



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

TAMARA ASSUNÇÃO SALDANHA

Brasília
2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

TAMARA ASSUNÇÃO SALDANHA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Patrícia Neves Raposo.

Brasília
2011

TAMARA ASSUNÇÃO SALDANHA

**ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Patrícia Neves Raposo.

Comissão Examinadora:

Professora Patrícia Neves Raposo (orientadora)
Universidade de Brasília

Professora Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília

Professor Bianor Domingues Barra Júnior
Universidade de Brasília

Professora Débora de Sousa Machado
Universidade de Brasília

Brasília
2011

Aos meus pais:
Abadia e Eden,
Tia Eneide e Tio José Augusto.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que iluminou meus caminhos e deu base para mostrar-me o quanto sou forte.

Ao meu paizinho, por me ensinar que o trabalho dignifica o homem e que ser honesto não significa perder oportunidades, mas vencer na vida, sem passar por cima das pessoas. Obrigada pelo amor, que mesmo implícito é notável.

A minha mãezinha pela dedicação, compreensão e carinho. Por me mostrar que mesmo diante das maiores dificuldades, temos que ser fortes. Obrigada por existir na minha vida e me dar todo amor incondicional que uma mãe pode ter por um filho.

Aos meus padrinhos, Eneide e José Augusto, que na condição de pais de consideração estiveram presentes em todos os momentos da minha vida. Obrigada pelo carinho, preocupação e apoio.

Ao meu irmão, Airton, pela paciência e alegria.

A amiga Débora Machado pelo carinho, cuidado, compreensão e por me mostrar o verdadeiro significado da palavra amizade.

A Patrícia Neves Raposo, pela paciência, profissionalismo e amizade. Obrigada por fazer parte do meu crescimento como profissional e como pessoa e, sobretudo, agradeço a Deus por colocar em minha vida uma pessoa tão iluminada que me ensinou “quase sem querer” ver a vida com outros olhos.

SALDANHA, Tamara Assunção. **Elementos da subjetividade de professores e a prática pedagógica junto a alunos com deficiência visual: estudo de caso em uma escola inclusiva.** 68 p. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as relações entre as práticas pedagógicas de professores em uma escola inclusiva e em especial identificar elementos da subjetividade constituídos pelo professor sobre o ensino para alunos com deficiência visual. Para tanto, consideraram-se como sujeitos da pesquisa, professores das séries iniciais do ensino fundamental que têm, em sala de aula, alunos com deficiência visual. A escolha dos professores foi baseada nas observações realizadas durante o projeto IV, estágio obrigatório do curso de pedagogia, às práticas docentes, estratégias de ensino, relacionamento com os alunos cegos e sociabilidade. O levantamento bibliográfico permitiu conhecer um histórico desfavorável a educação de pessoas com deficiência, principalmente na formação do professor. Os direitos da pessoa com deficiência avançaram no que diz respeito a questões legais, no entanto percebe-se o desinteresse político por efetivar na prática o que está escrito na teoria, marginalizando a educação da pessoa com deficiência. Esses elementos constituem a formação subjetiva do sujeito professor, que não vê na sua formação o aluno com deficiência visual como um dos sujeitos de sua prática docente. Compreende-se desde a ótica da teoria da Subjetividade de González Rey que esses elementos são maleáveis e passíveis de reconstituição. Partindo desse pressuposto, a pesquisa com base na epistemologia qualitativa, proposta por González Rey foi desenvolvida a partir da entrevista semi-estruturada, técnica de completamento de frases e observações aos professores e as turmas.

Palavras chave: subjetividade, educação inclusiva, deficiência visual, formação do professor.

