, com ou sem deficiências, pode ficar comprometido em um nível que extrapola a apropriação de conteúdos curriculares, já que se amplia para questões de ordem social e até mesmo emocional, quando a esses sujeitos é negado, mesmo que parcialmente, o seu direito de aprender e de se expressar no mundo, e isso no momento em que o professor não consegue aplicar sua potencialidade para a docência na escolarização desses educandos, seja por desmotivação, falta de recursos, formação inicial e/ou continuada que não alcance as expectativas de ensino e aprendizagem desejadas; até questões de ordem econômica, política e social, ou mesmo todos esses fatores somados.

4.1.1 Caminhos e experiências: relatos da formação continuada e a prática docente

De acordo com Nóvoa (2002, p. 51), pode-se afirmar que

[...] os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a sua identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autónoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo neste processo de produção de uma nova *profissionalidade docente*, na dupla perspectiva dos saberes e dos valores.

Nesse sentido, o processo de formação continuada de professores de Educação Especial requer o desenvolvimento e a internalização de conceitos e conteúdos teóricos, mas que estejam fundamentalmente atrelados à prática, à realização de atividades práticas, nas quais o aluno cego possa utilizar as mãos para executá-las, desenvolvendo e aprimorando suas habilidades táteis.

Nesse sentido, a fim de produzir dados consistentes que fomentassem este estudo, consegui desenvolver momentos de conversas informais e também atividade de entrevista semiestruturada com a professora de Educação Especial para a Deficiência Visual, Taina. Nessa perspectiva, quando indagada em momento de entrevista sobre sua trajetória de formação continuada e sua experiência de trabalho com pessoas cegas, a professora de Educação Especial, Taina, esboçou estar bastante satisfeita e confortável com a história de construção de sua identidade docente:

Eu comecei a trabalhar com deficientes visuais em 1988. Eu falo que eu tive os melhores professores que um professor de Deficiência Visual pode ter, porque foram os próprios cegos que me ensinaram. E a vivência com eles foram os melhores aprendizados que eu tive. Eu comecei a trabalhar na instituição “União de Cegos Dom Pedro II, em Vila Velha/ES. Fiquei vinte e cinco anos na instituição; trabalhei como secretária: de manhã eu trabalhava como auxiliar administrativa (secretária) e à tarde eu era professora. (Taina)

A professora Taina possui mais de vinte anos de experiência na prática de ensino de pessoas cegas (crianças, adolescentes e adultos). Seus saberes acadêmicos para a área da deficiência visual, conforme seu relato, foram ampliados e potencializados significativamente pelo convívio com as pessoas cegas e também pessoas com baixa visão. Além do ambiente laboral que ensinou a Taina como atuar junto a pessoas com deficiência visual, ela relatou que é casada há muitos anos com um homem que é cego de nascença (cegueira congênita), e pôde aprender com ele, cotidianamente, quais seriam as necessidades de aprendizado e expressão no mundo que uma pessoa cega traz consigo. Diante do exposto, em relação à

constituição da jornada de profissionalização docente, cabe destacar que a “[...] profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (GINSBURG, 1990, p. 335).

Os caminhos de profissionalização docente de Taina acabaram por ser compatíveis com suas vivências e experiências pessoais, de maneira que sua vida e experiência matrimonial lhe permitiram acessar mais profundamente o universo de uma pessoa cega, o que corrobora as ideias de Nóvoa (2002), que afirma que esses caminhos, pessoais e profissionais, não se dissociam.

Nessa perspectiva, as vivências de Taina conferindo a ela elementos e subsídios de análise e reflexão acerca dos sujeitos com deficiência visual de um modo tão completo, complexo e profundo que seu olhar sobre o cego e suas capacidades nunca está limitado pelo discurso de invalidez ou inoperância espaço-temporal do cego, ao contrário, para ela o cego é uma pessoa que “enxerga” com o corpo, com todos os seus sentidos remanescentes, fato que ela defende em seu discurso cotidiano, e que pôde ser constatado ao longo dos momentos de conversas informais que manteve com ela ao longo dos momentos de observação na escola Jerusalém.

Durante a entrevista, perguntei se ela tinha notícias da instituição para cegos onde ela começou sua carreira, ao que ela respondeu:

Esse ano (2015) a escola não funcionou, está praticamente fechada. Ano passado (2014) funcionou com voluntários, porque antes o Estado pagava aos professores, repassava recursos para que a instituição contratasse. O atendimento era para crianças de até dezessete anos de idade, mas como a maioria lá já passou dos dezessete, eles não conseguiram renovar o contrato com o Estado. Então, funcionou com doações e alguns voluntários. (Taina)

E continuei a indagar: é por isso que você defende a ideia de que a escola precisa ter espaços de inclusão e aprendizagem voltados para a educação de alunos cegos ou com baixa visão?

Sim, falta nas escolas da rede, e na maioria das escolas que conheço, salas de aula do tipo laboratório, que imitem espaços de uso cotidiano dos cegos, como espaços caseiros com cozinha, banheiro, quarto, ou seja, um espaço propício para PEVI – Práticas Educacionais para uma Vida Independente. Além disso, como já mencionei, falta professor de orientação e mobilidade. As formações e capacitações também deveriam ser voltadas para a socialização e aprendizado de técnicas que possam realmente ser implementadas no cotidiano escolar para potencializar o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, e para incentivar e valorizar nosso tempo, nosso trabalho. É importante destacar que esses momentos não devem ser exclusivos para os professores de Educação Especial, eles devem ser tanto para nós quanto para os professores regentes e pedagogos, para que as trocas sejam efetivas e para que os laços sejam estreitados, buscando uma maior compreensão da realidade dos deficientes. Além disso, é preciso ampliar a carga horária dos professores de Educação Especial, tanto para atendimento no AEE, quanto para planejamento semanal; e para o planejamento semanal penso que deve ser ampliado para todos os docentes, de um modo geral. (Taina)

A situação vivenciada pela instituição União de Cegos Dom Pedro II, no período que se deu a coleta de dados junto à professora de Educação Especial Taina, contrapõe-se aos direitos das pessoas com deficiência visual; direitos delimitados tanto pela Constituição Federal de 1988, quando pelo conjunto legal que ampara esses sujeitos, como, por exemplo, a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e o Decreto Nº 7.611/2011, que nos aponta em seu Art. 5º, que cabe à União prestar apoio às instituições comunitárias, de caráter filantrópico, para propiciar e a ampliar a oferta do AEE aos estudantes que desse tipo de atendimento educacional necessitem.

A essas pessoas, assim como para outras pessoas com outros tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, além da educação formal na escola comum, o atendimento educacional especializado é assegurado, legalmente, também em instituições de apoio às pessoas com necessidades educativas especiais.

Em contato feito em maio de 2017 com o presidente da União de Cegos Dom Pedro II, constatou-se que a situação havia mudado bastante. Atualmente, a instituição está funcionando e atendendo 80 pessoas (de oito meses até 80 anos de idade), de municípios de todo o estado do Espírito Santo. A instituição conta com dez profissionais contratados em regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), um voluntário, sete membros da diretoria (incluindo o presidente), cinco membros do

conselho deliberativo e cinco membros do conselho fiscal. Além disso, a instituição passou por reformas em sua estrutura física, assim como a aquisição de novos recursos para atendimento das demandas cotidianas.

O presidente da instituição afirmou que a situação precária pela qual a União de Cegos Dom Pedro II passou estaria ligada diretamente à gestão anterior, que perdeu os convênios que mantinham o local em funcionamento. Na atualidade, a instituição possui convênio com o governo do estado do Espírito Santo, com o município de Vila Velha, com a justiça federal e com a justiça estadual.

Entretanto, cabe a reflexão acerca da responsabilidade do Estado sobre o cumprimento do que a legislação exprime acerca dos direitos das pessoas cegas, uma vez que o papel do Estado não pode ser minorado ou refreado em consequência de problemas de gestão das instituições de apoio às pessoas com necessidades educativas especiais, pelo contrário, seu papel deve ser o de promover a superação dessas dificuldades, em uma perspectiva formativa, de apoio e acompanhamento das demandas que implicam em assegurar a manutenção dos direitos legais das pessoas com necessidades educativas especiais, no intuito de não dificultar ou impedir o acesso ao atendimento prestado por essas instituições às pessoas que delas necessitam. Portanto, o Estado, por questões burocráticas e/o demandas internas ou externas, não deve ter sua força de ação restringida sob qualquer aspecto, inclusive no tocante ao cumprimento de suas obrigações de legais de fazer cumprir os direitos e os deveres dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, já que sua ação deve estar voltada para a constituição da escola e da sociedade inclusivas, onde a educação deve ser ofertada para todos.

Nesse contexto, Taina nos chama a atenção para algo realmente revelador: um aluno cego necessita muito mais que um aprendizado de conteúdos curriculares de diferentes disciplinas, ele precisa saber ser e estar no mundo. Precisa, fundamentalmente, conseguir autonomia e independência para realizar tarefas cotidianas como ir ao banheiro, fazer sua higiene pessoal, lavar, passar, cozinhar, arrumar a casa, o quintal. Essa pessoa cega, sujeito atravessado por emoções, deve sentir que é parte da sociedade, que integra o todo, como peça não descartável,

mas ao contrário, útil e produtiva, que pode e deve contribuir positivamente para a vida em sociedade. Nesse sentido, a utilização do corpo, “[...] a coordenação dos esquemas auditivo-tátil-cinestésico-preensão e a experiência física direta com objetos é que ajudarão a criança com deficiência visual a elaborar o seu sistema de significação e a organizar o mundo” (BRUNO, 1997, p. 50).

Acerca das formações oferecidas pela Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES e as necessidades de aprendizado e desenvolvimento do aluno cego, e os momentos de planejamento enunciados por Taina, a diretora Júlia e a pedagoga Cláudia expuseram as seguintes opiniões:

As formações continuadas nas áreas específicas da PMVV não trabalham esses pontos sobre as necessidades educativas de alunos especiais, não são feitas de maneira adequada. Eu vejo que muitos profissionais não estão capacitados, e muitos professores, não é o caso aqui em relação à professora de Educação Especial que é extremamente qualificada, mas os professores regentes não têm formação que os qualifique para atuar com esses alunos, e as formações da PMVV não atendem adequadamente em aspecto formativo ao grupo de professores. Aí, aqueles que têm vontade de aprender buscam por conta própria se qualificar, mas muitos têm resistência. Hoje eu tenho vinte e três alunos com laudo, mas os professores não ficam preocupados, pois têm apoio de cuidadores e da professora de Educação Especial. Temos cinco professores de Educação Especial pela manhã, sendo uma de Deficiência Visual, que é a Taina. (Júlia, diretora)

Destaco também que outros fatores influenciam para o desempenho dos professores de um modo geral, por exemplo: a lei diz que se deve ter 1/3 de planejamento em relação a uma carga horária de 25 horas semanais de trabalho. Se fosse cumprido esse 1/3 acredito que seria suficiente, porque aí dependeria apenas da organização do professor. Não é feito 1/3 porque precisa fazer organização curricular, mexer na grade curricular, e isso iria aumentar o número de professores; é uma reorganização que está sendo feita, e está bom demais, porque antes nós não tínhamos planejamento e levávamos trabalho para casa. (Júlia, diretora)

A gente faz o planejamento, mas eu não tenho datas específicas, a gente quando vê algum problema, ou os professores me procuram em seus planejamentos... quando inicia o ano, a gente monta os horários em cima do horário de Educação Especial, porque se os professores têm alunos com deficiência eles podem fazer seus planejamentos junto com o professor de Educação Especial, quando tem aulas casadas (geminadas, duas aulas juntas), entra em planejamento a professora regente, a professora de Educação Especial e eu também. (Cláudia, pedagoga)

A formação continuada existe, a Secretaria de Educação proporciona, mas não é completa, não integra professores regentes, professor de Educação Especial e pedagogos. Deveria ser mais abrangente, de forma que nós pudéssemos alinhar mais nosso trabalho, de maneira mais dinâmica e consistente, dentro das necessidades da escola e dos alunos. (Cláudia, pedagoga)

Percebe-se, a partir da fala da diretora Júlia, que existem ideias cristalizadas acerca da formação docente. A formação continuada desses profissionais não deve ser “por vontade própria”, mas sim fomentada por políticas públicas de formação continuada. Não estou desconsiderando a importância da vontade e do querer do profissional em estar motivado e instigado a continuar seu percurso formativo, mas é preciso clarificar a ideia de que a formação continuada de professores deve ser amparada por políticas públicas que viabilizem esses processos formativos, sistematizando-os de modo a torná-los acessíveis aos professores e úteis as suas práticas pedagógicas.

Desse modo, e de acordo com as proposições de Nóvoa (1992; 2002) acerca da temática em questão, a (auto)formação não é, em última análise, o caminhar à deriva de um professor que busca solitariamente maneiras de se aperfeiçoar em relação ao seu conjunto de saberes e fazeres. Pelo contrário, a (auto)formação implica em caminhos e processos conduzidos politicamente, os quais permitam aos docentes aprender e ensinar; refletir a respeito de sua atuação profissional e reconhecer sua identidade e seu papel socioeducacional.

Júlia também considerou as questões pertinentes ao tempo dedicado ao planejamento semanal dos professores, considerando a atual condição do não cumprimento legal do 1/3 da carga horária de 25 horas semanais como “boa”, justificando-a como um avanço, já que no passado não havia horários específicos dedicados aos planejamentos na escola. Em suas justificativas, ela apontou a questão da necessidade de contratação de novos professores por conta da reorganização curricular que seria necessária para que o tempo de planejamento estipulado legalmente fosse cumprido. Nesse sentido, fica evidente o conflito de interesses entre a gestão do município e o orçamento destinado à Educação e as necessidades dos docentes, uma vez que essas contratações impactariam o orçamento municipal, gerando mais despesas ao município. Infelizmente, apesar do direito ao planejamento conforme exposto anteriormente, os professores do município ainda não alcançaram a cobertura da legalidade, e precisam estar constantemente se adaptando às demandas cotidianas de seus trabalhos, o que pode lhes causar ansiedade e situações de estresse com acúmulo de trabalhos.

O espaço-tempo de planejamento para a troca de experiências e para a formação teórica e prática no contexto da Educação Especial na escola Jerusalém, conforme apontado pela pedagoga Cláudia, existia de uma maneira não sistematizada no que se refere à existência de reuniões e momentos previstos em calendário/cronograma, só acontecendo conforme as demandas fossem surgindo cotidianamente. Essa prática pode implicar em um enfraquecimento da condição de produção coletiva do conhecimento, já que os encontros entre os professores são pontuais, não necessariamente reunindo todo o corpo docente para debates que potencializem as ações de ensino e aprendizagem, no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Diante disso, a falta de momentos e de condições sistematizadas para que os docentes reflitam acerca de suas práticas de trabalho, para que socializem experiências e saberes e expressem suas angústias e ansiedades no contexto de suas ações profissionais, em um âmbito mais amplo e que envolva regularmente a participação de toda a equipe de trabalho pode acabar por não contribuir para a produção coletiva, em uma perspectiva formativa, de novos e possíveis conhecimentos que poderiam favorecer não apenas aos docentes, mas a toda comunidade escolar, já que

[...] A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos (NÓVOA, 2002, p. 65).

Nesse ponto, cabe lembrar o que nos apresenta Vigotski (1997; 2010) quando nos alerta para as potencialidades humanas e seu desenvolvimento condicionado às interações que se estabelecem entre os sujeitos em seus ambientes de convívio, na medida em que nossa identidade e nossas potencialidades são moldadas e ressignificadas conforme os movimentos de socialização de saberes e fazeres se estabelecem.

As entrevistas ocorreram em momentos e em locais diferentes, de maneira que o sigilo e a livre expressão puderam ser integralmente respeitados. É importante destacar que há pontos de convergência nos relatos. Existe o reconhecimento de que a secretaria de educação do município de Vila Velha/ES propicia momento de

formação, mas que esses deixam a desejar no que se refere ao ensino de propostas que auxiliem os docentes, de um modo geral, no trabalho com os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, e também no que tange aos processos de trocas e socialização de experiências e saberes entre os professores tão importantes para o processo formativo desses sujeitos, já que não se pode generalizar que o uso de técnicas e recursos funcione igualmente para todos os alunos, uma vez que cada um tem suas próprias demandas e formas pessoais de apropriação dos conhecimentos, e no caso de crianças cegas, os sentidos remanescentes e a forma com a criança lida com eles irão implicar diretamente na maneira como elas aprendem.

Nota-se também, na fala da diretora, que a legislação acerca do planejamento não é cumprida de maneira correta, o que acarreta sobrecarga aos profissionais e serve como desestímulo no que se refere ao trabalho docente a ser desempenhado junto aos alunos com e sem deficiências, de maneira que essa incumbência recai, quase que integralmente, sobre a figura da professora de Educação Especial. Apesar disso, em seus relatos, Taina admite não se sentir solitária, pois alega que consegue trocar experiências e propostas de ações e atividades junto aos demais docentes e à pedagoga da escola.

Nesse sentido,

[...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 2002, p. 57).

Diante do exposto, é possível destacar que esse movimento de socialização de experiências e saberes que a professora de Educação Especial aponta é um indício de que a formação docente acontece, em certa medida, nos espaços escolares, o que corrobora Nóvoa (2002), ao definir que os processos de inter-relações entre os docentes que propiciem a esses sujeitos discutir acerca do cotidiano escolar e as demandas que daí advêm são fulcrais para o desenvolvimento de reflexões,

individuais e coletivas desses profissionais a respeito do conjunto de ações que se desvelam nos espaços-tempos escolares, e como essas ações influenciam sua identidade docente e os resultados de aprendizados por parte dos educandos.

Acerca de sua formação continuada, Taina expressa:

Na área de deficiência visual acho que o único curso que eu não fiz foi o de *DosVox*, mas tenho algumas noções por causa da convivência na instituição. Eu não fiz, não por falta de oportunidade, mas porque não é a minha praia. Eu fiz o básico de libras. Mas eu procurei fazer toda a minha especialização na área de DV, pois é o meu foco de trabalho. Eu fiz alfabetização em Braille, estimulação precoce, soroban, transcritor Braille, orientação e mobilidade (não é um curso completo para você colocar o aluno na rua, mas ajuda bastante) - (Taina)

Esse curso de orientação e mobilidade te permitiu, por exemplo, orientar o aluno cego a se movimentar nos espaços escolares? Aqui no estado do Espírito Santo quem promoveria esse curso para Estevão? (Vanessa, pesquisadora).

