

Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual

Visual deficiency and teacher training: for a conceptual review

*Rogério Drago**

*Vanessa Pita Barreira Burgos Manga***

Resumo: este artigo tem como proposta discutir e analisar documentalmente a formação de professores no contexto da deficiência visual. Tal proposta faz-se necessária por entendermos que o trabalho docente com alunos com deficiência visual, assim como para os demais sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial, requer professores com uma formação que busque ampliar o debate e o entendimento acerca de conceitos como cidadania, conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, deficiência, dentre outros, para que o trabalho cotidiano seja promotor de uma inclusão que entenda o sujeito com deficiência como sujeito cognoscente. Neste sentido, este texto está dividido em três partes 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 de crianças cegas; e a formação de professores na perspectiva da inclusão. Entendemos que tais discussões podem contribuir para que os professores se vejam e se percebam como sujeitos essenciais para o processo inclusivo.

Palavras-chave: Deficiência visual. Formação de professores. Inclusão escolar.

Abstract: this article has as proposal the discussion and the document analysis of training of teachers in the context of visual impairment. This proposal is necessary because we understand that the teaching work with visually impaired students, as well as with the other subjects that make up the target audience of special education, requires teachers with an education that seeks to broaden the debate and understanding about concepts as citizenship, knowledge, learning, development, disability, among others, so that the daily work is promoter of an inclusion that understands the disabled subject as cognoscente subject. In this sense, this text is divided into three parts that deal, respectively: the history of blind student schooling; the legal provisions that relate to Special Education, in the context of inclusion, in relation to the education of blind children; finally, teacher training in the perspective of inclusion. We understand that such discussions can help teachers see themselves and perceive themselves as essential subjects for the inclusive process.

Keywords: Visual impairment. Teacher training. School inclusion.

* Pós-Doutor em Educação UFES. Doutor em Educação PUC-Rio. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com

** Doutora em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Licenciada em Ciências Biológicas. Professora do Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES. E-mail: vpburgos7@yahoo.com.br

Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual

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

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. Nesse contexto, partindo de uma discussão teórico-conceitual, este artigo tem como proposta discutir e analisar documentalmente a formação de professores no contexto da deficiência visual.

Deficiência visual: conceitos, história¹ e escolarização

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

¹ Alguns termos serão usados de acordo com o momento histórico vivido.

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.

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). De modo amplo e genérico, 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), além disso, há que se considerar que a deficiência, como a visual por exemplo, não pode ser vista como característica somente do sujeito em si, mas envolve e pode decorrer também de interações entre as condições específicas do sujeito e as barreiras interpostas ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2009a). Ou seja, noutros termos, a deficiência visual,

por exemplo, pode ser agravada de acordo com fatores de infraestrutura, acesso ou não a saúde, educação, dentre outros aspectos potencializadores ou limitantes ao desenvolvimento.

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).

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.

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 visual², 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.

O documento “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, (BRASIL, 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

2 Que à época englobava cegueira e baixa visão.

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 sensorio-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, que em nossos estudos assume as ideias e pressupostos vigotskianos de escolarização e processo (VIGOTSKI, 2001; 1991) e, por consequência, de alfabetização e apropriação dos conteúdos curriculares propostos, é a questão da 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 precisa 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 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.

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, 2015a, 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 precisa 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, 2009b). 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.

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.

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 matriz curricular específica para preparar esses profissionais, em uma perspectiva prática e teórica, para ministrarem conteúdos curriculares para esses alunos. Essas alegações, vivenciadas diariamente por nós em 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.

No bojo dessas discussões, 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, 2000).

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, 2000).

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

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, 2000).

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, 2000).

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 matriz 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 2000) 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.

Além do exposto, aos professores está vinculada também a perspectiva de “[...] trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas desses alunos” (BRASIL, 2000). 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, 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 para os 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 pressupõe a reconstrução 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, já que o óbvio parece estar esquecido: as pessoas são diferentes e é exatamente essa diferença que precisa ser valorizada e visibilizada.

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).

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.

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. 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).

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 educativas especiais, vincula-se ao combate das práticas de exclusão cristalizadas na escola, por meio da valorização da diversidade e do favorecimento de experiências educativas 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).

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. 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.

Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. *et all.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva**: princípios e desafios. Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999a.

BUENO, J. G. S. 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. **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.

BRASIL. 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 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Resolução N. 4, de 2 de outubro de 2009b. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. 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/aee_dv.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2015.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. 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 mai. 2017.

BRASIL. 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.

BRASIL. **Decreto n. 6949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009a.

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.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educandos em processos inclusivos. In: FÁVERO, O. *et all.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce. Uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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.

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.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Série Inclusão Escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NÓVOA, A. C. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. C. **Professores imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

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.

SILVA, L. G. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FÁVERO, O. *et all.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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.

VYGOTSKY L. S. **Obras escogidas V – fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 21/09/2017.

Aprovado em: 28/12/2017.