SALDANHA, Tamara Assunção. **Estudo sobre a formação do professor e elementos da sua subjetividade no ensino de pessoas com deficiência visual.** 68 p. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

This essay has the objective of comprehend the relations between the pedagogical practices of teachers of an inclusive school and specially identify the elements of the subjectivity constructed by the teacher about the formation of students with visual impairment. To do so, the subjects considered during the research were teachers from the initiative grades that contribute to the education of visually deficient people. The choice of the teacher was based on the observations realized by “Projeto IV”, obligatory internship, teaching practices and strategies, relationship and socialization with visually deficient students. The bibliographic revision allowed to identify an unfavorable historic about the education of people with deficiency aiming a teaching formation. The rights of those people are being developed in a fast pace, but the lack of political interest of concretizing what the law guarantees can be identified, marginalizing the education of those with deficiency. Those elements constitutes the subjective formation of the teacher, who does not meet those visual deficient students during his formation and consequently does not see de deficient student as object of study. It is acknowledged since González Rey’s Theory of Subjectivity that those elements are malleable and capable of reconstitution. Based on this assumption, the research based on qualitative epistemology proposed by González Rey, was developed from semi-structured interview technique, completion of sentences and observations of the teacher and the class

Keywords: subjectivity, inclusive education, visual impairment, teacher formation

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PARTE I – MEMORIAL	11
PARTE II - ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ELEMENTOS DE SUA SUBJETIVIDADE SOBRE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA PREPARAÇÃO DO PROFESSOR PARA A VIDA DOCENTE	17
1.1 Formação nas escolas Normais	18
1.2 A Implementação do curso de Pedagogia	23
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	30
2.1 Breve histórico	30
2.2 Elementos que Constituem a aprendizagem do sujeito.....	31
2.3 O Sujeito que aprende	33
2.4 O Sujeito com Deficiência Visual	35
CAPÍTULO III – SUJEITO E SUBJETIVIDADE	37
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	40
4.1 Objetivos	40
4.1.1 <i>Gerais</i>	40
4.1.2 <i>Específicos</i>	40
4.2 A Pesquisa	41
4.2.1 <i>Participantes da pesquisa</i>	42
4.1.2 <i>Instrumentos utilizados</i>	43
4.2.2.1 Técnica de completamento de frase	43
4.2.2.2 Entrevista	44
4.2.2.3 Observação	44
CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS	45
5.1 Professores do Ensino Regular	45

5.1.1 <i>Márcio e Dalila</i>	45
5.1.2 <i>Práticas em sala de aula</i>	45
5.1.3 <i>Elementos analisados</i>	47
5.2 Professora da sala de recursos	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
CONSULTADOS	62
APÊNDICES	63
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	63
Apêndice 2 - Completamento de Frases	64
Apêndice 3 – Roteiro da Entrevista	67
Apêndice 4 – Roteiro da Observação	68

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é produção final do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) do curso de Pedagogia. Tem como objetivo compreender as relações entre a prática pedagógica de professores em uma escola inclusiva e elementos da subjetividade constituídos pelos professores sobre o ensino para alunos com deficiência visual.

Para isso, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

- **Parte I**
 - Memorial – nesse tópico estão alguns pontos importantes que influenciaram na escolha do curso superior em Pedagogia.
- **Parte II**
 - **Introdução** – Principais pontos que serão desenvolvidos ao longo do trabalho.
 - **Capítulo I** – Neste capítulo está o contexto histórico da preparação do Professor para a vida docente. Paralelo a esse contexto está a inserção da pessoa com deficiência à sociedade.
 - **Capítulo II** – Aborda a educação da Pessoa com Deficiência Visual em um breve contexto histórico; apresenta as possibilidades de um sujeito que aprende e os recursos que facilitam a acessibilidade.
 - **Capítulo III** – Na perspectiva de González Rey, este capítulo fala sobre o sujeito e elementos da subjetividade que constituem o sujeito.
 - **Capítulo IV** – Aborda a metodologia utilizada na pesquisa e os instrumentos utilizados para a construção da informação.
 - **Capítulo V** – Análises e discussões sobre a informação construída, de modo interpretativo e construtivo, segundo a epistemologia qualitativa.

Finalizando o trabalho, nas considerações finais estão as conclusões que vinculam o que foi pesquisado no embasamento teórico ao que foi analisado na pesquisa.