Sim. Não para dar uma bengala para ele ir à rua [...] é, porque eu tenho noções. Aqui no estado quem faz é o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, em Vitória/ES. A família teria que inscrevê-lo, levar e buscar, e isso, no caso de Estevão, é um complicador, pois a família não o traz nem no contraturno na escola, para o AEE, devido à questões financeiras, e pelo mesmo motivo acredito ser difícil que a família se mobilize nesse sentido (Taina)

Cabe destacar que, no contexto de sua vasta experiência pessoal e profissional, e sua formação acadêmica (inicial e continuada), que conta com graduação em pedagogia, especialização em Educação Especial e Inclusiva, e cursos de formação na área de D.V, Taina demonstrou no cotidiano escolar ações de valorização a sua posição profissional de docente, aos seus alunos e a sua jornada de vida. Ela verbalizou sua satisfação em ver e mensurar o desenvolvimento escolar de Estevão e dos demais alunos com deficiência visual aos quais atende. Refiro-me, e retorno, ao ponto da busca constante pelos resultados favoráveis, aqueles resultados que um profissional apaixonado por seu trabalho deve buscar insistentemente, e deixar sua vontade extravasar e criar contornos de vitória, dia a dia, apesar das dificuldades que possam surgir ao longo do caminho, como nos diz Nóvoa (2002), ao se referir aos docentes em permanente estado de (re)construção, que não devem estar amalgamados ao cotidiano, mas antes, provocarem a si mesmo e aos demais sujeitos da escola às necessárias mudanças de paradigmas educacionais, mudanças que impulsionem novos modos de se fazer a educação.

Nesse ínterim, pensar a formação continuada de Taina nos remete ao fato de que esse processo está em dependência com os próprios percursos formativos que acabam por controlar a educação brasileira. Dessa forma, cabe destaca que

[...] O professor para a educação especial deve saber buscar o específico no geral, na totalidade do saber construído e historicamente socializado; sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica e com a extensão e a pesquisa daí decorrente. Como tal, deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo realizadas nos cursos de pedagogia, concebendo, assim, o trabalho do professor orientado por uma intencionalidade dirigida para a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos, vinculados a processos metodológicos e organizacionais voltados para a apropriação, reelaboração e produção de saberes e modos de ação (BRASIL, 2010).

Nesse ponto, traço um paralelo entre os resultados apurados em minha pesquisa de Mestrado e o que foi verificado no presente estudo de Doutorado. No Mestrado, pude constatar que, embora os profissionais que atuavam no processo de escolarização de Estevão àquela época possuíssem formação na área de Deficiência Visual, suas ações não corroboravam as ideias de produção e implementação coletiva dos saberes, já que na ocasião o aluno não conseguia ler ou escrever em Braille, não se apropriava efetivamente dos conteúdos curriculares ministrados, comunicava-se muito mal, já que parecia não compreender aquilo que lhe era perguntado, além de exibir uma dependência emocional da presença da professora de Educação Especial daquele período, uma vez que se fosse deixado sozinho por poucos instantes começava a chorar e se desesperar, pois não sabia transitar pelos espaços da escola, pois não era ensinado a isso.

A realidade que encontrei quando fui a campo para o desenvolvimento deste estudo e reencontrei Estevão foi bastante diferente do que eu vira no passado. Estevão agora já lê e escreve em Braille, comunica-se expansivamente mostrando compreender o sentido da conversa e daquilo que lhe é perguntado, e transita com muita naturalidade pela escola inteira, sem necessitar da presença constante de Taina para lhe dar segurança ou auxiliá-lo.

Esses dados revelam e concordam com Nóvoa (2002), no sentido de que não é apenas a formação acadêmica dos professores - e aqui particularizo dos professores de Educação Especial que poderá assegurar mudanças positivas ao processo de

escolarização de alunos cegos. A experiência, a história de vida, a forma de conduzir os processos diários de suas ações pedagógicas, além da socialização e das trocas cotidianas no contexto de suas inter-relações com outros docentes; todos esses fatores somados chancelam a formação docente que pode construir caminhos e possibilidades de uma educação emancipadora multilateral, onde docentes e discentes formam-se e são formados, modificam e são modificados pelos atravessamentos e pelas variadas formas de perceber e de ser e estar no mundo que cada sujeito constitui, conforme nos fala Vigotski (1997), uma vez que o desenvolvimento global de cada pessoa é produzido na coletividade.

Dessa maneira, este estudo avança em relação ao desenvolvido em meu Mestrado, no sentido de que permite conhecer mais profundamente as questões pertinentes à formação continuada de professores de Educação Especial, e, neste caso, acerca de Taina, sobre sua percepção da escola e de suas demandas. Além disso, os contornos que versam acerca da constituição identitária dessa profissional puderam, por ocasião dessa pesquisa, ser mais bem delimitados, propiciando reflexões não apenas a respeito das práticas docentes de Taina, mas também sobre todo o conjunto de circunstâncias e processos que a cercam e que influenciam as perspectivas de trabalho e de constituição da identidade docente dessa profissional. Caminhamos, pelo exposto, com a possibilidade de expandir as ideias acerca dos próprios saberes docentes. Diante disso, vale destacar Tardif (2002), quando explana que os saberes profissionais dos professores são “[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados” (p.61).

Mittler (2003) nos chama a atenção para a necessidade de ser orquestrar a aprendizagem dos alunos, no viés de uma formação docente que prepare professores para desafiar e serem desafiados a trabalhar nas dimensões da inclusão, de modo que seja indissociável: a formação e a inclusão, e que o professor se reconheça com agente direto e urgente desse processo formativo. Dessa maneira, o autor chama a atenção para a perspectiva colaborativa que deve existir entre os docentes, de forma que sejam facilitadores das ações e expressões didático-pedagógicas uns dos outros.

Nesse contexto, torna-se importante destacar o que diz Meirieu (2005b), no que tange aos saberes docentes. O autor infere a respeito da cristalização desses saberes e de sua universalização quando da prática docente cotidiana, de modo que essa cristalização tem, em sua culminância, tendências a produzir uma educação engessada, com pouca ou nenhuma flexibilização dos formatos e métodos de ensino e aprendizagem instituídos ao longo do tempo. Essa condição dos saberes docentes age de encontro às necessidades de educabilidade dos alunos, produzindo posturas arraigadas em padrões de ações que, na prática, acabam por não colaborarem com o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, além de não fomentarem a criatividade e o espírito de curiosidade para a compreensão dos fenômenos que os cercam, o que efetivamente não foi visto no contato mantido com Taina.

4.1.2 Do atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos movimentos de inclusão escolar do aluno cego

Conceitualmente, o atendimento educacional especializado (AEE) pode ser compreendido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011). As bases legais de âmbito nacional que implicam e constituem o AEE remontam à Constituição Federal de 1988, evoluindo ao longo do tempo, de modo a ser sistematizado, mais recentemente, pelo Decreto nº. 7.611/2011, e reforçado pela Lei nº. 13.146/2015, conforme exposto anteriormente neste estudo.

Fundamentalmente, temos que

[...] Art. 2º [...] § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o AEE assume o compromisso de atuar para viabilizar os processos de escolarização das crianças com necessidades educativas especiais, de modo que as singularidades de aprendizado desses sujeitos possam ser respeitadas e potencializadas, tendo como objetivo primordial não apenas a apropriação de conteúdos curriculares por parte dos educandos, mas também sua inserção sociocultural na sociedade, onde essas pessoas poderão trabalhar e se desenvolver cotidianamente, no contexto de suas interações experienciais.

A Escola Jerusalém é reconhecida como sendo referência em atendimento a educandos com deficiência visual no sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES. Essa instituição de ensino possui desde profissionais devidamente qualificados, ou seja, possuem formação acadêmica e experiência na área da Deficiência Visual, até materiais e equipamentos dos mais diversos para propiciar um processo de escolarização mais consistente a esses sujeitos.

Na escola existem soroban, máquina Perkins-Braille, regletes, punções, softwares de leitura de textos (como o DoxVox, por exemplo), impressora Braille e diversos materiais concretos, além de aulas de musicalização. Todos esses fatores somados à existência de docentes com formação e experiência no ensino de pessoas cegas ou com baixa visão apontam para a potencialização da escolarização, na perspectiva inclusiva, desses educandos.

Diante do exposto, cabe destacar a importância da construção de uma identidade docente que reflita a aplicação dos conhecimentos ao bom desenvolvimento escolar e social dos educandos com necessidades educativas especiais, mas também que esses professores se permitam aprender ao longo do processo, ressignificando a si mesmos e aos seus saberes e fazeres, de modo que todos esses elementos possam favorecer o processo de inclusão escolar e social do aluno cego, sujeito deste estudo, e também o de outras crianças com deficiência visual na escola.

Entretanto, algumas barreiras surgem nesse caminho. Nem todo o conhecimento consegue ser aplicado, seja por dificuldades de recepção dos próprios alunos, que, em alguns momentos, tornam-se resistentes ao processo de escolarização se recusando a realizar as atividades propostas, por estarem cansados ou desestimulados, ou por algumas dificuldades do próprio profissional, como no caso de Taina, que apesar de toda a sua experiência e formação ainda não sabe usar completamente o DoxVox, reconhecendo, inclusive, esse fato, demonstrando que a formação nunca é completa, pois há sempre algo a ser aprendido, a ser descoberto; mudanças internas e externas para serem efetuadas, em um movimento de permanente (re)construção da identidade do ser que é ao mesmo tempo humano e profissional, em uma perspectiva de indissociação dessas identidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ano de 2015, recebia Estevão diariamente, exceto às sextas-feiras, pois era o dia dedicado ao planejamento semanal da professora de Educação Especial, Taina. O quadro de atendimento no AEE estava assim dividido:

Quadro 4: Horário Semanal de Atendimento no AEE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
9h50	7h50	9h50	8h40
11h20	8h40	11h20	9h30
	10h40		10h40
	11h20		11h20

Fonte: Escola Jerusalém, professora Taina – Educação Especial

Cabe destacar que o atendimento a Estevão feito no AEE acontecia em seu turno escolar regular (matutino), porque a família alegava não possuir condições financeiras para que ele pudesse estar na escola no contraturno, e como a escola não é uma escola de tempo integral, ele deveria retornar à tarde, mas sua família afirmava não ter recursos para tal deslocamento. Nos municípios da grande Vitória, de uma maneira geral, as famílias ficam responsáveis por levarem seus filhos no contraturno para receberem o atendimento educacional especializado na escola, o

que muitas vezes não acontece, pois as famílias alegam não disporem de tempo ou de recursos para tal.

Diante disso, a escola, para que Estevão não sofresse maiores prejuízos, propiciava a retirada do aluno da sala de aula regular em alguns horários pré-definidos, como exposto anteriormente no Quadro 4, para o mesmo pudesse ser alfabetizado em Braille e recebesse atenção acerca de outros conteúdos curriculares propostos.

Acerca das questões que emergem a respeito do AEE ser ofertado no contraturno, os estudos de Zuqui (2013) apontam que é

[...] Interessante destacar que o atendimento educacional especializado ser ofertado no contraturno tem vantagens com relação ao aluno não sair da sala de aula regular para receber o atendimento e desvantagens devido aos alunos faltarem ao atendimento por estarem cansados ou por dificuldades em custear a passagem do acompanhante. Nos casos de alunos que são atendidos em dois horários no mesmo dia, quando acontecem faltas, acabam perdendo o atendimento de uma semana, prejudicando o trabalho com o aluno (p. 117).

Para Mittler (2003), é fundamental ao processo inclusivo que crianças apoiem outras crianças na sala de aula, atuando o docente como um mediador desse processo. Na perspectiva inclusiva apregoada pelo autor, os estudantes com e sem deficiência devem coexistir na mesma sala de aula, auxiliando-se mutuamente, tanto no que se refere à apropriação dos conteúdos curriculares, quanto aos aspectos de interação, conquista e manutenção das amizades que nesse ambiente podem e devem surgir e se consolidar.

Concordo com Vigotski (1999), quando afirma que toda atividade humana é mediada e influenciada por signos, que constituirão a linguagem, seja ela gestual, escrita, oral e/ou imagética, de modo que a imersão cultural dos sujeitos - no contexto de sua aproximação da cultura historicamente produzida dispara os mecanismos de seu desenvolvimento, no qual a Zona de Desenvolvimento Proximal poderá funcionar como instrumento de compreensão para entender e (re)significar suas vias potenciais de aprendizagem, o que permite habilitar e realizar as necessárias intervenções para o bom desenvolvimento dos processos inerentes ao ensino e aprendizagem a que estejam ligados os educandos.

Nesse ínterim, a prática cotidiana de retirada de Estevão da sala de aula comum, para receber o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, contribui para o distanciamento desse aluno em relação ao compartilhamento de signos culturais e experiências ocorridas no decorrer desse período de tempo, trazendo possíveis prejuízos ao seu processo de socialização e de escolarização, no âmbito das oportunidades de interação que lhe são negadas.

Existem, portanto, perdas significativas inerentes a esse processo de saída de Estevão das aulas. Ao ser retirado da sala de aula comum no horário regular para receber o atendimento educacional especializado, Estevão deixa de interagir, nesse período, com os demais colegas de classe e os professores, perdendo os acontecimentos que se desenvolvem nesse corte temporal, e as possibilidades de interagir com esses sujeitos e com os conteúdos curriculares e a forma como são explicitados para a turma. São as perguntas que deixam de existir, as dúvidas que não irão surgir, as explicações que não virão em tempo real ao acontecimento das aulas.

É importante destacar que existe o programa “Passe Livre”, mantido pelo governo federal, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e sequelas de doenças que causem limitação motora ou doenças renais crônicas, podendo inclusive ser estendido ao acompanhante dessas pessoas, e serve para o transporte público desses sujeitos e de seus acompanhantes, que só poderão utilizar o recurso mediante presença da pessoa que acompanham. Este benefício não cobre o transporte urbano ou intermunicipal (para o mesmo estado), além de não cobrir também viagens em ônibus das categorias “leito” e “executivo”, de maneira que sua cobertura se dá apenas para “[...] Transporte coletivo interestadual convencional, trem ou barco, incluindo o transporte semi-urbano” (BRASIL, 2017b).

Entretanto, o contato recente junto à Companhia de Transportes Urbanos da Grande Vitória (CETURB), efetuado em maio de 2017, que circula ônibus da linha Transcol, aponta que para viagens municipais, dentro da região da Grande Vitória, pessoas com deficiência podem, a partir de comprovação documental (laudo médico emitido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) documentos pessoais, comprovante de renda e

de residência) adquirir o “passe livre”, a partir do qual as mesmas, juntamente com seus acompanhantes (quando necessário) poderão realizar viagens no âmbito da região destacada, o que também é válido para as empresas de transporte municipal Sanremo e de transporte do município de Vitória/ES, de acordo com as informações adquiridas junto à CETURB. A CETURB informou ainda que atualmente, não existe um número limitado de viagens diárias, mas que existe um projeto para que essas viagens sejam futuramente limitadas ao número de seis viagens diárias.

Ressalto, que em contato realizado junto ao Núcleo de Diversidade do sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES, em meados do mês de maio de 2017, fui informada de que está em processo de tramitação, com vistas à efetiva implantação, o “Programa Vale Social”, que tem por objetivo favorecer alunos com deficiência visual e surdez com o custeio do transporte até a escola, no contraturno, para que participem do AEE. Não foram destacadas mais informações de aprofundamento acerca do programa, com a justificativa de que ainda não está em funcionamento.

O “Programa Vale Social” é uma ação que poderá fortalecer os processos de inclusão na escola, contribuindo para que esses alunos estejam constantemente na sala de aula comum em seu turno regular, participando das aulas e interagindo com seus colegas e docentes sem interferências ou retiradas para o atendimento educacional especializado. No entanto, é de se pensar que o tempo transcorrido e os acontecimentos que nele se circunscrevem não retornam mais. Pensar que tanto para Estevão, quanto para outros sujeitos que ainda precisam ser retirados da sala de aula comum para receber o atendimento educacional especializado, e também para os colegas e professores que permanecem na sala de aula comum sem a presença regular desses sujeitos; para todos os envolvidos diretamente nos acontecimentos diários das aulas as perdas no tocante às interações decorridas não podem ser resgatadas.

Nesse ínterim, destaco a apatia da família de Estevão, que não utilizou o benefício oferecido pelo transporte público municipal para assegurar a presença do educando no contraturno da escola para receber o atendimento educacional especializado - apesar de conhecer os direitos do estudante - e isso faço no contexto de que sua

alegação para não conduzir o estudante até a escola nesse período era a de escassez de recursos para custear o transporte, conforme verificado junto às alegações da professora de Educação Especial. Destaco também a posição de acomodação da escola frente a tal situação, já que não exerceu seu papel formador, na perspectiva dos princípios de cidadania e democracia, uma vez que não conduzia, sistematicamente, propostas, orientações e conversas com a família do aluno para que a mesma pudesse modificar suas ações quanto à presença de Estevão no contraturno.

Diante do exposto, reitero a convergência presente nos estudos de Glat (2007), Mittler (2003), Silva (2008), Silva (2009) e Bueno (1999a; 1999b) e também nos documentos oficiais analisados neste estudo, acerca da inclusão social e escolar de alunos com deficiência, que remonta ao efetivo exercício da responsabilidade pela constituição de uma escola e de uma sociedade verdadeiramente inclusivas, a partir da ação e responsabilidade de todos os sujeitos da escola, de toda a sociedade.

Nessas condições, e pensando que a Educação Inclusiva deve superar rótulos e situações de exclusão, é preocupante pensar que crianças e adolescentes que necessitam do atendimento educacional especializado ainda tenham seus direitos diminuídos, e isso pela falta de ações que deveriam ser constantes em prol de sua escolarização e constituição identitária global, ações essas que deveriam ser fomentadas, primordialmente, no seio familiar, e, por conseguinte, nos espaços escolares e na sociedade de modo geral.

Nesta seção, iremos abordar, também, os dados advindos do momento de recreio, de atividades na sala de aula comum e do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, uma vez que estão relacionados, direta ou indiretamente, com o atendimento educacional global recebido pelo aluno cego, os movimentos de inclusão escolar a ele dispendidos, bem como com os processos formativos vivenciados pela professora.

O Recreio

Quando relembro os momentos de recreio vivenciados por Estevão ao longo de minha pesquisa de Mestrado, em 2012, consigo delinear no plano mental o que ocorria na Escola Jerusalém: Estevão sentava em uma mesa separada, junto com outras crianças também com deficiência, mas nunca junto daquelas que não possuíam qualquer deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Eles comiam e conversavam apenas entre eles, durante todo o recreio. As cuidadoras e estagiárias os acompanhavam.