PARTE I

MEMORIAL

MEMORIAL

Nasci no dia 13 de fevereiro, se eu fosse filha do Zagalo meu nascimento seria algo do tipo: marco nacional! Mas filha dos pais que sou, esse acontecimento foi comemorado apenas por um pai e uma mãe e por familiares que não esperaram muito tempo para montar uma festa. Minhas glórias de ser filha única acabaram aos 4 anos com o nascimento do meu irmão. Eu até queria uma companhia para brincar, mas não esperava ter que trocar o cantinho das minhas bonecas e panelinhas por carrinhos e joguinhos de videogame. Nós crescemos como Tom e Jerry, a maior parte do tempo implicando um com outro, mas quando era preciso, eu o defendia como uma leoa. Aos 10 anos, minha mãe confiou em mim a responsabilidade de cuidar da casa e do meu irmão, nessa época entendi o verdadeiro significado do conceito responsabilidade.

Morávamos em uma casa com garagem grande e na vizinhança tinham crianças mais ou menos da idade do meu irmão. Pela manhã íamos à escola e a tarde, eu convocava essas crianças para irem brincar na minha casa e a brincadeira era justamente a tal da “escolinha”. Eu tinha um quadro negro, giz e um jaleco. As cópias dos materiais para as crianças eram elaboradas em papel carbono em que eu contornava cada traço dos exercícios. E foi nessa brincadeira que alfabetizei uma das crianças que ainda não freqüentava na escola. Minhas aulas de “brincadeira” acabaram e o período de escolher uma profissão estava chegando. Mesmo estudando 10 anos na mesma escola, senti a necessidade de um ensino que me oferecesse mais base para o vestibular da UnB, fui então no terceiro ano para uma outra Instituição. Deixei amizades de longos anos e busquei outro caminho que me direcionasse para meu objetivo.

Na nova escola, fui recepcionada pelo primeiro professor me dizendo “bem vinda ao inferno” e quando olhei a grade horária que separa 4 professores diferentes para uma disciplina de matemática, 3 professores para física, 2 para química... Entendi o que ele quis me dizer, pensei: “é o fim!”. O semestre passou voando e quando menos percebi já tinha que escolher um curso para prestar o vestibular. Minha cabeça estava a mil, pois não tinha me

adaptado ainda a escola, enfrentei pela primeira vez uma recuperação. Meu primo Rui César me aconselhou fazer Engenharia Florestal. Nem quis saber o que iria estudar, gostei da ideia e resolvi que a Engenharia Florestal era um bom curso. Mal eu sabia que a minha frustração nesse curso seria imensa quando me deparasse com os cálculos da matemática e afim. No final do ano minhas oportunidades dobraram, era PAS e vestibular. “Não é possível que agora eu não passo”. Seria falta de sorte? Incapacidade minha? Ou um propósito que Deus que já tinha pra mim? A terceira alternativa surgiu na minha vida mediante a ação de duas pessoas importantíssimas: tia Eneide e tio José Augusto. Eles acreditaram na minha capacidade e não me deixaram desviar do destino que estava pra mim traçado. Eles me deram força, me ensinaram a ter perseverança, e junto com meus pais me apoiaram na minha decisão: vou fazer Pedagogia, curso tão criticado pelos meus parentes, mas era o que eu queria!

Quando olhei meu nome e meu RG na tela do computador como aprovada no curso de Pedagogia da UnB, entrei em choque momentâneo. As pernas logo me deixaram na mão, os olhos se esconderam atrás das lágrimas e em uma questão de instantes peguei o telefone para ligar para minha mãe... não deu tempo de discar pois ela já estava gritando do outro lado da linha: “Minha filha passou, ela passou!” Os clientes do quiosque já comemoravam a minha aprovação. Logo depois, minha tia Eneide ligou de Minas Gerais para mostrar que a pessoa em que ela confiou, pagando-lhe um cursinho pré-vestibular, não a decepcionaria em hipótese alguma! Foi outra festa, um importante passo na minha vida. Segui feliz pela conquista e no segundo semestre do curso me deparei com um outro desafio: ter aulas com uma professora que não enxergava. Eu não acreditava até entender que a falta da visão não a tirou da condição de sujeito. Minha curiosidade foi tanta que fez com que a Prof. Patrícia me convidasse para trabalhar no laboratório de apoio a pessoa com deficiência visual na UnB que ela coordenava. Vivi neste laboratório experiências maravilhosas que contribuíram para a minha formação como pessoa e como profissional. As atividades rotineiras de digitalizar material, adaptar, treinar tutores foram essenciais para o funcionamento do laboratório, mas mais essenciais ainda foram as pessoas que ali trabalharam. Os fandangos com coca-cola, os bolos da mãe da Anne e as tortas do pai do

João de lanche da tarde na companhia da Débora, Marina, Sibelle, Mikes, Renato, Anne, João e Larine realmente “não tiveram preço”! Nem mesmo os insetos faziam com que o trabalho não fosse realizado, afinal era por intermédio desse recurso que alunos com deficiência visual tinham acesso a livros e textos.

O tema deficiência visual, acompanhou toda minha formação, fiz o curso de braille, me tornei instrutora, participei de eventos sobre deficiência visual e cheguei a um ponto de ficar conhecida na Faculdade como “a menina que trabalha com deficiente visual” ou até mesmo “sombra da professora Patrícia”. Minha graduação passou muito rápida e agora entendo quando Cazuzza diz que “o tempo não para”. Graduo-me no curso de Pedagogia com a certeza que sou um ser em construção, que meu futuro a Deus pertence e que levarei para o resto da minha vida tesouros que adquiri nesse lugar que passei: as amizades. Guardo no meu coração as amigas que me acompanharam durante essa trajetória: Débora Machado, Patrícia Raposo, Priscila Aguiar e Luiza Callafange.

PARTE II

ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva surgiu com o propósito de dar à pessoa com deficiência o espaço dela tomado ao longo da história: o espaço de sujeito. O governo apresenta uma proposta muito positiva quando pretende incluir em sala de aula comum a pessoa com deficiência. Essa inclusão possibilita ao aluno conviver em um ambiente comum a todos, em que a deficiência seja apenas uma característica do sujeito e não seja o próprio sujeito.

Assim como toda proposta, a inclusão escolar também tem problemas sendo um deles relacionado à formação do professor. A formação docente não acompanha o processo de inclusão dos alunos com deficiência e antes de ter um professor qualificado, em uma escola preparada para receber o aluno com deficiência, este já havia sido incluído na classe comum.

Com foco em alunos com deficiência visual, essa pesquisa busca entender elementos da formação do professor e da sua subjetividade que influenciaram no ensino do aluno com deficiência visual.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA PREPARAÇÃO DO PROFESSOR PARA A VIDA DOCENTE

No contexto histórico da educação brasileira, a formação do professor esteve implícita até iniciar-se uma preocupação em preparar de forma uniforme aqueles que se propuseram a dedicar-se a vida docente. Para Marques (2000), formação significa “ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina” (p. 41). Entende-se então que formação é um acréscimo que tira o ser humano da condição de igualdade e traz uma capacitação que o diferencia dos demais e o eleva a um nível maior de conhecimento sobre o assunto de sua formação. Mas para que essa formação aconteça, o autor complementa destacando a importância de “manter-se aberta ao outro, às alteridades distintas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista” (*idem*, p. 41).