Não havia, nos momentos de refeição propriamente ditos, qualquer comunicação aparente dos alunos com deficiência com aqueles que não eram seus pares, nenhum movimento de inclusão social, nesse dado instante de alimentação, era desenvolvido.

Já em observações realizadas para o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado, pude verificar que nada mudou em relação a esse fato. Ao observar Estevão no recreio, vi a mesma exclusão social, a mesma evasão de iniciativas para que os momentos de recreio pudessem proporcionar para todos os estudantes maior entrosamento, caminhos para amizades com o “grupo da mesa ao fundo”. Sim, mais uma vez os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento ficavam deixados de fora, ao fundo do refeitório, na companhia de apenas um cuidador, que não interagira com os educandos em momento algum.

Nesse contexto, torna-se importante destacar o que exprime Beyer (2006b) acerca da segregação escolar. Ao se apropriar das ideias defendidas pelos estudos de Vigotski, o autor afirma que

[...] O prejuízo maior aconteceria no plano social, isto é, as crianças com necessidades especiais ficariam debilitadas no que tange à importância das trocas intersicológicas. A premissa vygotkiana fundamental, que afirma que as condições do desenvolvimento psíquico derivam da qualidade das trocas sociais, estaria diretamente implicada na decisão pedagógica de incluí-las ou não na escola comum (p. 11).

E essa inclusão de que trata Beyer (2006b) carrega, fundamentalmente, a premissa da Educação Inclusiva da ideia do ser-estar-conviver na escola, de maneira plena, completa, e isso no tocante a todos os sujeitos que nela se inserem. Não há meias-

verdades ou semi-inclusão, pois ou a inclusão ocorre de fato ou o que se tem são movimentos que pretendem caminhar para a inclusão.

Quando os recreios terminavam, sentia-me frustrada em relação às cenas que observava: por todo o refeitório e pátio da escola, crianças e adolescentes rindo e brincando entre si, mas ao fundo daquele local, existiam crianças e adolescentes solitários, que conversavam somente entre si, apenas comendo e olhando para o vazio. Sentia minha garganta secar, tentava falar algo com eles, mas minha voz embargava. Em um desses episódios, dirigi-me ao cuidador e informalmente perguntei o porquê aqueles alunos estavam sozinhos, sem interagir com outras crianças, e se isso acontecia com frequência, e se em algum momento as professoras ou estagiárias ficavam com eles, ao que ele respondeu:

Ah, moça, eles ficam sempre aqui, não saem não. Nem eles saem, nem os outros chegam. Estão sempre aqui, o recreio para eles é comer e ir ao banheiro, só isso. As professoras e as estagiárias não ficam aqui não: as professoras ficam na sala dos professores, e as estagiárias sentam juntas, na mesma mesa, mas eu é que fico com eles no recreio, 'deixo eles' aqui, à vontade (Senhor Cuidador¹²).

Assim que a oportunidade surgiu, conversei com Taina sobre minhas observações feitas nos recreios, queria ouvir dela sua opinião sobre “a mesa do fundo”. Taina explicou que eles ficavam juntos por uma questão de praticidade e segurança, pois qualquer problema ou dificuldade o cuidador poderia socorrer com mais facilidade.

Essa resposta e a visão da situação de inclusão social de Estevão e dos demais alunos com necessidades educativas especiais na escola, por parte de Taina, não corroboram os princípios da inclusão e nem da formação sólida para esse processo, que pressupõe a interação e a integração dos sujeitos entre si e com o meio ambiente que os cerca. Prova disso é o que nos aponta Vigotski (1997), quando denota que a abstração de conceitos, a formação de pensamentos, apropriação e desenvolvimento da linguagem e dos signos sociais, assim como a própria evolução e constituição da identidade dos sujeitos, com ou sem deficiência, se dá a partir de experiências com o outro, ou seja, as trocas cotidianas de ideias e ações é que

¹² Esse sujeito não demonstrou interesse em participar mais ativamente do diálogo e da pesquisa, por isso não continuei a indagá-lo.

irão moldar a evolução dos indivíduos, construindo a cada um. Ao docente cabe interagir e mediar esse processo, ensinando e aprendendo, em movimentos cada vez mais consistentes para o ensino do saber-fazer. Nessas circunstâncias,

[...] Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994, p.75).

Em seu papel de docente da Educação Especial, Taina poderia e deveria ter conduzido discussões que propiciassem o desenvolvimento de iniciativas para modificar a situação de Estevão e das demais crianças em relação aos momentos de recreio, assim como em relação a todo o conjunto de possíveis interações que não eram viabilizadas no ambiente escolar entre esses alunos e os demais sujeitos da escola. Ela mesma apontou em seu discurso que possuía uma boa relação e oportunidades de trocar informações e de conversar com outros docentes. E nesse ponto, cabe refletir até que ponto a experiência profissional e pessoal de Taina com alunos com deficiência visual, assim como sua formação continuada deixaram de exercer influências - por conta da não-ação da docente no que se refere à situação indicada - que se desdobrassem em ações positivas de inclusão social desses sujeitos na escola, o que se distancia dos ideais da educação “de todos” e “para todos”.

Nesse contexto, é importante ressaltar que

[...] Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003).

Diante disso, compreende-se também que

[...] O recreio escolar é um intervalo pequeno, porém, fundamental para a formação da personalidade das crianças; é um tempo onde acontecem fatos marcantes na vida de quem por ele passa, ficando lembranças boas e más,

momentos de conquistas e derrotas como outros momentos (BARROS, 2012, p. 93).

Os momentos de recreio não são apenas brincadeiras, conversas, refeições. Recreio é espaço e tempo de se estabelecer conexões entre os sujeitos; é oportunidade de desvelar subjetividades, caminhos de socialização e de expressão individual e coletiva. É também possibilidade de ensino, de aprendizagem, de transcendência das barreiras socioculturais historicamente produzidas tendo em vista o respeito e o acolhimento integral da diversidade, em suas singularidades e multiplicidades de ser-estar em sociedade.

É possível perceber, a partir do exposto, que a ação docente é um fator imperativo para que os movimentos para a inclusão escolar e social aconteçam na escola, e sejam expandidos muito além de seus muros. Técnicas e metodologias de ensino não são, dessa forma, suficientes em si mesmas para conduzir processos de inclusão. Torna-se urgente avançar por caminhos de superação das rotinas escolares, com vistas a destituir modelos comportamentais incompatíveis com a constituição do perfil inclusivo na escola, na tentativa de “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um” (MEIRIEU, 2005b, p. 125).

Existe, no processo de recreio relatado, um pensamento cristalizado de que os alunos que têm deficiência ou algum transtorno de comportamento e/ou aprendizagem devem estar, “para sua própria segurança”, longe dos demais alunos sem acometimentos. Esse pensamento remonta a ideia retrógada da educação assistencialista, que ressalta os aspectos médicos da deficiência, em detrimento das características de desenvolvimento de cada sujeito, que podem e devem ser potencializadas e aprimoradas a partir do convívio pleno nos ambientes e momentos sociais (MAZZOTTA, 2001).

Nesse sentido, é importante ressaltar que essa postura excludente ainda precisa ser superada no que se refere ao aluno Estevão, mas não somente a ele, porque a inclusão e a exclusão escolar e social referem-se a todos nós, pois a diversidade somos todos nós. Diante disso, nota-se a necessidade de desenvolver projetos para

que os momentos de recreio possam se tornar ferramentas de inclusão social para todos os educandos da escola, e isso pode gerar transformações tão profundas, que poderia, inclusive, resultar em superação da dicotomia existente entre os alunos da “mesa do fundo” e os demais alunos da escola, o que também não deixa de ser um processo formativo.

A aula na sala de aula comum

Nos momentos em que Estevão estava na sala de aula comum a cena se repetia: ele permanecia sentado, quieto, completamente deslocado do que estava acontecendo na aula. Os professores raramente se dirigiam a ele, e ele também não fazia, normalmente, qualquer interferência na aula, salvo quando conversava com uma de suas colegas de turma, que tinha deficiência intelectual e alguns comprometimentos motores.

O ambiente da sala de aula comum parecia desconfortável para Estevão. Ele dizia que se dava bem com os colegas, que gostava deles e eles o tratavam bem, mas as interações não afloravam. Na verdade, Estevão estava visivelmente incomodado com o barulho das outras crianças, e tinha dificuldades em se concentrar nos eventos que ali ocorriam.

Quando conversei com Taina sobre essa questão, ela afirmou:

Ele tem 13 anos e cursa o 6º ano do Ensino Fundamental II. Quando iniciei o trabalho com ele, há cerca de 3 anos, percebi que ele sabia o Braille apenas oralmente. Eu perguntava e ele respondia, mas a escrita (ler e escrever), ele não sabia. Eu vejo assim: o cego de nascença (como é o caso de Estevão) precisa ser estimulado desde o nascimento, porque se não ele vai queimando etapas, aí ele chega na fase em que Estevão está; como ele não foi estimulado, fica difícil. Isso não se deve somente à cegueira; a idade cronológica dele não condiz com a idade mental, mas eu também não estou afirmando que ele tenha problema intelectual [...]. ele não vai no tempo dos outros alunos da sala dele. Ele tem aquela questão relatada anteriormente, que atrapalha a concentração dele na sala de aula comum: turma muito lotada devido à união de duas turmas na mesma sala de aula. (Taina)

Eu continuei a indagar à professora, acerca dos movimentos (ou da falta deles) em sala de aula comum para a inclusão escolar de Estevão. Nesse ponto, Taina revelou:

Na participação o que acontece: o professor tem cinquenta minutos; eu tenho apenas três alunos, eu acho que a maior dificuldade é essa, eu tenho pouco tempo que tenho que dividir com três alunos. Os três são atendidos no mesmo dia, mas em horários diferentes; então eu não consigo ficar muito tempo lá na sala de aula regular, para que Estevão tenha maior desenvolvimento, contato com o conteúdo na sala de aula comum. (Taina)

Você sente dificuldade em relação a essa questão do tempo; é uma especificidade do próprio Ensino Fundamental II, aulas com tempos de cinquenta minutos cada. Isso interfere em seu processo de trabalho com Estevão? (Vanessa, pesquisadora)

Sim, porque se ele não tivesse nem um outro comprometimento ele poderia ficar normal, acompanhar a aula normal, eu só adaptaria os conteúdos, pegaria o material com o professor e faria as adaptações e entregaria ao professor, mas ele (Estevão) não é assim. O Estevão tem outras dificuldades [...] É, porque o cego é diferente da pessoa que não tem nenhum problema. O Estevão, de acordo com o laudo dele, é cego de nascença, então, o cego tem que ser estimulado o tempo todo, o tempo todo, se não ele vai se perdendo, alguns até acabam desenvolvendo alguma deficiência intelectual se não forem estimulados precocemente, porque ele não tem esse campo visual que nós temos; tudo o que nós vemos é uma estimulação. (Taina)

Em relação aos professores de Ciências, por exemplo, que você teve a oportunidade de acompanhar esse ano, o que você acredita que seja uma sugestão, uma forma de melhorar, para o tempo que ele fica na sala de aula comum com esse professor, com ou sem a sua presença; o que o professor de Ciências, por exemplo, poderia fazer para incluir Estevão e tentar melhorar esses momentos em que Estevão está na sala de aula? (Vanessa, pesquisadora)

Acho que cobrar mais a participação dele; estar o tempo todo perguntando, do mesmo jeito que ele pergunta para os outros alunos, deve perguntar para ele também [...] Ele acaba ficando excluído da participação? (Vanessa, pesquisadora). Não, não posso te dizer isso (risos), porque eu não estou lá o tempo todo [...] mas assim: digo que o professor deve perguntar para Estevão do mesmo jeito que pergunta para os outros, para ver se está prestando atenção na matéria. (Taina)

É muito interessante perceber a leitura que Taina faz da situação de Estevão em relação à sala de aula comum. Ela descreve, de forma suave, a falta de participação do aluno que, segundo ela, apresenta dificuldades de aprendizagem devido a sua estimulação tardia. Além disso, a professora revela que os professores precisam estar mais atentos à presença do aluno cego, precisam estimulá-lo à participação, à oralidade, o que também entendo, poderia ser parte da formação coletiva do grupo.

Nesse sentido, Geraldi (2004) nos aponta pistas de como a oralidade pode ser um veículo e ao mesmo tempo caminho importante para a escolarização de Estevão, na perspectiva da inclusão, assim como para a constituição das ações docentes, no aporte de sua permanente construção identitária. O autor desenvolve suas ideias acerca de como a aula pode e deve ser um acontecimento diário transformador quando os diálogos estabelecidos são movidos e direcionados para os questionamentos da realidade, dos fenômenos e dos assuntos que permeiam a vida das pessoas, exprimindo a importância da aula que interroga, e põe em movimento as ideias e questionamentos dos sujeitos que dela participam.

Para Geraldi (2004), quando potencializadas a pensar sobre os assuntos e questionamentos abordados nas aulas, e a estender esses pensamentos para sua realidade fora dos muros da escola, “[...] Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar” (p.18). Isso permite a esses sujeitos o desenvolvimento de conexões entre os conhecimentos adquiridos na escola e suas experiências cotidianas.

Estimular a participação de Estevão nas aulas, por meio da oralidade, assim como por meio de atividades que possa realizar junto aos demais colegas implica em se propiciar o desenvolvimento de vínculos que poderão auxiliá-lo e encorajá-lo a aprender os conteúdos ensinados em conjunto na sala de aula comum, no entanto, “[...] é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor” (GERALDI, 2004, p. 18). O professor, de acordo com o autor, não precisa dar conta sozinho de responder a todas as perguntas que surgirem, mas criar oportunidades para que o conhecimento seja construído socialmente, entre os alunos, consigo mesmo, e com os demais sujeitos da escola.

Nessa perspectiva, a formação de conceitos por parte do educando cego é uma questão que envolve os elementos de interação, dialogicidade e estratégias de ensino e aprendizagem que oportunizem a apropriação dos conteúdos curriculares propostos. Dessa maneira,

O processo de formação conceitual é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos.

Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo e da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VYGOTSKY, 2001, p. 169).

Ao se apropriar das ideias de Vigotski (2001), Manga (2013) apresenta importantes elementos acerca do desenvolvimento de conceitos por parte de alunos cegos. Dessa forma,

[...] o processo de formação de conceitos pela criança se dá, então, a partir das relações que esta estabelece com o ambiente social e cultural que a cerca, cuja mediação é feita por meio dos signos. Os signos são constituídos no ambiente de construção dos conceitos e se tornam seu símbolo, por mediação da linguagem, onde o desenvolvimento da reflexão acerca do pensamento em conceitos ocorre através do pensamento verbal. Desse modo, tem-se que o desenvolvimento dos conceitos perpassa por etapas de discriminação, abstração e isolamento em relação aos acontecimentos e experiências vivenciadas, sendo então analisados fora do contexto em que ocorrem, onde não se admite uma maneira mecânica para sua formação. Diante disso, a formação de um conceito se dá a partir da existência de outros conceitos. Em relação à formação de conceitos científicos pela criança durante o processo de aprendizagem, esta formação poderá ocorrer através do auxílio de um adulto ou de um parceiro. A contribuição do adulto é significativa, uma vez que este apresentará conhecimentos sistematizados em apresentação verbal, com pensamentos ordenados logicamente, favorecendo a organização dos pensamentos por parte da criança. Isso implica em que a criança possa realizar atividades que ainda não domine em conjunto [...] O conceito espontâneo, por sua vez, emerge da experiência rotineira vivida pela criança a partir das interações com adultos e com outras crianças. Este tipo de conceito não é formado de modo organizado pela criança, e pode não ser usado de maneira consciente por ela [...] Os conceitos espontâneos são construídos fora do contexto escolar, não estão encerrados na consciência infantil, e também não estão separados dos conceitos científicos, uma vez que ambos, conceitos espontâneos e conceitos científicos, encontram-se em um único e contínuo processo de interação (p. 66-67).

Os mecanismos de apropriação dos signos culturais e da formação de conceitos estão ligados, portanto, ao desenvolvimento humano no âmbito das oportunidades que serão oferecidas aos sujeitos, ao longo de suas vidas, para conviver com outras pessoas e seres nos ambientes nos quais estejam inseridos. Cabe então destacar que

A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento

está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Nesse íterim, o processo de apropriação dos conteúdos curriculares, a formação de conceitos e as abstrações que daí advém ficam comprometidos quando Estevão é retirado com regularidade da sala de aula comum, ou quando nela está inserido, mas não é estimulado à participação nos eventos das aulas.

Ao se referir às outras possíveis dificuldades de Estevão, Taina coloca em questão a ideia de que além da cegueira congênita, o aluno possa também ter deficiência intelectual, provocada pelas condições de sua gestação ou pela estimulação tardia a que foi submetido. Mas como a família não buscou investigar essa questão, ainda que apontada pela escola, não são desenvolvidas estratégias de ensino e aprendizagem nesse sentido com o aluno.

Nesse ponto, reporto-me ao estudo desenvolvido em meu Mestrado. Estevão passava pela mesma situação em sala de aula. Àquela época, ele tinha apenas uma professora regente que trabalhava com todas as disciplinas concernentes ao currículo para o 3º ano do Ensino Fundamental. Depois que passei a frequentar as aulas em que ele estava presente, a referida professora passou a modificar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo aulas mais ricas em recursos táteis e de áudio, e conseguiu estabelecer dinâmicas nas quais Estevão interagiu com seus colegas de classe. Essa mudança pode ter sido influenciada pela insegurança da docente frente ao movimento de pesquisa que avaliava suas práticas. De qualquer forma, esse foi um aspecto positivo da pesquisa, que movimentou a percepção daquela docente no sentido de trabalhar de maneira mais próxima aos caminhos para a inclusão escolar e social de Estevão.

Também é importante ressaltar que turmas muito cheias e muito barulhentas, notadamente, atrapalham a concentração de alguns alunos, com necessidades educativas especiais ou não. A agitação excessiva pode causar ansiedade e desconfortos a uma pessoa que utiliza o sentido da audição como considerável fonte de recepção de estímulos do ambiente externo, como no caso de Estevão.

Diante disso, surge a necessidade de ações e intervenções por parte dos docentes regentes, de Taina e do restante da equipe pedagógica da escola para desenvolver estratégias que possam melhorar a situação de Estevão na sala de aula comum, tanto no que tange aos aspectos da qualidade dos momentos que são por ele experienciados nesse local e nos demais locais da escola, quanto no que tange ao fato de que este aluno precisa permanecer na sala de aula comum, junto aos demais colegas e docentes, criando vínculos e acumulando mais experiência no contexto das relações sociais, de modo que essas ações poderão ser facilitadoras do processo inclusivo do aluno, se Estevão passar a frequentar o contraturno e receber o atendimento educacional especializado.

Isso posto, é possível lançar mão das ideias de que

[...] A Escola não é o único lugar do mundo onde se busca a verdade [...] a Escola é um lugar específico: o lugar onde a transmissão de conhecimentos é, consubstancial e conjuntamente, transmissão da exigência de correção, de precisão, de verdade. Essa exigência não se soma aos conhecimentos: ela é a própria maneira como todos podem “pôr a mão na massa” com seus conhecimentos e com os outros. É ela que deve sustentar e que pode legitimar a palavra do professor e a do aluno quando um ou outro intervém diante do grupo. É isso que ajuda a “manter junta” uma classe (MEIRIEU, 2005b, p. 53).

Nesse sentido, a situação escolar de Estevão ainda não alcançou os ideais mínimos de inclusão, que se traduzem na participação direta e indireta de todos os sujeitos com ou sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, nos eventos e situações que se desencadeiam não apenas nos espaços escolares, mas na sociedade de modo geral. Ele ainda passa por situações de exclusão social, como observado no recreio, e também por situações de exclusão escolar, já que não é estimulado a participar das aulas na sala de aula comum pelos docentes, e, de acordo com a professora de Educação Especial, isso é uma generalização que pode ser feita.

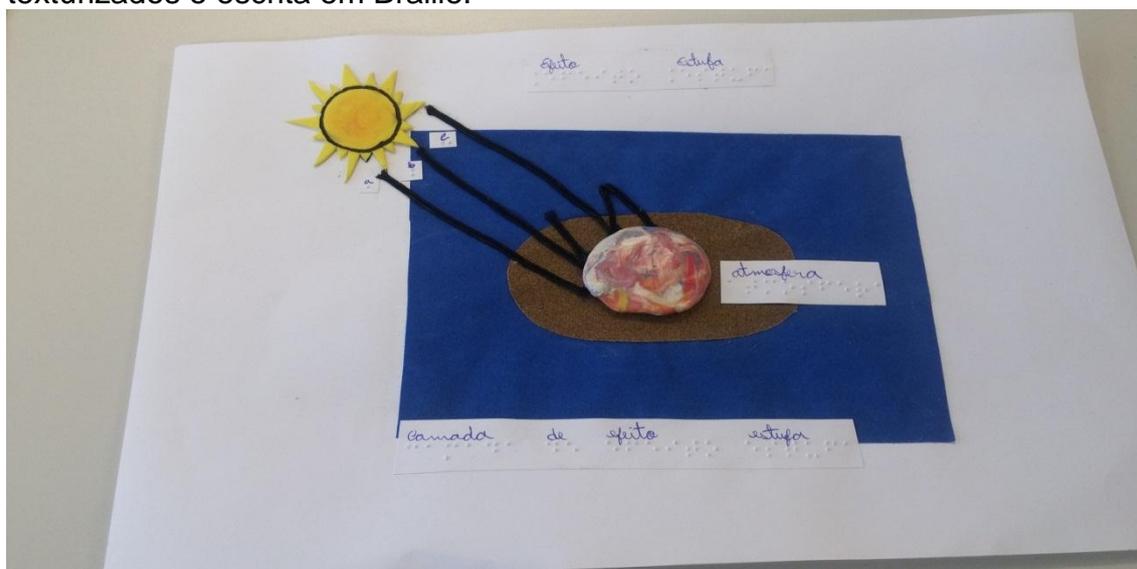
Diante do exposto, o AEE e as ações pedagógicas de Taina acabam funcionando como principal veículo de escolarização do aluno cego. Houve, em relação aos momentos pesquisados ao longo do Mestrado, uma grande evolução de Estevão em relação ao verificado a partir da pesquisa de Doutorado, pois ele já lê e escreve em

Braille, comunica-se muito melhor, com mais clareza, coerência e sociabilidade, além de demonstrar gostar muito da escola, de seus colegas, da professora de Educação Especial e dos demais sujeitos da escola, entretanto, outros pontos observados à época permanecem inalterados.

O trabalho Pedagógico no AEE

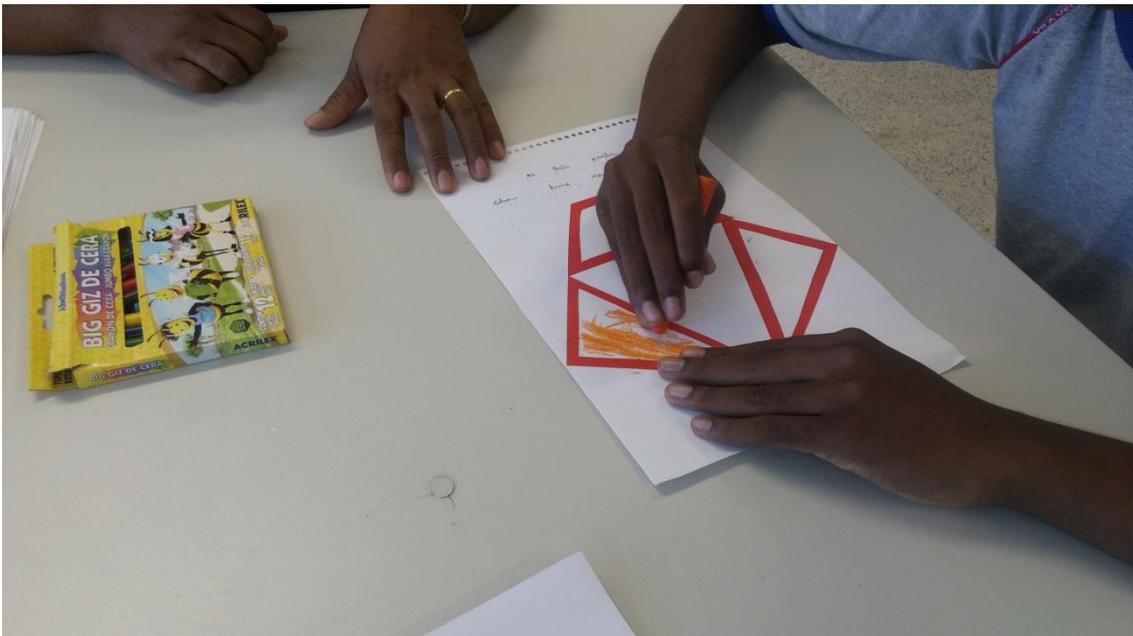
Taina destaca que o tempo de aprendizagem de Estevão não é o mesmo que os demais alunos videntes. Ela afirma que um conteúdo que o professor trabalha na sala de aula comum em duas ou três aulas, por exemplo, muitas vezes demora semanas para ser trabalhado com Estevão. Isso devido ao próprio processo de apropriação e abstração dos conteúdos por parte do aluno, à preparação dos materiais, à escrita e leitura dos textos condizentes com cada conteúdo da disciplina. Isso significa que Estevão acaba não tendo acesso a todos os conteúdos explanados em sala de aula, seja por conta de seu tempo pessoal para entendimento dos mesmos, seja por sua falta de participação efetiva na sala de aula comum. A seguir, trago algumas fotos que foram produzidas nos momentos de observação realizados para essa pesquisa, de materiais que Estevão estudou e ainda estudava ao longo do ano de 2015:

Foto 1: Estudo do Efeito Estufa, conteúdo de Ciências – massinha, materiais texturizados e escrita em Braille.



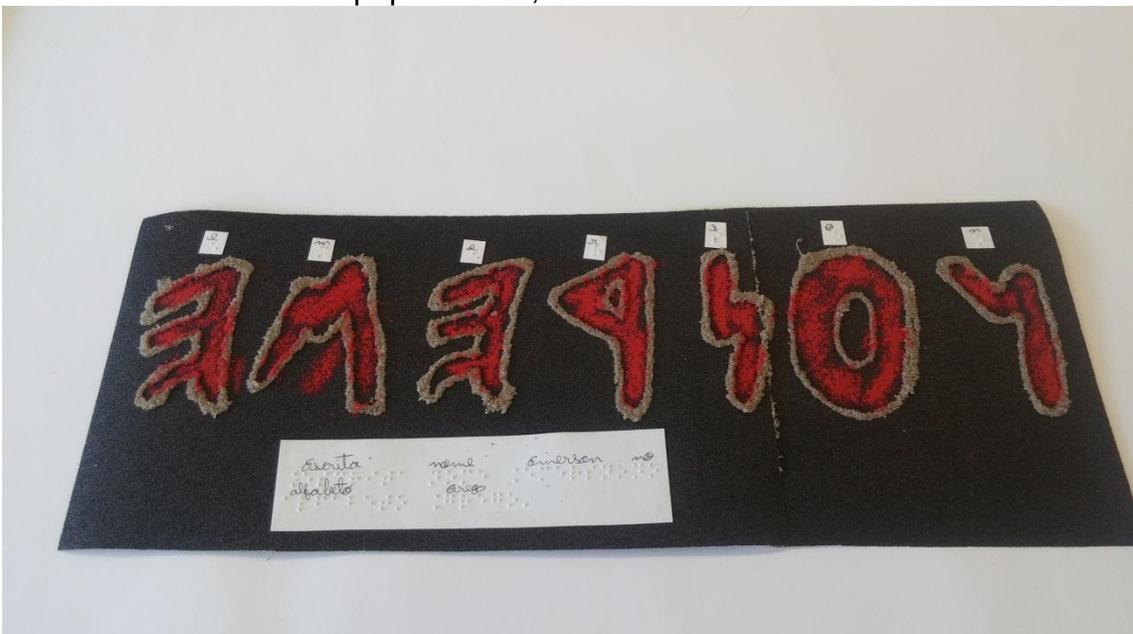
Fonte: Produzido por Estevão sob a supervisão de Taina, na sala do AEE na escola Jerusalém.

Foto 2: Estudo das Formas Geométricas, conteúdo de Matemática – giz de cera, materiais texturizados e escrita em Braille.



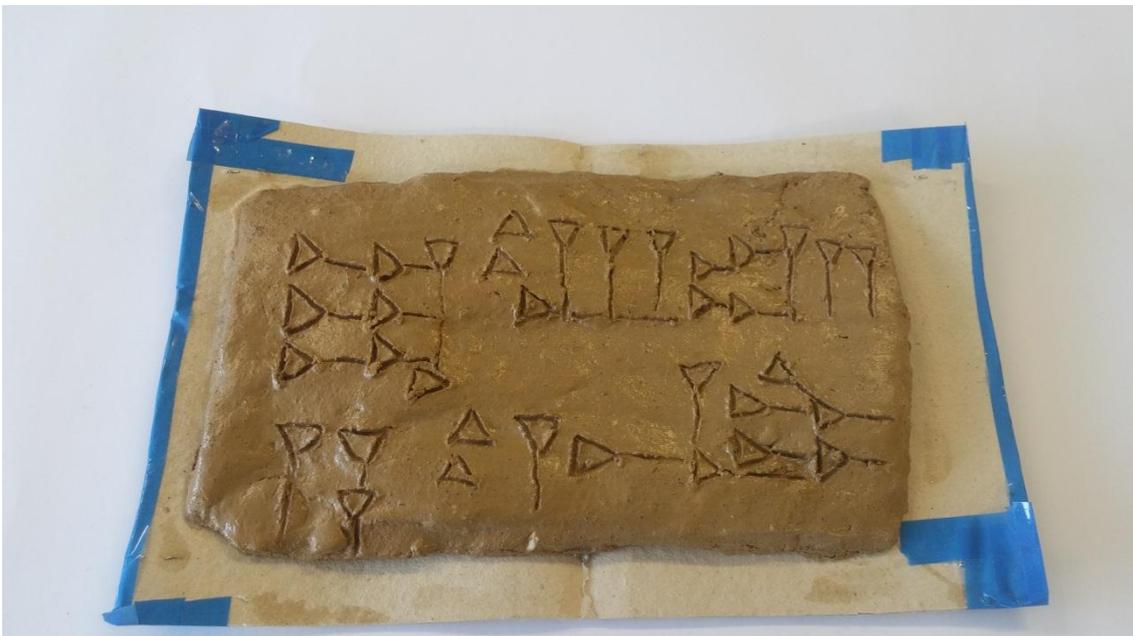
Fonte: Produzido por Estevão sob a supervisão de Taina, na sala do AEE na escola Jerusalém.

Foto 3: Estudo da Cultura Clássica Grega – nome do aluno feito com alfabeto grego - conteúdo de História – papel cartão, materiais texturizados e escrita em Braille.



Fonte: Produzido por Estevão sob a supervisão de Taina, na sala do AEE na escola Jerusalém.

Foto 4: Estudo das primeiras civilizações humanas – placa com escrita cuneiforme, civilização suméria. Conteúdo de História – papel cartão, durex colorido, argila com recortes de escrita feitas com palito.



Fonte: Produzido por Estevão sob a supervisão de Taina, na sala do AEE na escola Jerusalém.

Foto 5: Estudo do mapa do Brasil e suas regiões – conteúdo de Geografia – cartolina, durex colorido, cola e diferentes grãos como, por exemplo, arroz, feijão, além de outros materiais como macarrão cru e materiais texturizados.



Fonte. Produzido por Estevão sob a supervisão de Taina, na sala do AEE na escola Jerusalém.

Foto 6: Estudo do projeto Água é Vida (interdisciplinar) – conteúdo de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa – tela, tintas com alto relevo, areia, cola, pincel.



Fonte: Produzido por Estevão sob a supervisão de Taina, na sala do AEE na escola Jerusalém.

Foto 7: Estudo do Sistema Solar – conteúdo de Ciências – isopor, tintas, materiais reciclados, cola, materiais texturizados, escrita em Braille.



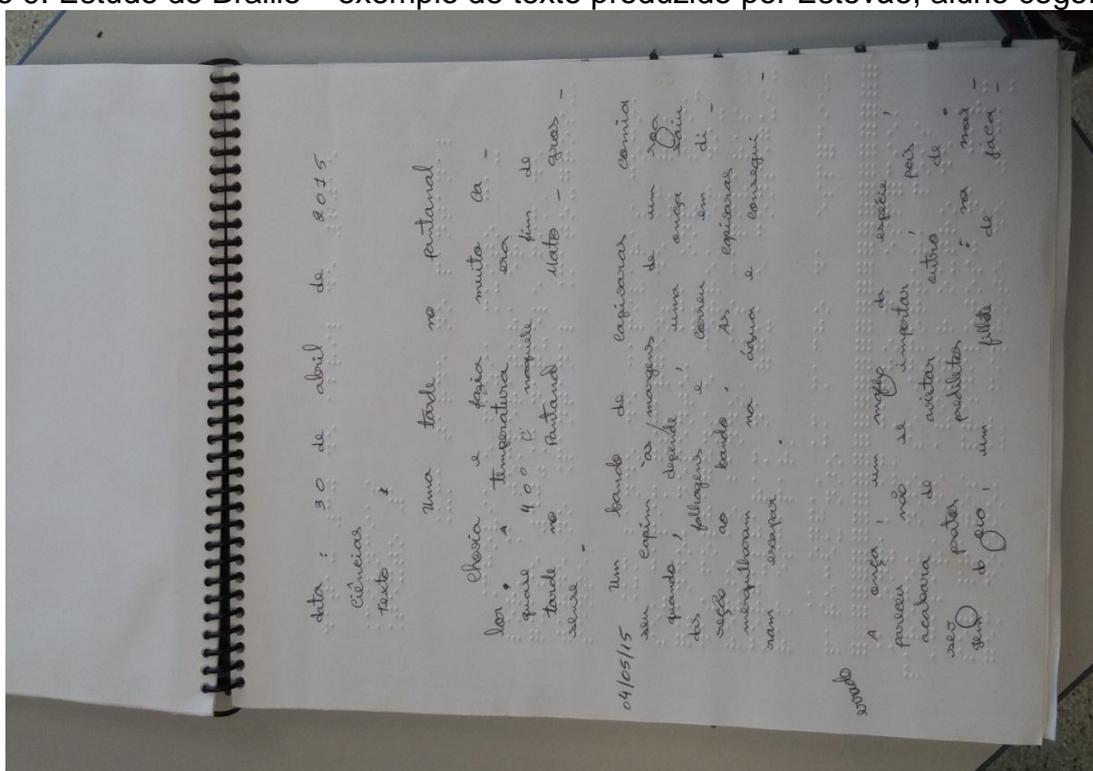
Fonte: Produzido por Taina, com a participação de Estevão.

Foto 8: Estudo do Braille – conteúdo de diversas disciplinas, produção de textos acerca dos conteúdos curriculares propostos – máquina Perkins-Braille, papel.



Fonte: Produção de textos independente por parte do aluno cego Estevão.

Foto 9: Estudo do Braille – exemplo de texto produzido por Estevão, aluno cego.



Fonte: Produzido por Estevão, aluno cego, sob a supervisão de Taina, na sala do AEE na escola Jerusalém.

As fotos foram todas produzidas na sala de recursos multifuncionais, durante os momentos de atendimento educacional especializado que acompanhei. Ao observar as fotos, é possível inferir que as atividades propostas poderiam e deveriam ser desenvolvidas junto com toda a turma. Isso possibilitaria aulas com recursos diferenciais, que envolvessem a participação ativa de Estevão junto aos demais alunos da classe, propiciando o estreitamento dos vínculos entre os educandos e destes com seus docentes, além de contribuir para a formação continuada dos demais professores, no intuito de potencializar os recursos utilizados cotidianamente.

Essa perspectiva nos reporta aos estudos de Mittler (2003), quando assume a necessidade da superação dos rótulos “com deficiência” ou “sem deficiência”, “sala de aula comum” ou “sala para atendimento ao deficiente”. O autor propõe que pensemos uma escola onde todas as atividades, espaços e ações sejam imaginados e desenvolvidos por todos e para todos, com movimentos de inclusão que permitam, em algum ponto da história, que já não mais se faça distinções entre Educação Especial e Educação Comum, porque a educação alcançaria patamares em que a sociedade estaria tão conectada e preparada para atender e respeitar as demandas de todas as pessoas que os rótulos e diferenciações não mais existiriam, o que nos desloca para as ideias de Vigotski, no que se refere ao desenvolvimento humano ser processado e efetivado por caminhos interacionistas: estar e produzir junto aos seus colegas poderia permitir a Estevão, e também aos demais alunos, ricas experiências de construção de conhecimentos. Nesse sentido,

[...] A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno da escola. Cedo ou tarde, essa gama de possibilidades e de oportunidades incluirá muitos ou todos os alunos que estão agora em escolas ou em classes especiais (MITTLER, 2003, p.27).