De acordo com os registros sobre a história do surgimento da função de ensinar, destaca-se a essa função uma posição secundária por intermédio da Pedagogia jesuítica que, segundo Marques (*ibidem*), “repousava sobre a homogeneidade do corpo de educadores, mas a preparação prioritária deles era a de sacerdotes, destinando-se depois à missão de ensinar” (p. 16). A necessidade de oferecer à população brasileira (ou pelo menos uma parte dela) ensino primário ganhou espaço na discussão da Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823, em que Marques (2000) aponta justamente

a necessidade da criação de um sistema nacional de instrução pública, com a predominância das discussões sobre as questões, concomitantemente tratadas, do método do ensino e do ordenado dos professores. (p. 16)

Com a promulgação da Constituição Política do Império do Brasil¹, em 1824, a educação fica resguardada na Lei, com o seguinte texto:

¹ À época de 1824 se escrevia Brasil e brasileiros com “z” ao invés do “s”, portanto: Brazil e brasileiros.

Art. 179 – A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros², que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII – A Instrucção primária, e gratuita a todos os cidadãos.

Esse passo significativo, segundo Marques (2000), não passava de uma teoria, pois mesmo que a “Constituição outorgada de 1824 haja prescrito ‘a instrução primária gratuita para todos os cidadãos’, o descumprimento do preceito constitucional iniciava, desde então, por exacerbar-se nas proporções do crescimento populacional” (p. 16).

1.1 Formação nas Escolas Normais

Um passo importante na história da formação docente aconteceu mediante a necessidade de formar profissionais para a utilização de novos métodos de ensino, para isso surgiram às conhecidas *Escolas Normais*. Pode-se apontar que as Escolas Normais tiveram um importante destaque na valorização do profissional da educação para a época, conforme reflexão de Vicentini e Lugli (2009). As autoras falam ainda que os primeiros Cursos Normais brasileiros foram criados, em algumas cidades, depois da proclamação da Lei de 15 de outubro de 1827. Os cursos eram precários, um único professor lecionava a totalidade das matérias e por essas razões havia baixa procura.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946), a formação dos professores nessa modalidade de ensino foi efetivada para atender às demandas educacionais. Vejamos:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.

² *Idem*.

3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Ainda de acordo com esse Decreto-Lei, nos vários níveis de formação as disciplinas que compunham o currículo do Curso Normal eram basicamente, de conhecimentos gerais (Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e Educação Sanitária, Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos) e de conhecimento específico da Educação (Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação e prática de ensino).

O Ensino Normal, do ponto de vista desse Decreto-Lei, é excludente para uma parte dos professores já atuante com idade acima de 25 anos. Ao exigir algumas condições básicas para a admissão no Curso Normal, a citada norma exclui também da formação para a docência a pessoa com deficiência, nos termos do artigo 20

Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições;
b) sanidade física e mental
c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente

O texto do item 'b' da citação, também utilizado na citada Constituição de 1824, retirava os direitos políticos³ das pessoas com deficiência. Percebe-se que a pessoa com deficiência era descartada do meio social, de uma forma menos brutal como acontecia nas sociedades espartanas. Estes eliminavam quando bebês aqueles que aparentavam algum defeito físico e abandonavam aqueles que adquiriam defeito no pós-guerra, pois para eles um membro da sociedade espartana deveria estar plenamente apto para o trabalho que exigia muito esforço físico. No contexto anterior, a sociedade brasileira não eliminava as pessoas com deficiência, mas dava a essas uma característica de não

³ Art. 8. Suspende-so o exercício dos Direitos Politicos
I. Por incapacidade physica, ou moral.
II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, emquanto durarem os seus efeitos.

pertencimento ao grupo, o que contribuiu para a construção subjetiva de inferioridade da pessoa com deficiência.

Ainda sobre a pessoa com deficiência, cabe ressaltar que somente a partir do século XIX, se iniciaram os primeiros estudos científicos sobre a deficiência, voltados para a deficiência mental⁴. Até esse período a pessoa com deficiência recebia algumas denominações como: inválidos e incapacitados. Considerava-se, ainda, que a deficiência eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional. No final da década de 50 desse século, foram fundadas, no Brasil, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD, hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com a atenção dirigida à reabilitação (SASSAKI, 2005).