Acerca do processo de apropriação do Braille por parte de Estevão, as fotos 8 e 9, por exemplo, mostram a produção escrita de Estevão, feita em Braille. A professora Taina ditava os textos e Estevão escrevia, sempre na sala de recursos, durante o atendimento educacional especializado. Os textos versavam a respeito de assuntos da atualidade que Taina lia em jornais e em revistas para Estevão, como esportes e

temas de educação, e também sobre assuntos pertinentes às disciplinas que eram ministradas na sala de aula comum, conforme expõe:

A gente conversa sobre tudo. Eu procuro deixá-lo informado, eu gosto muito de ler o jornal, eu procuro ler as notícias, adoro, faço com que ele fique atualizado. (Taina)

Taina não desenvolvia planejamentos formais e regulares com os professores regentes. Quando Estevão conseguia avançar e terminar o estudo de um conteúdo, ela perguntava aos professores quais conteúdos estavam trabalhando em sala de aula, e, a partir daí, fazia adaptações com recursos táteis, de áudio e até olfativos para apresentar os novos conteúdos a Estevão. Quando surgiam dúvidas acerca dos conteúdos curriculares das diversas disciplinas, a docente perguntava aos professores, que sanavam suas dúvidas; mas, muitas vezes, ela fazia pesquisas de modo independente quando surgia alguma dúvida sobre os assuntos que apresentaria ao aluno cego.

A formação inicial e continuada de Taina, assim como sua experiência pessoal com pessoas cegas conferem a essa profissional pontos de apoio, segundo sua própria ótica, para adaptar os conteúdos e pensar estratégias de ensino e aprendizagem para os alunos que têm sido acompanhados em sua jornada profissional. No entanto, Taina afirma que são as experiências vivenciadas junto a esses sujeitos que lhe permitem ampliar e (re)significar seus saberes e suas ações como docente. Taina declara acerca de suas experiências profissionais e seus aprendizados com os cegos:

Eu falo que eu tive os melhores professores que um professor de Deficiência Visual pode ter, porque foram os próprios cegos que me ensinaram. (Taina)

Nesse ínterim, ressalto o que afirma Tardif (2013) a respeito dos saberes docentes: “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar “ (p. 61). Nessa perspectiva, a obtenção de conhecimentos a partir da formação acadêmica, inicial e continuada, dos professores é de grande importância, mas cabe destacar que o contexto das interações entre os sujeitos que participam da prática educacional (alunos,

professores e demais pessoas ligadas direta ou indiretamente ao processo educativo) propicia que as ações pedagógicas sejam direcionadas e estruturadas para atender às demandas educativas dos sujeitos, o que também implica em que os docentes pensem as suas práticas de trabalho, e também reflitam acerca das práticas de seus colegas de profissão.

Fica bastante evidente que as tentativas de escolarização e movimentos para a inclusão escolar do aluno cego por parte da professora de Educação Especial têm alcançado objetivos e patamares que, em comparação com a pesquisa realizada no mestrado (MANGA, 2013), superam em muitos as expectativas, já que àquela ocasião ele não escrevia ou lia nenhuma palavra em Braille, além de não conseguir se comunicar com coerência e lógica.

Estevão, aparentemente, consegue se apropriar dos conteúdos curriculares a que ele tem acesso e consegue acompanhar, de uma maneira leve e objetiva, as aulas ministradas por Taina durante o atendimento educacional especializado. Cabe destacar, que Estevão apresenta restrições à leitura de textos em Braille, ou seja, ele até gosta de escrever em Braille, mas resiste muito para fazer a leitura dos textos que produz. Ele afirma sempre estar cansado e não quer ler, o que é um desafio constante para Taina, que busca estimulá-lo cotidianamente, tanto para a leitura quanto para a escrita em Braille, insistindo para que leia seus textos com argumentos de que isso será importante para seu futuro, que permitirá a ele ler e se comunicar cada vez melhor com as pessoas.

A respeito do comportamento do aluno cego em relação à leitura, Taina diz que

Estevão ainda não domina a leitura, porque ele tem uma resistência pessoal em relação à leitura em Braille, então para ele não tem ainda aceitação, mas eu leio para ele. (Taina)

Quando perguntei a Estevão sobre seu processo de leitura, ele afirmou:

Leitura é mais difícil para mim, a leitura correta é mais difícil. (Estevão)

O aluno não especificou o porquê considera o processo de leitura mais difícil, apenas corrobora as falas de Taina, no que se refere ao cansaço, pois o que ele escreve em Braille deve depois ser lido, muitas vezes imediatamente após escrever. Cabe a reflexão de que seria muito importante que Taina buscasse realizar mais conversas com Estevão, no sentido de buscar junto ao aluno estratégias que facilitassem e viabilizassem, com mais perspectivas de sucesso, o processo de leitura dos textos que ele produz, ou de qualquer outro texto em Braille, já que sua resistência aparece na leitura em Braille de modo geral. Nessas condições, ao lançar mão das ideias de Larochelle; Bernadz (1994), Tardif (2013) define que “[...] O ensino também é definido como uma interação social e necessita, por exemplo, de um processo de “co-construção” da realidade pelos professores e alunos” (p. 176).

Apesar de não conseguir estudar todos os conteúdos passados em sala de aula ao longo do ano, pelos motivos expostos anteriormente, Estevão teve a oportunidade de acesso a um conteúdo curricular que seus colegas de classe regular não tiveram: o estudo de nosso sistema solar, nosso planeta e do universo.

O então professor de Ciências, que na realidade era um coordenador da escola, formado em Química, e que estava substituindo a professora de Ciências que entrara em licença maternidade, para finalizar o ano letivo, elegeu alguns conteúdos do livro didático de Ciências para ministrar aos alunos, como, por exemplo, poluição do ar e doenças respiratórias, e resolveu excluir os conteúdos de Sistema Solar, Terra e Universo, Estações do Ano, Fases da Lua, Movimentos de Rotação e Translação.

Diante do fato, decidi, junto à professora de Educação Especial, que Estevão não ficaria alijado dos referidos conteúdos, pois acreditamos que o estudo de nossa existência material no universo são relevantes para pensar acerca de quem somos e das relações que estabelecemos com nosso planeta e o que nele há. A escola não possuía todos os materiais necessários para a confecção de um sistema solar básico, de forma que me coloquei à disposição para adquiri-los. Quando comprei tudo o que era necessário para confeccionar um modelo de sistema solar, entreguei os materiais à Taina, que juntamente com Estevão preparou o modelo.

O modelo ficou pronto. Conversei com o professor de Ciências sobre a possibilidade de ele usar o material em algum momento de suas aulas, e que Estevão estivesse presente para interagir. O docente disse que marcaria um dia, que iria ver essa questão, mas o dia nunca chegava. Diante disso, Taina resolveu iniciar o estudo com Estevão utilizando o modelo construído (Foto 7), e sob a mediação de Taina, Estevão estudou o Sistema Solar e os assuntos a ele relacionados, e também relacionados ao planeta Terra.

Estevão gostou muito de participar da produção do modelo do sistema solar, e também de aprender sobre os conteúdos a ele relacionados. Entretanto, isso mais uma vez se deu no espaço da sala de recursos, longe da sala de aula comum e dos demais colegas. Uma boa oportunidade de interação entre Estevão, seus colegas e o docente que então ministrava as aulas de Ciências foi perdida. Não apenas de interação, mas de apresentação e utilização de um material diferente, que poderia enriquecer as aulas de Ciências, e também ser aproveitado pelos outros alunos do 6º ano. Além disso, perdeu-se a oportunidade de se valorizar a participação de Estevão para a construção do modelo junto aos outros colegas, o que poderia abrir oportunidades de interação e conversas que aproximassem esses sujeitos, inclusive para possíveis e futuros trabalhos que pudessem desenvolver juntos.

Nesse contexto, cabe lembrar o que Nóvoa (2002) aponta acerca das evoluções na escola e o papel dos docentes frente a essas mudanças:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar de investimento educativo dos projectos da escola. As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala* de aula (p. 60).

Nóvoa (2002) nos convida a perceber que a escola deve realizar movimentos de escolarização mais amplos, com objetivos que levem em consideração as peculiaridades, as miudezas e detalhes do cotidiano escolar e das necessidades educativas específicas de cada educando, buscando ações de ensino que reforcem a formação docente continuada, no contexto das interações socioculturais, o que nos aproxima das propostas da Educação Inclusiva, que pretende se expandir além

dos muros da escola, e cunhar uma sociedade inclusiva, forjada na superação das contradições históricas e sociais dos indivíduos, potencializada na humanidade de todos nós.

Nesse contexto, destaco que os momentos de atendimento no AEE transcorriam todos sem qualquer percalço. Taina é uma professora que exhibe grande paciência, calma e objetividade em suas ações, e isso parecia colaborar para os momentos de estudo do aluno cego. Quando indagada acerca do processo de avaliação ao qual Estevão era submetido na escola, Taina mencionou:

Ele faz avaliações escritas em Braille que eu preparo, para a escrita e para a interpretação de textos. Os resultados do desenvolvimento global de Estevão são colocados em um relatório trimestral. Para o próximo ano (2016), pretendo dar mais ênfase ainda na leitura, que é onde ele apresenta maior resistência pessoal. (Taina)

Estevão, infelizmente, ainda não faz a mesma avaliação que seus colegas, e nem no mesmo espaço físico. Taina prepara suas avaliações com base nas dos professores regentes, e as aplica em separado, na sala onde se desenvolve o AEE. Isso demonstra que, apesar de o processo de avaliação de Estevão ter melhorado em relação à pesquisa feita em meu Mestrado, onde ele não produzia nada, tudo era feito pela professora apenas para apresentar um relatório trimestral à família; mesmo assim, ainda não se pode dizer que o processo avaliativo de Estevão atende às exigências da inclusão escolar, que deve ser diferente em seu formato, em não em conteúdo. Dessa forma,

[...] A avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global [...] criar as condições necessárias à inclusão, a partir da mudança de atitudes frente às diferenças, pois a valorização da diversidade está na base de todos os movimentos pela inclusão [...] a avaliação, definitivamente, há que servir para auxiliar e orientar os educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 19-21).

Nota-se, a partir do exposto, que reflexões e ações são necessárias para melhorar a prática avaliativa de Estevão, principalmente no que se refere à inserção desse

educando na sala de aula comum para realizar as avaliações. Esse movimento de melhoria do processo avaliativo implica também na necessidade de se sistematizar momentos de planejamentos e de debates na escola, com vistas à superação das barreiras de inclusão social e escolar que ainda existem em relação ao processo de escolarização de Estevão.

A separação espaço-temporal de Estevão dos demais alunos para realizar suas avaliações implica em processo de segregação escolar e social, de afastamentos e impedimentos de que ele tenha experiências de passar por avaliações em momentos e espaços coletivos, e experienciar todos os sentimentos e emoções que um aluno sem deficiência tem ao iniciar, conduzir e finalizar uma avaliação na sala de aula comum, seja de ansiedade, medo ou satisfação.

Além das atividades aqui descritas para a escolarização do aluno cego, a professora de Educação Especial para a Deficiência Visual, Taina, mantém rotinas de conversas e leituras com Estevão. Nesse contexto, eles estreitam seus laços e conseguem manter uma conexão saudável de aluno e professora, porque ambos vivenciam momentos que lhes permitem refletir acerca dos assuntos que entram em pauta de discussão entre eles.

Durante as conversas que pude desenvolver com Taina, a docente revelou que lê o jornal físico, comprado em banca de revista, para Estevão, e que ele ouve as notícias pelo computador também. Quando perguntei se era possível fazer uma assinatura do jornal em Braille para o aluno, ela não soube dizer. Diante do fato, entrei em contato com os dois jornais de maior circulação do estado do Espírito Santo, e indaguei acerca de quais dispositivos de inclusão eram disponibilizados para pessoas cegas. O primeiro jornal (líder em circulação), confirmou que não possui disponível a assinatura em Braille de seu jornal, mas que possui uma página dedicada às pessoas com deficiência visual, no qual conteúdos são disponibilizados (não todo o jornal, nem todas as notícias, apenas alguns artigos e textos de opinião) para essas pessoas, que deveriam ter algum tipo de programa de leitura, como o *DoxVox* ou o *Jaws*, por exemplo, para que o texto fosse lido pelo programa e falado

- por áudio - para as pessoas com deficiência. O site no qual tais informações podem ser conferidas é dv.gazetaonline.com.br.

O segundo jornal de maior circulação não possui nenhuma opção para o atendimento às pessoas cegas, nem mesmo um espaço online com textos que podem ser lidos por programas especiais ou opção de assinatura do jornal em Braille. A supervisão de assinaturas e classificados do jornal informou, por telefone, que as opções infelizmente ainda não existem, e que alguns representantes das pessoas com deficiência visual já procuram o jornal para apresentar a necessidade de atendimento a esse público específico, aludindo às questões da inclusão no âmbito da sociedade civil instituída. Por enquanto, o jornal não tem nenhum projeto ou movimento que pretenda mudar essa realidade.

Em termos de opções para as pessoas cegas, os jornais ainda não oferecem muitas maneiras de acesso ao seu conteúdo, além de não oferecem o acesso completo às notícias, como o fazem para as pessoas videntes. Isso demonstra que as tentativas de inclusão das pessoas com deficiência visual - aqui em particular as pessoas cegas - ainda é tímida em resultados consistentes.

Cabe aqui uma ponderação e o pensar em movimentos inclusivos no seio da sociedade que de fato (e por direito) diminuam as distâncias que existem entre aquilo que é oportunizado às pessoas sem deficiência, e o que é oferecido àqueles sujeitos com deficiência ou transtornos comportamentais e dificuldades de aprendizagem.

Diante disso, Meirieu (2006) aponta que é o legado da escola expandir as possibilidades de ensino além da apropriação de conteúdos curriculares. Infelizmente, ainda estamos longe de concretizar esse legado, já que tanto no que se refere à apropriação de conteúdos, quanto no que tange às possibilidades de ações voltadas à formação cidadã democrática que fomente a autonomia dos sujeitos, no contexto de políticas públicas que valorizem o ato educativo; tudo isso ainda apresenta contornos que urgem necessárias melhorias, conforme desvelado neste estudo.

Nesse sentido, reitera-se que a escola deve caminhar rumo à construção de uma sociedade inclusiva, onde os deveres e direitos das pessoas com deficiências sejam não apenas respeitados, mas tidos como inerentes à condição da valorização da vida humana, em todas as suas manifestações.

4.1.3 Ressignificações e projeções de futuro para a docente da Educação Especial

A busca por sua constante renovação pessoal e identitária, efetuada por meio de sua formação continuada e suas experiências junto às pessoas cegas, tornou a professora de Educação Especial Taina, sujeito principal deste estudo, mais apta ao desempenho de suas atribuições docentes, fato que ela mesma chancela em sua fala. A docente exibe uma resiliência sustentada pela calma, coerência e paciência no que tange aos aspectos dialógicos e práticos de suas ações pedagógicas para com Estevão. Nesse contexto, cabe refletir que

Torna-se professor é, de fato, investir no futuro. Pois significa trabalhar cotidianamente, nas aprendizagens. Seria realmente um grande equívoco perder as esperanças no futuro quando na verdade todo o nosso trabalho consiste em convencer cada aluno de que, contra qualquer fatalidade, existe a possibilidade de um futuro diferente para ele [...] Não é preciso sair e buscar razões para ter esperança e para lutar. Elas estão ali, ao alcance da mão, na lição mais banal, no exercício mais irrelevante, nas aulas que temos de dar hoje (MEIRIEU, 2006, p. 123).

Ao longo do tempo que passei na escola para desenvolver a coleta de dados para este estudo, pude observar Taina em seu cotidiano. Ela, a início, e em uma reação bastante natural e até previsível, demonstrou certo receio por estar participando da pesquisa, mas em nenhum momento se omitiu. Aos poucos, a cada novo encontro, ela ficava mais à vontade e mais receptiva aos movimentos da pesquisa.

Pude observar Taina junto a Estevão, e como a conversa entre eles fluía de maneira simples e clara, sem estresse, sem pressões. Mesmo quando Estevão se recusava a fazer alguma atividade, como a de leitura, por exemplo, Taina conseguia conversar com ele sem imposições ou rispidez e convencê-lo, em algumas vezes, a ler os textos em Braille. As ações de ensino e aprendizagem durante o atendimento educacional especializado transcorriam naturalmente, respeitando-se o ritmo de

estudos do aluno cego, e as peculiaridades tanto do aluno quanto da professora. Existia muito respeito e carinho entre os dois, muita noção de ajuda mútua, de companheirismo e necessidade de se trabalhar com afinco em busca dos resultados de escolarização esperados.

Já no fim de minha estada na escola, em dado momento, perguntei a Taina se havia passado por alguma ressignificação de seus conceitos pessoais, de sua formação continuada e suas ações docentes a partir do estudo que desenvolvi na escola, ao que respondeu:

Eu vejo em mim a necessidade de trabalhar minha fala em público. Eu já até ministrei uma palestra para uma turma uma vez, pois surgiu uma questão com uma aluna que achava que pelo fato de Estevão ser cego ele não deveria estar na escola. Então preparei uma dinâmica para mostrar para a turma como era ser cego, com olhos vendados e a necessidade de realizar algumas tarefas, o que surtiu bom resultado na forma como aqueles alunos começaram a encarar a deficiência de Estevão. Mas foi algo pontual, pois sou muito tímida, tenho extrema dificuldade de falar em público. (Taina)

Mas você percebe que está estagnada? Fez quase todos os cursos, como explanou anteriormente, mas deixou de buscar novos caminhos e aprendizados; você até se atualiza por meio de leituras especializadas, mas não divide o conhecimento que tem com seus colegas de trabalho, apesar de saber que eles necessitam de formações que sejam significativas para o processo educacional de alunos com deficiência visual. (Vanessa, pesquisadora)

Sim, eu sei... é algo em que tenho pensado melhorar, em algum momento, de alguma forma. (Taina)

A partir do estudo desenvolvido na escola Jerusalém, das conversas empreendidas com Taina e de minha participação para a produção do modelo do sistema solar que Estevão utilizou para estudo, pude constatar que a professora de Educação Especial desenvolveu reflexões acerca de sua prática pedagógica e de sua formação continuada. Taina percebeu que, apesar de todo o seu conjunto de conhecimentos e experiências acumuladas acerca da deficiência visual, ela ainda precisa evoluir no que se refere ao modo como ela lida com esses conhecimentos, no que se refere tanto à socialização mais ampla dos mesmos com outros docentes e colegas de trabalho e alunos da escola, quanto à necessidade de não restringir seu próprio aprendizado sobre nenhum assunto, como no caso de sua necessidade em aprender a usar o *DosVox*.

Este estudo, portanto, permitiu à docente ressignificar a importância do conhecimento e da experiência acumulada na sua área de atuação, no sentido de que não basta apenas aplicá-los para o ensino de Estevão e de outras crianças com deficiência visual, mas é necessário que esses saberes extrapolem as paredes da sala de recursos multifuncionais, que superem o contexto das aulas ministradas a esses sujeitos, e seja compartilhado mais abertamente com os outros sujeitos da escola, com toda a comunidade escolar, por meio de planejamentos sistematizados e de momentos de formação nos quais todos possam interagir e construir coletivamente o conhecimento. Taina entendeu que existem barreiras a sua formação que urge superação, como a questão de sua dificuldade para falar em público, questão essa que estava em estado de dormência, segundo ela mesma, e que a partir deste estudo pôde ser pensada, no sentido de movimentar internamente os significados anteriores a ela atribuídos.

Nessas condições, importa compreender que

[...] A formação continuada precisa encontrar, no cotidiano escolar, o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo os professores como sujeitos protagonistas, inclusive com envolvimento nas instâncias decisórias sobre os conteúdos, os objetivos, metodologias e os processos de avaliação dos programas e projetos de formação continuada. Também, em relação à formação continuada, é importante destacar a importância que se tenham momentos em que o professor tenha condições de refletir sobre seu saber-fazer pedagógico, conjuntamente com seus pares (RANGEL, 2016, p. 27).

Vale ponderar aquilo do que Perrenoud (1999) delimita acerca dos planejamentos na escola. Segundo o autor, os momentos de planejamento na escola devem obedecer à lógica da flexibilidade, ou seja, devem ser adequados às novas e possíveis mudanças nas dinâmicas de interações entre os sujeitos; adequados as suas exposições acerca de como o trabalho pedagógico pode ser conduzido na escola, de como as mediações poderão ser efetuadas para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ele nos chama a atenção sobre a “[...] capacidade para um constante balanço em relação aos objetivos do ano e para regular a escolha às situações-problema e a conseqüente conduta de projetos, levando-se em consideração os ensinamentos adquiridos e as faltas observados (PERRENOUD, 1999, p. 64). Planejar, portanto, implica em avaliar e refletir sobre as metas traçadas

e aquilo que se tem alcançado, assim como em pensar sobre as situações que surgem no cotidiano escolar e que demandam intervenções.

Diante do exposto, verifiquei que Taina passou a definir projeções de futuro para sua formação docente e para sua prática pedagógica, ao desejar implementar mudanças que viabilizem a superação de suas dificuldades pessoais e profissionais para o exercício de certas práticas de comunicação, além de projetar a possibilidade de continuar seus aprendizados no que se refere aos novos saberes que surgem na área de deficiência visual, e também com relação àquilo que não é novo, mas que a professora ainda não domina.

Nesse contexto, torna-se importante destacar que uma das críticas que apareceu nesta pesquisa, tanto na fala da diretora, da pedagoga quanto na fala de Taina foi o fato de que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES não atendem às reais necessidades de aprimoramento das técnicas de trabalhos dos docentes e demais sujeitos profissionais da escola, uma vez que não trabalham de maneira clara e contundente os aspectos da prática pedagógica e das demandas cotidianas que se apresentam na escola em relação aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Além disso, a crítica caminha também para o aspecto da falta de formações que reúnam professores de Educação Especial com outros, professores especialistas e pedagogos, com vistas à construção coletiva de saberes e estratégias que contribuam ao processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial, no contexto da inclusão. Desse modo, concordo que,

Para além da “pessoa do professor” e do “contexto da escola”, há um terceiro pólo que é preciso analisar com cuidado enquanto elemento estruturante das práticas de formação continuada. Refiro-me à dimensão coletiva do professorado e à necessidade de conceber práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos pessoais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências coletivas da profissão. Práticas de formação continuada que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, 2002, p.44).

Nos caminhos da condução deste estudo, portanto, e de maneira relevante aos objetivos desta pesquisa, tornou-se evidente que a formação continuada e os rumos

da carreira da professora de Educação Especial foram postos em movimento de reflexão por parte da docente, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, haja vista que pensar as próprias práticas de trabalho e reconhecer suas singularidades como pessoa e como profissional, no viés da indissociabilidade desses perfis, pode conduzir processos de melhoramentos das ações docentes e da compreensão e aceitação de si mesmo, conforme nos aponta Nóvoa (2002).

Cabe ressaltar que nos meandros das dúvidas que algumas vezes se agigantam cotidianamente, e nas possibilidades que residem no “e se?”, ser plausível que se consiga o impulso vital para então expandir as possibilidades de ser e de agir, e de finalmente sair da zona de conforto - onde tudo é estável e previsível -, para alçar novos voos, intentando-se que a vida ganhe contornos luminosos de inquietação pelo saber e pelo fazer; que a vida tenha, por esses voos, a possibilidade de (re)florecer novas ideias, novas ações, novos e maduros profissionais mais conhecedores de si e do outro, sabedores de suas ações e da permanente necessidade de se formar a pessoa-profissional que se deseja ser.

4.2 DA VIVÊNCIA FORMATIVA DA PROFESSORA DO AEE ÀS PERSPECTIVAS DO ALUNO CEGO ACERCA DE SUA SITUAÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO

Estevão aceitou participar desta pesquisa de Doutorado sem qualquer empecilho. Quando conversei com ele e relembrei o fato de ele também ter participado da pesquisa de Mestrado, ele sorriu, e disse que se lembrava sim. Não fiquei certa se ele lembrava mesmo ou se pretendia ser cordial naquele momento, mas procurei passar bastante segurança e conforto a ele em todos os nossos encontros na escola.

Estevão gosta muito de esportes, principalmente atletismo. Em 2014, participou de jogos e competições por meio do apoio e ajuda de seu então professor de Educação Física, treinando em espaço próprio da escola Vila Olímpica, no mesmo município deste estudo. Infelizmente, segundo relatos da professora de Educação Especial, em 2015 o projeto acabou, e Estevão se viu afastado dos esportes.

Muitas vezes, ao longo de nossos encontros, ele relembrava seus momentos no esporte, e insistia na ideia de que queria muito voltar a competir. Para regozijo meu, dele e da professora Taina, no final de 2015 uma tia do aluno decidiu assumir a responsabilidade de levá-lo para treinar na Vila Olímpica novamente, e ele se mostrou extremamente feliz e satisfeito com esse retorno. Além dos esportes, Estevão demonstra muito apreço pelas aulas de musicalização que recebe na escola Jerusalém, e pretende aprender a tocar algum instrumento algum dia. Ele gosta de cantar e tem boa participação nesses momentos musicais.

Estevão encara a escola e todo o seu processo de ensino e aprendizagem de maneira bastante positiva e com gratidão pelas pessoas que o auxiliam nesse processo:

Você gosta de estar na sala de aula comum? (Vanessa, pesquisadora).

Eu gosto mais do AEE que da sala de aula comum. A sala é cheia de menina e menino, não param de conversar, e isso me atrapalha. Tenho dificuldade de concentrar por isso. (Estevão)

Como é sua relação com seus colegas na escola? (Vanessa, pesquisadora)

Os colegas me tratam bem. Vou falar deles: eles conversam, gritam alto para as outras pessoas ouvirem. São meus colegas, sempre ouço chamar a atenção deles, levar ocorrências, suspensão, só isso. (Estevão)

E a escola, você gosta de estar aqui, de estudar nesta escola? (Vanessa, pesquisadora)

Hoje eu vou falar para você: é um aprender a estudar, a ler, em fazer um monte de coisas. Eu quero aprender tudo, a ter mais responsabilidade, comer, brincar. A escola é minha vida, hoje é totalmente diferente: para eu aprender mais, a me envolver com os alunos, conversar; eu gosto de conversar e aprender com os colegas. Eu gosto de ir para a aula de música. Na escola tem aprendizado, tem futuro. Eu tenho estudado muito, quero ser músico, quero cantar e tocar instrumentos leves como teclado e violão. Tento tocar na igreja, na escola a aula de música é para cantar. (Estevão)

Estevão não possui uma vida social intensa. Não costuma fazer passeios com a família e não se movimenta sozinho na rua, conforme evidenciou Taina em seus relatos. Nessa perspectiva, o aluno cego tem sua rotina social voltada principalmente para o ambiente escolar, e em alguns momentos na igreja onde participa e congrega.

A escola para Estevão é o campo de aprendizados que lhe traz impressões significativas sobre a vida e as relações sociais que nela se pode estabelecer. Ele percebe sua estadia na escola como uma ação de construção de suas perspectivas de futuro, de progressão positiva na existência, para a conquista de seus sonhos e anseios. Isso é fantástico: poder notar a abstração de conceitos e ressignificação de ideias por parte de um adolescente de treze anos de idade, que no ano de 2012 mal conseguia estabelecer uma conversa com coerência, e três anos depois já expõe suas ideias de maneira lógica e coerente. Esse é um ganho real de aprendizagem e desenvolvimento que, a partir desta pesquisa, pôde ser constatado e por mim comemorado.

Essa mudança pode ser atribuída, talvez, ao novo formato de ensino e aprendizagem direcionado ao aluno cego desde que passou a estudar com Taina, que, ao contrário do que foi apurado na pesquisa de Mestrado (MANGA, 2013), na qual se constatou que a professora de Educação Especial que Estevão tinha na época não conduzia adequadamente os momentos de aprendizagem desse educando, uma vez que seus momentos no atendimento educacional especializado eram formados, basicamente, por atividades onde Estevão apenas jogava no computador aquilo que mais lhe agradava, sem qualquer relação com o ensino dos conteúdos curriculares propostos para o ano que cursava na escola, de modo que não sabia escrever ou ler em Braille, e não desenvolvia qualquer tipo de atividade, já que nada era proposto para que ele fizesse individual ou coletivamente.

A apropriação de conteúdos e conceitos por parte do aluno cego pôde ser verificada em momentos de conversa e observações realizadas, principalmente na sala de recursos, durante o atendimento educacional especializado, nos quais ele mencionou acerca das disciplinas estudadas:

Você tem alguma matéria que gosta mais de estudar? (Vanessa, pesquisadora)

Gosto de Português e Matemática. (Estevão)

Você gosta de mais alguma matéria? (Vanessa, pesquisadora)

Gosto mais ou menos de Ciências. (Estevão)

E em qual matéria ou atividade você tem mais dificuldade? (Vanessa, pesquisadora)

Leitura é mais difícil para mim, a leitura correta é mais difícil. (Estevão)

Ao longo do estudo desenvolvido em meu Mestrado, verifiquei que Estevão não sabia sequer o nome das disciplinas, nem tampouco o que elas tratavam. Já as fotos (1 até 9), apresentadas na subseção 4.1.2 do presente estudo, trazem elementos que apontam para essa nova realidade de Estevão no que se refere à apropriação de conteúdos e de conceitos por parte dele, uma vez que apresentam atividades feitas pelo próprio educando, a partir da mediação de Taina.

Quando perguntado acerca dos conteúdos de algumas dessas atividades registradas por mim em fotografias, como a da escrita cuneiforme (Foto 4), por exemplo, Estevão demonstrou conhecer um pouco da história em torno desse assunto, assim como demonstrou conhecer um pouco acerca da temática “efeito estufa”, registrada pela Foto 1, e estudada por ele há algum tempo junto à Taina. Esses fatores somados corroboram a ideia de que o aluno cego tem evoluído, em certa medida, no que tange ao processo de apropriação dos conteúdos curriculares propostos para o Ensino Fundamental, o que revela melhoras ao seu processo de escolarização quando comparado com a situação encontrada na pesquisa de Mestrado realizada.

Nesse ínterim, retomo os estudos de Vigotski (1990; 1997; 1998; 1999; 2001; 2010), no que se refere ao desenvolvimento humano, na perspectiva da formação do pensamento e da linguagem. O autor trata do desenvolvimento humano no contexto de suas faculdades superiores de cognição, atrelando a própria constituição da mente humana ao exercício do pensamento por meio das experiências às quais os sujeitos serão submetidos em sociedade, ao longo de suas vidas, de modo que a aquisição da linguagem se traduza na apropriação dos signos cultural e historicamente produzidos pelas sociedades humanas, com a possibilidade de formação de conceitos por parte dos sujeitos.

Nesse sentido, recobro as ideias de Vigotski (1997) a respeito do desenvolvimento das crianças cegas. Para esses sujeitos, no viés de seu desenvolvimento global, a

compensação do defeito é social, ou seja, as aquisições e (re)significações das leituras de mundo empreendidas por essas crianças terão suas bases erguidas sobre suas relações sociais, e sua inserção na sociedade implicará na necessária transposição da realização social desses defeitos. Dessa forma,

O cego seguirá sendo cego, e o surdo, seguirá sendo surdo, mas deixarão de ser deficientes, porque a deficiência é um conceito social [...] A cegueira em si não faz a criança deficiente, não é um defeito, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a ser só em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros. A educação social vencerá a deficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 82).

E continua:

[...] Quando temos diante de nós um cego, como objeto da educação, temos que ver não tanto com a cegueira por si mesma, como com os conflitos que se tornam presentes à criança cega ao entrar na vida, quando tem lugar a substituição dos sistemas que determinam todas as funções da conduta social da criança. E por isso me parece que, do ponto de vista pedagógico, a educação da criança se limita a retificar totalmente estes desajustes sociais [...] A tarefa da educação consiste em incorporar na criança a vida e criar a compensação do seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do laço social com a vida seja feito por alguma outra via (VYGOTSKI, 1997, p. 43-44).

A via a que se refere Vigotski consiste, fundamentalmente, na estimulação dos sentidos remanescentes dessas crianças cegas, e isso feito no contexto das interações sociais a que sejam expostas, no convívio oportunizado com pessoas videntes ou não.

Pude perceber nos momentos de observação que o aluno cego mantém uma boa relação, de respeito e cordialidade, com os sujeitos com as quais tem contato, embora que pequeno, na escola: colegas com ou sem deficiência, professores, pedagogos, profissionais da limpeza e cantina, agentes administrativos, enfim, todos o respeitam e tratam com carinho, segundo a ótica de Estevão e também na opinião dos outros sujeitos participantes deste estudo, que também consideram que o educando também os trata de forma respeitosa.

Quando indagado sobre seu relacionamento com a professora de Educação Especial, Estevão disse:

Ela me ajuda muito. Quero ser bom aluno, eu gosto de Taina, eu amo! Ela faz tudo por mim e me dá muita paz e tranquilidade. (Estevão)

Como é seu relacionamento com os demais professores e funcionários da escola? (Vanessa, pesquisadora)

Eu gosto deles, me tratam com amor, fé, carinho, responsabilidade e esperança. Eu gosto mais dos meus amiguinhos porque eles são muito brincalhões (risos). A Taina é a professora que eu mais gosto. (Estevão)

Estevão compreende a importância que a escola tem em sua vida e em sua preparação intelectual e social para o futuro, para sua inserção produtiva na sociedade. A partir de suas falas, apurei que ele não conhece os termos “Educação Especial ou Inclusiva”, ou mesmo formação continuada para docentes da Educação Especial, mas ele reconhece o lugar de importância que a escola assumiu em sua trajetória de vida, e a importância das relações de ensino e aprendizagem que estabelece com Taina.

Para Jesus (2006), a questão da inclusão escolar põe em voga a reestruturação de campos epistemológicos, mas também das esferas relacionais e de desdobramentos para o cotidiano, que é social e histórico, para os indivíduos. Nesse sentido, a escola Jerusalém, nas pessoas de seus sujeitos e gestores, ainda não contempla absolutamente a necessidade de inclusão escolar e social de Estevão, no sentido de mobilizar movimentos educativos, como planejamentos e formações sistematizados, nos quais todos os sujeitos participem e pensem a escola dentro da escola, com vistas a favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e existencial não apenas do aluno cego, mas de todos os sujeitos que nela convivem.

Diante do exposto, “[...] Não há dúvida de que a formação continuada de profissionais da educação se faz crítica e mandatária e deve ter como ponto de partida as dificuldades, as lacunas que sintam em sua formação” (JESUS, 2006, p. 100).

Como referido anteriormente, Estevão tem dificuldades e resistência em relação ao processo de leitura. Para ele, ler é enfadonho e cansativo. Na verdade, ele dispende grande energia se concentrando nos ditados feitos por Taina e procurando reproduzir textualmente em escrita Braille tudo o que ela dita. Quando acaba essa

parte da tarefa, ele resiste para ler o que escreveu, como se a primeira parte já lhe fosse suficiente como atividade de aula. Taina busca diariamente motivar Estevão para a leitura, mas ainda não encontrou uma metodologia que faça com que o aluno se sinta entusiasmado para a leitura dos textos em Braille.

De uma maneira geral, Estevão apresenta muita satisfação em estar na escola e em participar dos processos e atividades que acontecem naquele espaço. Tanto é assim, que participou, pouco antes do desenvolvimento desta pesquisa, de uma visita técnica ao “Projeto Tamar”, que acontece na cidade de Vitória/ES. Lá, de acordo com relatos de Taina, Estevão foi muito bem recebido e atendido, podendo tocar e sentir os seres vivos que lá se encontravam expostos e demais objetos utilizados para a instrução dos visitantes. Mas, Taina relatou que antes de qualquer saída com Estevão, ela faz um trabalho explicando ao aluno como será a visita e o que ele vai encontrar por lá, assim como que tipo de comportamento ele deve adotar no local. Isso, segundo ela, faz toda a diferença para que Estevão se sinta mais motivado e concentrado ao longo da experiência.