Retomando a formação do professor e agregando os primeiros avanços na educação das pessoas com deficiência, podemos destacar a criação dos Institutos de Educação estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Normal com o objetivo de dar um suporte maior à educação com cursos de formações específicas para áreas especializadas, dentre elas a Educação Especial. O primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial aconteceu no Instituto Caetano Campos, em São Paulo, com um curso de especialização para o ensino de cegos. Um avanço para a educação de pessoas com deficiência visual, ressaltando que o Instituto Benjamin Constant (IBC) já contribuía para a educação dessas pessoas e para a formação de profissionais para a área. Posteriormente, os Institutos de Educação deixaram de existir dando lugar ao Curso Superior de Pedagogia nas Faculdades de Educação.

A segregação da educação da pessoa com deficiência nos institutos de ensino especializado para pessoas com deficiência visual não contribuía para o desenvolvimento social dessa pessoa e esse desenvolvimento inclui o relacionamento com pessoas sem deficiência.

O século XX foi marcado pelo surgimento do conceito de integração com a necessidade de modificar a pessoa com deficiência, de forma que essa pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para

⁴ Desde 2008, o termo utilizado é deficiência intelectual de acordo com Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*).

então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Integrar significa localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade (MEC, ESCOLA VIVA, 2005).

Em bases legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 foi promulgada para assegurar a pessoa com deficiência o direito à educação. Previa-se finalizar com a segregação às pessoas com deficiência, mas apesar de não ter influenciado muito na prática, pode-se considerar que a LDB de 1961 contribuiu para a valorização da pessoa com deficiência, diante das discussões que aconteciam em busca de educação para todos. As pessoas com deficiência foram denominadas excepcionais, termo que gerou muita discussão por ser excludente e inadequado. Separou-se o título X da citada Lei, para tratar da educação dos excepcionais:

Art. 88 – A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativas à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e subvenções.

A integração da pessoa com deficiência ao ensino comum avançou em bases legais, mas foi estagnada pela falta de preparo dos professores. O currículo da formação de professores na Escola Normal não abordava assuntos relacionados à educação de pessoas com deficiência, o que seria necessário para lidar com o novo aluno que teria acesso a classe comum de ensino. Para efetivar esse novo conceito de educação, com turmas que integre, sem distinção, crianças com necessidades educacionais especiais, a formação docente deveria ir além da formação oferecida pelo Ensino Normal. Não se trata de reproduzir técnicas, mas sim de incluir conceitos científicos que auxiliem na construção do conhecimento de todos os alunos incluindo aqueles com deficiência.

A teoria dava passos largos na integração da pessoa com deficiência se comparada à formação docente que passava por conturbados períodos de falta

de identidade e currículo variado. Marques (2000) ressalta uma tentativa de organização

no que diz respeito a formação do educador, a tendência desde meados da década de 1960 manifesta nos documentos legais era a de reduzir os espaços da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, junto aos esforços por alijar da universidade as preocupações de ordem político-pedagógica. (p. 22-23)

Essas discussões foram vetadas, tendo em vista as amplas reações e críticas que surgiam nas pautas de caráter científico. Depois que foram ampliadas as formas de formar educadores, criou-se um denso grupo de profissionais em defesa a qualquer mudança que acarretasse na desvalorização de algum dos educadores vigentes. O descaso com a educação era visível, tendo em vista que qualquer discussão que visasse melhorias era vetada colocando a educação às margens do interesses políticos. Nesse sentido, Marques (2000) afirma

no que tange à formação do educador, pairam dúvidas a respeito do sentido que leis complementares venham dar aos institutos superiores de educação, em especial ao curso Normal Superior, posto à margem da formação universitária. Poderá ser assim marginalizada a formação dos educadores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, como se não se tratasse justamente de etapas decisivas exigentes de mais meticulosa e aprimorada formação? (p. 28)

Sobre o ensino Normal Superior cabe ressaltar que com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os professores atuantes habilitados pelo curso Normal do ensino médio, deveriam complementar sua formação fazendo o curso de pedagogia ou o curso Normal superior. O Normal Superior, com uma duração menor, dava ao professor a complementação pedagógica para exercer a docência na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Em relação a esta questão, chamamos a atenção para o fato de que, no Distrito Federal, os concursos para professores efetivos da Secretaria de Educação consideram como habilitados

para o cargo Atividades, apenas profissionais formados no curso de pedagogia ou no curso Normal Superior, conforme edital⁵.