A pesquisa possibilitou averiguar que o aluno cego reconhece o ambiente escolar e sua participação pessoal no mesmo, como uma espécie de caminho que lhe permitirá conseguir alcançar suas metas e objetivos de vida. Essa postura gerada no educando alude e corrobora ao projeto da escola inclusiva, que pretende superar a dicotomia entre educandos com deficiência e alunos sem acometimentos, em uma tentativa de não mais produzir categorizações e hierarquizações nominais e de ações práticas, mas propiciar aos alunos a se sentirem unidos como parte integrante do todo escolar, sem classificações de maior e melhor, deficiente ou sem deficiência, inteligente ou com deficiência intelectual (BEYER, 2006a). Entretanto, tal superação ainda não é uma conquista plena na escola Jerusalém, conforme o exposto por este estudo. Muito ainda precisa ser feito e alcançado para que a escolarização de Estevão seja de fato inclusiva, principalmente no que se refere a sua presença e participação na sala de aula comum, e também na consolidação das relações e estreitamento de vínculos com os seus colegas de escola e seus outros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido sob a temática da formação continuada da professora de Educação Especial e o processo de escolarização do aluno cego no município de Vila Velha/ES, na perspectiva da inclusão, de forma inédita no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse contexto, é importante destacar que a revisão de literatura realizada revelou a existência de poucos estudos que corroboram à temática em questão, fato que favoreceu e motivou a manutenção do assunto de investigação de interesse deste trabalho, que surgiu a partir de lacunas e questionamentos acerca do tema, que necessitavam ser investigados e que a pesquisa efetuada no Mestrado não deu conta de realizar.

Dessa maneira, no capítulo 1 foram estabelecidas as relações entre a formação docente inicial e continuada e o aluno cego, no viés do conjunto teórico que conduz as discussões acerca da profissão docente e a deficiência visual.

Os conceitos relativos à deficiência visual, assim como os caminhos epistemológicos concernentes à formação docente, na perspectiva da Educação Inclusiva, puderam ser apresentados e analisados ao longo do capítulo 2.

Os objetivos deste trabalho, os dados relevantes acerca da escola campo onde se deu o estudo, além das descrições acerca dos sujeitos participantes e do delineamento de pesquisa; todos esses elementos estão contemplados no capítulo 3 desta tese.

Objetivamente, e de modo geral, foi possível dentro dos limites desta pesquisa, compreender o processo de formação continuada da docente de Educação Especial na área de Deficiência Visual que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e o reflexo desta formação em sua atuação junto ao aluno cego em processo de inclusão escolar. Nessas condições, e de modo mais específico, pude, no decorrer do estudo: I- conhecer as perspectivas da professora de Educação Especial em relação ao seu trabalho com o aluno cego e a deficiência visual; II- identificar e analisar os métodos e procedimentos didático-pedagógicos utilizados durante o

processo de ensino e aprendizagem do aluno cego, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, no âmbito do atendimento educacional especializado; III- analisar a rotina de aulas e seus elementos (tempo e dinâmica das aulas; materiais e metodologias utilizadas), ministradas pela professora de Educação Especial para aluno cego e analisar as relações interpessoais do aluno cego no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que a perspectiva sócio-histórica norteou os processos de investigação e análise, no contexto interacionista de compreensão das aprendizagens humanas.

O capítulo 4 traz as questões pertinentes à “Formação docente e a condição de inclusão escolar do aluno cego”, desvelando os aspectos referentes aos caminhos formativos da docente de Educação Especial Taina, e as implicações para as suas ações pedagógicas, no tocante ao processo de escolarização do aluno cego Estevão. Além disso, o capítulo apresenta a situação escolar e social do educando cego, no contexto da inclusão, e também o posicionamento geral da diretora e pedagoga (sujeitos deste estudo), no que tange à educação de Estevão.

Estevão ainda sofre prejuízos em relação à socialização na escola, uma vez que não frequenta constantemente a sala de aula comum, dificultando a criação de vínculos mais consistentes entre o educando e os demais alunos de sua classe. Além disso, seus momentos de recreio também não contribuem para sua socialização, repetindo-se a história apurada no decorrer da pesquisa de Mestrado que realizei: ainda faltam ações na escola, no contexto de planejamentos e formações sistematizados, que pensem e implementem ações para que o aluno possa frequentar a sala de aula comum com regularidade, e receber o atendimento educacional especializado no contraturno.

Algumas conquistas surgiram no que se refere à apropriação de conteúdos por parte de Estevão, já que ele já escreve em Braille, está em processo de aquisição plena da leitura, e tem acesso a alguns conteúdos curriculares, situação que se opõe àquela descrita em meu estudo de Mestrado.

A formação (acadêmica) continuada da professora de Educação Especial, todos os seus saberes e suas ações, contribuem para o processo de escolarização de Estevão, mas não são suficientes em si mesmas, conforme nos aponta Nóvoa (2002), ao tecer reflexões que exprimem que a formação docente continuada está além dos saberes adquiridos no ensino superior. Ela perpassa, fundamentalmente, pelas reflexões e ações que esses profissionais desenvolvem acerca de si mesmos, de suas práticas de trabalho, e a respeito de quem são como pessoas, o que denota a indissociabilidade dos perfis pessoal e profissional desses sujeitos. Desse modo, a construção da pessoa-docente é permanente, social, histórica e cultural, o que alude às ideias de formação social dos sujeitos, no aporte de suas experiências cotidianas com outros sujeitos e com o ambiente que os cerca.

Esse trabalho permitiu também à docente de Educação Especial momentos de reflexão acerca de suas práticas e das necessidades de formação continuada que emergem de suas vivências diárias, pois, apesar de ter conhecimento teórico e prático e de sua experiência pessoal e profissional com pessoas cegas, a professora reconhece que precisa avançar sobre suas dificuldades de se expressar em público, além de continuar seu processo formativo acessando os saberes que ainda não possui na área de DV.

Para mim, o estudo assume uma dimensão consistente de compreensão da realidade de formação docente inicial e continuada da professora de Educação Especial, e do acompanhamento, ainda que em recorte temporal, do processo de escolarização de Estevão. Mais que isso, o desenvolvimento desta pesquisa me permitiu repensar minha própria prática pedagógica, e refletir acerca de minhas intenções de ensino e pesquisa, como meus movimentos pessoais-profissionais têm me constituído identitariamente, e quais desdobramentos de ensino e aprendizagem tenho conseguido efetivar ao longo de minha jornada de estudos, pesquisas, trabalhos e vivências pessoais, de maneira que posso compreender melhor as pistas deixadas por Vigotski (1998), acerca dos processos de formação social dos sujeitos, quando exprime: “[...] Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior...” (p. 75).

Diante do exposto, e a partir das tecituras empreendidas até aqui, acredito que a presente produção científica possa vir a contribuir com outros possíveis movimentos de pesquisa, que intentem empreender investigações acerca de questões concernentes à formação continuada de docentes de Educação Especial, assim como no que se refere ao estudo dos aspectos relativos à deficiência visual e à inclusão escolar e social de educandos cegos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusive: como esta tarefa deve ser conceituada? In: **Tornar a educação inclusiva**. (Org.) Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: UNESCO, 2009.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões de nossa época.

BARROS, P. C. de. **Jogos e Brincadeiras na Escola**: Prevenção do bullying entre crianças no recreio. Tese (Doutorado)_ Universidade do Minho - Estudos da Criança Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação. Portugal, 2012.

BEYER, H. O. **A educação inclusiva**: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão - Revista da Educação Especial - Jul/2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. (Org.) Cláudio Roberto Baptista; Hugo Otto Beyer...et. al. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

BORGES, A. S. **A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de são paulo**. Dissertação (Mestrado)_Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São paulo, 1998.

BRUNO, M. M. G.; HEYMEYER, Ú. **Educação infantil**: referencial Curricular Nacional: das possibilidades às necessidades. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro: v. 9, n. 25, p. 9-13, ago, 2003.

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva**: princípios e desafios. Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999a.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M.A.; SILVA, J. C. A. (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Unesp, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Deficiência visual**. Marta Gil (org.). Cadernos da TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 2000b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 de set 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários da educação básica.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Resolução N. 4, de 2 de outubro de 2009c. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 abr 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diversidade e inclusão na educação do campo:** povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade / organizadores, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Alexandro Braga Vieira, Ines de Oliveira Ramos Martins. - Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. 198 p. il. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/diversidade.pdf>>. Acesso em: 23 abr 2017.

_____. Ministério da Educação. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado.** Deficiência Visual. SEESP / SEED. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf>. Acesso em: 13 out 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 ago 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&catid=195&Itemid=164>. Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 04 ago 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. V. 1, fascículos I – II – III. Série Atualidades Pedagógicas 6. Secretaria de Educação Especial. Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. V. 2. Secretaria de Educação Especial. Fascículo IV / Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coord.), colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_2.pdf>. Acesso em: 18 abr 2017.

_____. Ministério da Educação. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Recreio como atividade escolar (referente à Indicação CNE/CEB 2/2002, de 04.11.2002)**. Parecer homologado, 2003. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14362-pceb002-03&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. 2ª Ed. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Passê livre para pessoas com deficiência**. Programas do Governo. Disponível em: <<http://www.programadogoverno.org/passe-livre-para-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 11 maio de 2017.

_____. Planalto. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan 2016.

_____. Planalto. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Planalto. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 abr 2017.

_____. Planalto. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em: 01 maio 2017.

_____. Planalto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. Planalto. **Projeto de lei de conversão nº 34, de 2016 (Proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016)**. Brasília, 2017b. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/MATE_TI_203653.pdf>. Acesso em: 02 abril 2017.

_____. Senado Federal. **Sancionada lei da reforma no ensino médio**. Senado Notícias. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em: 02 abril 2017.

_____. Senado Federal. **Pec que restringe gastos públicos é aprovada e vai a promulgação**. Senado Notícias. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>>. Acesso em: 24 abr 2017.

CERQUEIRA, M. G. C. **Proposta de formação continuada para professores, visando a inclusão do aluno deficiente visual-cego nas escolas**. Dissertação (Mestrado)_Universidade Estadual de Feira de Santana - Educação, Bahia, 2002.

Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=10722>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

COMPANHIA DE TRANSPORTES URBANOS DA GRANDE VITÓRIA (CETURB). **Informações sobre passe livre e pessoas com deficiência.** Contato. Disponível em: <<https://ceturb.es.gov.br/telefones-uteis>>. Vitória, 2017.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, N. 22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>>. Acesso em: 07 maio de 2017.

DOMINICÉ, P. **L' histoire de vie comune processus de formation.** Paris: Édition L' Harmattan, 1990.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica.** Apostila. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2003.

DRAGO, R. **A inclusão do bebê com deficiência na educação infantil:** um estudo exploratório-comparativo em dois municípios da grande vitória. Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/297.pdf>. Acesso em: 06 ago 2015.

_____. **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FARIA, D. C.; ACOSTA, N. M. B. **Práticas inclusivas e formação docente:** uma relação mediada pelo atendimento educacional especializado. Revista Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos. v.1, n. 1, jun/2014. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/610/361>>. Acesso em: 06 ago 2015.

FERREIRA, C. E.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERNANDES, C. E.; LOPES, S. C. **Uma reflexão sobre a educação especial e a educação inclusiva no Brasil.** Rede Saci, 2004. Disponível em: <http://www.fraterbrasil.org.br/uma_reflexao_sobre_a_educacao_es.htm>. Acesso em: 16 dez 2011.

FERREIRA, L. A. D. **Instrumentalizando o ensino de ciências:** inclusão de alunos com deficiência visual por meio de conteúdos botânicos. Profissionalizante. Universidade Federal de Mato Grosso – Ensino de Ciências Naturais, Mato Grosso, 2012.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educandos em processos inclusivos. In: **Tornar a educação inclusiva**. (Org.) Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: UNESCO, 2009.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce. Uma introdução às idéias de Feurstein. 2^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Universidade de Aveiros. Campus universitário de Santiago. Portugal, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/WANDERLEY.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GINSBURG, M. **El proceso del trabajo y la acción política de los educadores**. **Revista de Educación** (número especial sobre “Los usos de la comparación em Ciencias Sociales y em Educación”), 1990.

GIRÃO, B. **Ensinando a ver o mundo**. Rio-São Paulo-Fortaleza: ABC, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. **Educação inclusiva & educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista de Educação UFSM*. V 32, N. 02, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 27 abr 2017.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização e a questão do letramento**. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. PPGE/UFES, V. 1, p. 42-72, 2005.

GUIMARÃES, V. S. **A socialização profissional e profissionalização docente**: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

JESUS, D. M. A inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** (Org.). Cláudio Roberto Baptista; Hugo Otto Beyer...et. al. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2005.

_____. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JUNIOR, M. O. S. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada.** Dissertação (Mestrado)_Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília - Educação, São Paulo, 2008.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/25002/16749>>. Acesso em: 25 abr 2017.

_____. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006.

_____. **Reforma do estado e educação especial: preliminares para uma análise.** Revista de Educação. N. 11. PUC: Minas, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/331/314>>. Acesso em: 23 abr 2017.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** VI Seminário de Pesquisa em Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Disponível em: <<http://ppee.es.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>>. Acesso em: 23 abr 2017.

LAROCHELLE, M.; BERNADZ, N. **Construtivise et éducation.** Revue des Sciences de l'Éducation, V. 20, N. 1. Montréal, 1994.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial.** Tese (Doutorado)_ Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Educação, São Paulo, 2003.

_____. **Um passo além:** estudo de estratégias para a formação continuada de professores de ensino especial. Dissertação (Mestrado)_ Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Educação, São Paulo, 1997.

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes:** novos questionamentos. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, pp.201-227, jan/abr 2006.

LINO, D. M. P. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva:** um estudo sobre identidade. Dissertação (Mestrado)_ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação (Psicologia da Educação), São Paulo, 2006.

LORA, T. D. P. **Professores especializados no ensino de deficientes visuais:** um estudo concentrado em seus papéis e competências. Tese (Doutorado)_ Universidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação. Brasília:LiberLivro, 2010.

MACHADO, G. C. **Caminhos para a educação inclusiva:** a construção dos saberes necessários na formação e na experiência dos professores do município de montenegro/rs. Dissertação (Mestrado)_Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Rio Grande do Sul, 2009.

MANGA, V. P. B. B. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado)_Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar de deficientes mentais:** contribuições para o debate. 1997. In. Revista Integração, Brasília, Ano 7, N. 19, p. 50-57.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Prefácio X. In: **Educação inclusiva:** contextos sociais. Peter Mittler, Tradução Windyz Bazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTIN, J. B. **A importância do livro psicologia pedagógica para a teoria histórico-cultural de vigotski.** Análise Psicológica, 2 (XXVIII): 343-357, 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/1385738/A_import%C3%A2ncia_do_livro_Psicologia_Pe

dag%C3%B3gica_para_a_teor%C3%89a_hist%C3%B3rico-cultural_de_Vigotski>. Acesso em: 16 abr 2017.

MARX, K. O 18 brumário de Louis Bonaparte. Tradução de Silvio Donizete Chagas. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2003

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDINA, C. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1986.

MEDEIROS, P. M. **Inclusão social pela educação: uma necessidade especial para profissionais da área**. Franca: UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/PatriciaMaraMedeiros.pdf>>. Acesso em 24 abr 2017.

MEDINA FILHO, A. L. **Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social**. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 263-271. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/03.pdf>>. Acesso em: 07 mar 2017.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Le choix d'éduquer – éthique et pédagogie**. Issy-les Moulineaux: ESF Editeur, 1991.

_____. **Lettre à un jeune professeur**. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur, 2005a.

_____; et al. (orgs.). **Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue**. Lyon: CRDP, 1996.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, N. 33 set./dez. 2006.

_____. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: **Escola Inclusiva**. Organizado por Marina Silveira Palhares; Simone Cristina Marins. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996a.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1996b.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação: MEC e proposta da sociedade brasileira. In: MARINE, S.; PALHARES, M. S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução Windyz Bazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, S. P. G.; ET. AL. **Pressupostos teórico-metodológicos para a formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural.** Revista Eletrônica de Educação, V. 6, n. 2, nov. 2012. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/352/194>>. Acesso em: 13 abr 2017.

MOREIRA, M. A. **Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos.** Tese (Doutorado)_Universidad de Burgos, España, 2002. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva.** Série Inclusão Escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade.** Dissertação (Mestrado)_Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NÓVOA, A. C. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores imagens do futuro.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. C. M. **(Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>>. Acesso em: 07 mar 2017.

PARIZZI, R. A. **A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade.** Tese (Doutorado)_ Universidade Federal de São Carlos – Educação, São Paulo, 2000.

PEREIRA ET. AL. **Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica.** Cad. Saúde Colet., 2014, Rio de Janeiro, 22 (2): 113-9

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Educação especial, formação docente e ensino Fundamental.** Secretaria de Educação/Educação Especial/Formação Continuada. Cariacica/ES, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FUNDÃO. **Educação especial, formação docente e ensino Fundamental.** Secretaria de Educação/Educação Especial/Formação Continuada. Fundão/ES, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. **Educação especial, formação docente e ensino Fundamental.** Secretaria de Educação/Educação Especial/Formação Continuada. Serra/ES, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA. **Educação especial, formação docente e ensino Fundamental.** Secretaria de Educação/Educação Especial/Formação Continuada. Viana/ES, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. **Educação especial, formação docente e ensino Fundamental.** Secretaria de Educação/Educação Especial/Formação Continuada. Vila Velha/ES, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Educação especial, formação docente e ensino Fundamental.** Secretaria de Educação/Educação Especial/Formação Continuada. Vitória/ES, 2017.

PRETTI, F. R. **Tecnologias assistivas em ambiente computacional como recurso de inclusão de deficientes visuais no contexto da escolarização: a concepção dos professores.** Dissertação (Mestrado)_Universidade do Oeste Paulista – Educação, São Paulo, 2012.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorin (Org); MANTOAN,

Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006, p. 3169.

RANGEL, A. M. V. **Narrativas de professoras de educação infantil:** revisitando suas trajetórias pessoais em momentos de formação continuada. Dissertação (Mestrado)_Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RIBEIRO, E. B. V. **A educação inclusiva na formação de professores de ciências:** um estudo sobre a realidade de uma instituição de ensino em Jataí-GO. Dissertação (Mestrado)_Universidade Federal de Goiás – Educação em Ciência e Matemática, Goiás, 2011.

ROZEK, M. **Histórias de vida de professoras da educação especial:** subjetividade e formação. Tese (Doutorado)_ Universidade do Rio Grande do Sul – Educação, Porto Alegre, 2010

SACRISTÁN. J. G. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, D. M. C. **Políticas públicas:** formação continuada de professores na área da deficiência visual no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado)_ Universidade Cidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 2006.

SARMENTO, M. **A vez e a voz dos professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SILVA, A. F. **A formação de professor de ciências interagindo com sua prática curricular:** a química no ensino de ciências na 5ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado)_Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul – Educação nas Ciências, Rio Grande do Sul, 2001.

SILVA, L. G. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: **Tornar a educação inclusiva.** (Org.) Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: UNESCO, 2009.

SILVA, L. G. S. **Inclusão, uma questão, também, de visão:** o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SILVA, S. C. **Educação especial:** formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. Dissertação (Mestrado)_ Universidade Federal de Mato Grosso – Educação, Cuiabá, 2008.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS (SAC). **Breve histórico sobre a cegueira e educação especial.** Disponível em: <http://www.sac.org.br/APR_HEE.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SOUZA, C. M. **Subsídios para uma intervenção motora no contexto da deficiência visual**. Dissertação (Mestrado)_Universidade Estadual de Campinas – Educação Física, São Paulo, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARKOVSKI, A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

TORRES, I.; CORN, A. L. **Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula: sugestões para professores**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 4, n. 9, p. 3-12, jun. 1998.

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

UFRGS. **Educação especial e inclusão escolar**. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Básicos. Psicologia da Educação EDU 01011. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_e_inclus%C3%A3o_escolar>. Acesso em: 12 dez 2011.

VALLADÃO. M. L. F. **Formação continuada para professores que atuam na educação especial**. Dissertação (Mestrado)_ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Educação, Rio de Janeiro, 2001.

VITELLO. S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). **Inclusive Schooling: national and international perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

VYGOTSKY L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La consciencia como problema de la psicología del comportamiento.** In: L. S. Vygotski (Ed.), Obras Escogidas, I – Problemas teóricos y metodológicos dela psicología.(pp. 39-60). Madrid: Visor, 1990.

_____. **Obras escogidas V – fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K., M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K., M.; LINSTON, D. Traditions of reform. In. **U.S. Teacher Education.** Journal of Teacher Education, 1990. 41 (2), pp 3-20.

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de são mateus:** itinerários e diversos olhares. Dissertação (Mestrado)_Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICES

(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - LINHA DE PESQUISA DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Roteiro de Entrevista semiestruturada com o aluno cego

- Material(is) que ajude(m) a entender os conteúdos apresentados nos componentes curriculares.
- A rotina na escola, com os colegas de sala, professores e demais funcionários de sua escola.
- Os sujeitos da escola e a condição de cegueira.
- Dificuldades em acompanhar as aulas.
- Ações para melhorar o aprendizado.
- Contato com materiais e equipamentos pedagógicos que facilitassem o aprendizado nas aulas sobre os conteúdos propostos.
- A importância da escola para a vida.
- Participação nas atividades propostas em sala de aula e na escola de modo geral.
- Participação da família junto à escola para ajudar no aprendizado.
- Participação em outras entrevistas a respeito do tema aqui abordado.
- Outras questões que venham a surgir.

(B)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - LINHA DE PESQUISA DIVERSIDADE E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Roteiro de Entrevista semiestruturada com a pedagoga, a diretora e a professora de Educação Especial.

Para a Professora de Educação Especial

- Materiais de apoio que ajudem no ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos para o aluno cego.
- A relação com colegas de trabalho (superiores, professores e demais funcionários).
- Ações em relação à condição de deficiência visual do aluno cego.
- Conteúdo(s) que traz (em) mais facilidade para aluno cego.
- Conteúdo(s) que traz (em) mais dificuldades para aluno cego
- Ações para melhorar participação do aluno cego nas aulas e atividades/conteúdos em que este encontra maiores dificuldades.
- Contato com materiais e equipamentos pedagógicos que facilitassem o aprendizado do aluno cego nas aulas sobre os conteúdos curriculares.
- Tipo de materiais/recursos que são efetivamente utilizados para o ensino aprendizagem do aluno cego em aula.
- Diálogos estabelecidos com aluno cego.
- Avaliação da escola no que se refere à inclusão do estudante cego.
- Tempo de atuação como professora.
- Tempo de trabalho na atual Instituição de Ensino.
- Forma de chegada ao cargo atual.

- Saberes sobre a cegueira.
- Principais cursos feitos, leituras e atividades culturais acerca do assunto.
- Experiência de trabalho com alunos cegos ou com outro acometimento visual.
- Desenvolvimento do processo de formação inicial e continuada.
- Opinião sobre a necessidade de formação (inicial e continuada) para lecionar para alunos com deficiência visual.
- Sucessos e dissabores da profissão docente.
- Perspectivas para a carreira docente.
- Opinião geral acerca da situação de inclusão escolar do aluno cego nesta escola.
- Participação em outras entrevistas a respeito do tema aqui abordado.
- Outras questões que venham a surgir.

Para a Pedagoga

- Perspectiva pedagógica e teórica em que trabalha.
- A relação com seus colegas de trabalho (superiores, professores e demais funcionários).
 - Trabalho feito em relação ao acometimento de alunos deficientes visuais.
- Ações para melhorar a participação de alunos cegos nas aulas e atividades/conteúdos em que estes encontram mais dificuldades, e nas atividades da escola de modo geral.
- Diálogos estabelecidos com deficiência visual, em especial a cegueira.
- Avaliação da escola em relação à inclusão escolar e social de estudantes cegos.
- Tempo atuação como pedagoga.
- Tempo de trabalho na atual Instituição de Ensino.
- Forma de chegada ao cargo atual.
- Saberes sobre a cegueira.
- Principais cursos feitos, leituras e atividades culturais acerca do assunto.
- Desenvolvimento do processo de formação inicial e continuada.
- Opinião geral acerca da situação de inclusão escolar do aluno cego nesta escola.

- Ações pedagógicas para melhorar a situação de inclusão escolar e inclusão social de estudantes cegos.
- Opinião sobre a formação inicial e continuada da docente e sua relação com o trabalho educacional especializado voltado para os alunos com acometimento visual.
- Participação em outras entrevistas a respeito do tema aqui abordado.
- Outras questões que venham a surgir.

Para a Diretora

- Propostas/ações pedagógicas implementadas durante a gestão para a melhoria da situação de inclusão do aluno cego.
- Aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos que facilitem o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares por parte dos alunos cegos.
- Diálogos estabelecidos com deficiência visual.
- Tempo de atuação como diretora.
- Tempo de trabalho na atual Instituição de Ensino.
- Forma de chegada ao cargo atual.
- Saberes sobre a cegueira.
- Principais cursos feitos, leituras e atividades culturais acerca do assunto.
- Desenvolvimento do processo de formação inicial e continuada.
- Opinião geral acerca da situação de inclusão escolar do aluno cego nesta escola.
- Opinião sobre a formação inicial e continuada da docente de Educação Especial e sua relação com o trabalho educacional especializado voltado para os alunos com acometimento visual.
- Participação em outras entrevistas a respeito do tema aqui abordado.
- Outras questões que venham a surgir.

(C)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL DO ALUNO CEGO

Convido _____, a participar da pesquisa intitulada **“Formação continuada de professores de Educação Especial e o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo em Vila Velha”**, por constituir-se sujeito deste estudo. Minha investigação pretende entender como tem se dado o trabalho pedagógico por parte do (a) professor (a) de Educação Especial com o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos e atividades propostas para as disciplinas curriculares que frequenta, no sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES. Além disso, o estudo pretende compreender os processos de formação continuada dos professores de Educação Especial que atuam diretamente com o aluno cego, e as implicações dessa formação em seu trabalho cotidiano. Calçada sob o aporte metodológico da pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, pretendo, a partir de observações e ações espontâneas, e também com entrevistas semiestruturadas, analisar, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, os métodos empregados no ensino aprendizagem do aluno cego, para a facilitação de abstração e apreensão dos conteúdos curriculares propostos; observar a rotina de aulas no AEE: tempo de aula, sua dinâmica, materiais utilizados e o relacionamento do aluno cego–colegas; aluno cego–professores/outros profissionais da escola; professores-demais profissionais da escola.

Realizarei com a/o senhor (a), a partir de sua devida autorização, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para meu estudo, podendo ser esta gravada com áudio/vídeo e disponibilizada apenas para fins da pesquisa. As informações levantadas por meio da entrevista, serão posteriormente transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do/a senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, de modo que não haverá, sob nenhuma alegação, nenhum tipo de pagamento à/ao senhor (a), não havendo também nenhum tipo de despesa para a/o senhor (a) durante a realização do estudo. É de garantia plena à

pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora. Os trechos gravados serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-los e/ou usar citações. As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas, observações e ações participantes. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento, por favor, comunique sua decisão diretamente à pesquisadora: Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, e-mail: vpbburgos7@yahoo.com.br, cel: (27) 98183-3310, endereço: Rua Wallace Rodrigues de Freitas, 100, Jaburuna – Vila Velha/ ES, CEP: 29.100-630.

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante ou
Responsável legal

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

(D)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Convido _____, a participar da pesquisa intitulada **“Formação continuada de professores de Educação Especial e o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo em Vila Velha”**, por constituir-se sujeito deste estudo. Minha investigação pretende entender como tem se dado o trabalho pedagógico por parte do (a) professor (a) de Educação Especial com o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos e atividades propostas para as disciplinas curriculares que frequenta, no sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES. Além disso, o estudo pretende compreender os processos de formação continuada dos professores de Educação Especial que atuam diretamente com o aluno cego, e as implicações dessa formação em seu trabalho cotidiano. Calçada sob o aporte metodológico da pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, pretendo, a partir de observações e ações espontâneas, e também com entrevistas semiestruturadas, analisar, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, os métodos empregados no ensino aprendizagem do aluno cego, para a facilitação de abstração e apreensão dos conteúdos curriculares propostos; observar a rotina de aulas no AEE: tempo de aula, sua dinâmica, materiais utilizados e o relacionamento do aluno cego–colegas; aluno cego–professores/outros profissionais da escola; professores-demais profissionais da escola.

Realizarei com a/o senhor (a), a partir de sua devida autorização, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para meu estudo, podendo ser esta gravada com áudio/vídeo e disponibilizada apenas para fins da pesquisa. As informações levantadas por meio da entrevista, serão posteriormente transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do/a senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, de modo que não haverá, sob nenhuma alegação, nenhum tipo de pagamento à/ao senhor (a), não havendo também nenhum tipo de despesa para a/o senhor (a) durante a realização do estudo. É de garantia plena à

pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora. Os trechos gravados serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-los e/ou usar citações. As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas, observações e ações participantes. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento, por favor, comunique sua decisão diretamente à pesquisadora: Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, e-mail: vpbburgos7@yahoo.com.br, cel: (27) 98183-3310, endereço: Rua Wallace Rodrigues de Freitas, 100, Jaburuna – Vila Velha/ ES, CEP: 29.100-630.

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante ou
Responsável legal

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

(E)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PEDAGOGA

Convido _____, a participar da pesquisa intitulada **“Formação continuada de professores de Educação Especial e o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo em Vila Velha”**, por constituir-se sujeito deste estudo. Minha investigação pretende entender como tem se dado o trabalho pedagógico por parte do (a) professor (a) de Educação Especial com o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos e atividades propostas para as disciplinas curriculares que frequenta, no sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES. Além disso, o estudo pretende compreender os processos de formação continuada dos professores de Educação Especial que atuam diretamente com o aluno cego, e as implicações dessa formação em seu trabalho cotidiano. Calcada sob o aporte metodológico da pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, pretendo, a partir de observações e ações espontâneas, e também com entrevistas semiestruturadas, analisar, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, os métodos empregados no ensino aprendizagem do aluno cego, para a facilitação de abstração e apreensão dos conteúdos curriculares propostos; observar a rotina de aulas no AEE: tempo de aula, sua dinâmica, materiais utilizados e o relacionamento do aluno cego–colegas; aluno cego–professores/outros profissionais da escola; professores-demais profissionais da escola.

Realizarei com a/o senhor (a), a partir de sua devida autorização, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para meu estudo, podendo ser esta gravada com áudio/vídeo e disponibilizada apenas para fins da pesquisa. As informações levantadas por meio da entrevista, serão posteriormente transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do/a senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, de modo que não haverá, sob nenhuma alegação, nenhum tipo de pagamento à/ao senhor (a), não havendo também nenhum tipo de despesa para a/o senhor (a) durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das

informações prestadas à pesquisadora. Os trechos gravados serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-los e/ou usar citações. As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas, observações e ações participantes. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento, por favor, comunique sua decisão diretamente à pesquisadora: Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, e-mail: vpbburgos7@yahoo.com.br, cel: (27) 98183-3310, endereço: Rua Wallace Rodrigues de Freitas, 100, Jaburuna – Vila Velha/ ES, CEP: 29.100-630.

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante ou
Responsável legal

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

(F)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETORA

Convido _____, a participar da pesquisa intitulada **“Formação continuada de professores de Educação Especial e o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo em Vila Velha”**, por constituir-se sujeito deste estudo. Minha investigação pretende entender como tem se dado o trabalho pedagógico por parte do (a) professor (a) de Educação Especial com o aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos e atividades propostas para as disciplinas curriculares que frequenta, no sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES. Além disso, o estudo pretende compreender os processos de formação continuada dos professores de Educação Especial que atuam diretamente com o aluno cego, e as implicações dessa formação em seu trabalho cotidiano. Calcada sob o aporte metodológico da pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, pretendo, a partir de observações e ações espontâneas, e também com entrevistas semiestruturadas, analisar, na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, os métodos empregados no ensino aprendizagem do aluno cego, para a facilitação de abstração e apreensão dos conteúdos curriculares propostos; observar a rotina de aulas no AEE: tempo de aula, sua dinâmica, materiais utilizados e o relacionamento do aluno cego–colegas; aluno cego–professores/outros profissionais da escola; professores-demais profissionais da escola.

Realizarei com a/o senhor (a), a partir de sua devida autorização, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para meu estudo, podendo ser esta gravada com áudio/vídeo e disponibilizada apenas para fins da pesquisa. As informações levantadas por meio da entrevista, serão posteriormente transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do/a senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, de modo que não haverá, sob nenhuma alegação, nenhum tipo de pagamento à/ao senhor (a), não havendo também nenhum tipo de despesa para a/o senhor (a) durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das

informações prestadas à pesquisadora. Os trechos gravados serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-los e/ou usar citações. As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas, observações e ações participantes. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento, por favor, comunique sua decisão diretamente à pesquisadora: Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, e-mail: vpbburgos7@yahoo.com.br, cel: (27) 98183-3310, endereço: Rua Wallace Rodrigues de Freitas, 100, Jaburuna – Vila Velha/ ES, CEP: 29.100-630.

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante ou
Responsável legal

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

(G)

DADOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (E.E.) NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA/ES¹³

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	433 - Educação Infantil e Ensino Fundamental.
PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL	30 - Educação Infantil e Ensino Fundamental.
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	7 - Cegos 44 - Baixa visão - Educação Infantil e Ensino Fundamental.
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTES DA E.E.	Encontros quinzenais; a formação ocorre ao longo de todo o ano letivo.

Fonte: Secretaria de Educação/
Educação Especial

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA/ES	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL	Zero – São generalistas, não especialistas
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Zero - Cegos 13 - Baixa visão
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DA E.E.	Professores são orientados pela Secretaria de Educação do município; são generalistas e nem sempre possuem formação na área de E.E ou DV; a formação é mensal, semipresencial (80 horas/ano).

Fonte: Secretaria de Educação/
Educação Especial

¹³ Dados atualizados para primeiro trimestre de 2017 (podem sofrer pequenas flutuações, devido à dinâmica de matrículas de novos alunos e de contratações de docentes). O número de professores de Educação Especial e de Deficiência Visual se refere ao total de profissionais existentes em cada sistema municipal de ensino, já o número de alunos cegos e com baixa visão se refere aos alunos matriculados no Ensino Fundamental, salvo o município de Vila Velha e Cariacica que apresenta dados da Educação Infantil.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	274
PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL	24
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	58 (Total) ¹⁴
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTES DA E.E.	Os professores especializados em Deficiência Visual participam de formações específicas da área em seu horário de trabalho, encontros mensais. Também é disponibilizada formações fora do horário de trabalho, por adesão. No ano passado foi ofertado para os profissionais da Rede de Vitória um Curso sobre Deficiência Visual, para orientações sobre o atendimento a esse público, e também o ensino do Braille e Sorobã.

Fonte: Secretaria de Educação/
Educação Especial

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA/ES	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	206
PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL	45
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	66 (Total)
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DA E.E.	Ciclo de palestras, formações regionais, formações mensais.

Fonte: Secretaria de Educação/
Educação Especial

¹⁴ No município de Vitória não há divisão entre cegos e com baixa visão, pois o atendimento é realizado por um mesmo professor, numa mesma sala de recursos. Portanto, não há necessidade de separação numérica entre eles, já que o atendimento é igual para todos, o que varia são os procedimentos metodológicos e de atividades da vida diária e orientação e mobilidade, de modo que a mesma situação de repete no município de Serra.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FUNDÃO/ES	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	07
PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL	Zero
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Zero - Cegos 01 - Baixa visão
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E.E.	A formação é mensal, com início em 11/06/2017 até 13/12/2017 (sem especificação de carga horária).

Fonte: Secretaria de Educação/
Educação Especial

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA/ES	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	243 professores colaboradores das ações inclusivas, 35 professores nas salas de recursos multifuncionais e 188 apoio pedagógico/cuidador (estagiário de pedagogia).
PROFESSORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL	05 - (Em 2016)
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	09 - Cegos 46 - Baixa visão - Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme censo escolar de 2015.
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTES DA E.E.	A formação ocorre por meio de encontros bimestrais com os professores colaboradores das ações inclusivas e professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) enfocando as práticas pedagógicas inclusivas. Também é organizado os Grupos de Estudo com os professores da SRM com encontros mensais A culminância das formações acontece no Seminário de Práticas, valorizando o trabalho desenvolvido nas escolas enfocando a inclusão no cotidiano escolar. A equipe busca parceria com as Coordenações do Ensino Fundamental e Educação Infantil objetivando abarcar as discussões da inclusão escolar a todos os professores da rede.

Fonte: Secretaria de Educação/
Educação Especial

H)

QUANTITATIVO DE ESCOLAS QUE OFERTAM ENSINO FUNDAMENTAL (EMEFs)
NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA/ES

VILA VELHA/ES	61
VITÓRIA/ES	53
CARIACICA/ES	63
SERRA/ES	64
FUNDÃO/ES	07
VIANA/ES	09 (Ensino Fundamental unidocente) 03 (Ensino Fundamental pluridocente) Total de escolas que ofertam o Ensino Fundamental: 12
GUARAPARI/ES	13 (Ensino Fundamental e Educação Infantil) 09 (Ensino Fundamental unidocente) 11 (Ensino Fundamental pluridocente) Total de escolas que ofertam o Ensino Fundamental: 33 ¹⁵

Fonte: Secretarias de Educação dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES

¹⁵ Os municípios de Viana/ES e Guarapari/ES possuem escolas em regime de unidocência (um professor que assume várias disciplinas e turmas), e pluridocência (um professor que assume uma única disciplina e pode assumir várias turmas).