A formação docente nos Cursos Normais contribuiu para repassar práticas de ensino àqueles que optaram por seguir a vida docente e que mesmo diante de tanta instabilidade foi uma forma de garantir o ensino. Muitas são as discussões que criticam as práticas de ensino dos professores normalistas. Mas a prática normalista, hoje, pode fazer a diferença na didática em sala de aula diante da amplitude na formação de professores pelo curso de Pedagogia.

1.2 A implementação do curso de Pedagogia

A ideia de criar um curso superior de Educação, como já citado, surgiu com a criação dos Institutos de Educação, que mesmo fora da Universidade, eram destinados à preparação de diretores escolares, inspetores de ensino, professores para o curso normal e à formação específica para o ensino especial e de artes. (VICENTINI E LUGLI, 2009).

Inicialmente, o currículo do curso de Pedagogia não diferenciava muito do currículo do curso normal, era composto por disciplinas que se dividiam em três anos, como cita Vicentini e Lugli (*idem*)

na 1ª série Psicologia da educação, Complementos de matemática, História da Filosofia, Fundamentos Biológicos da educação, Sociologia; na 2ª série deveriam ser cursadas a continuação de Psicologia Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, História da Educação, Estatística Educacional e Administração Escolar. Finalmente no 3º ano do curso, as disciplinas eram: filosofia da Educação, Educação comparada e Administração Escolar (p. 55)

Inicialmente, o curso não formava para a licenciatura e sim técnicos em Educação. Se o aluno optasse por exercer a docência precisaria fazer mais um

⁵ Edital Normativo nº 1/2010 de 02 de Junho de 2010. Referente ao concurso público de provimento de vagas no cargo de professor de educação básica. Disponível em: <http://download.universa.org.br/upload/60/20100617141954673.pdf> - Acesso em 20 de novembro de 2011.

ano de curso com as disciplinas: Didática Geral e Didática da Pedagogia. Diante dessa estrutura curricular, considerando também que os professores que lecionavam no curso de Pedagogia vinham geralmente do ensino Normal e que os ingressantes no curso não tinham necessariamente vivência no ensino (como o Curso Normal), pode-se entender o que gerou o conflito entre os técnicos em educação e os professores em exercício. Os professores normalistas viram suas práticas desqualificadas, em face das novas técnicas de ensino e dos novos conhecimentos educacionais que chegavam naquele momento ao Brasil.

O currículo do curso de Pedagogia continuou sendo modificado e em 1971 a reforma de ensino estabeleceu como padrão Faculdades de Educação para todos os estados brasileiros, com o intuito de oferecer as especializações e formar docentes para o ensino Normal, eliminando tais formações oferecidas pelos Institutos de Educação. O estágio tornou-se obrigatório nas áreas de habilitação do curso: Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Essa reforma também transferiu a formação de professores, em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, para o nível superior que possibilitava uma formação geral ou em áreas específicas: deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência visual e deficiência física (Almeida, 2004, *com adaptações*).

A LDB promulgada em 1996 outorgou ao curso de Pedagogia a formação de profissionais da educação nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (art. 64) e aos cursos de licenciatura (a Pedagogia também se enquadra) a formação docente para atuar na Educação Básica. Porém, a LDB/96 deu espaço para a opção de formação também no nível médio, pelo curso Normal, que teoricamente, acarretou em uma desvalorização do pedagogo, tornando-o um curso genérico, pois nenhum outro curso de nível superior permite que a formação de seus profissionais também aconteça em nível de Ensino Médio. E isso permeia até hoje, como se pode perceber no artigo 62, da LDB/96:

A formação do docente 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.

Retomando a discussão sobre avanços da educação de pessoas com deficiência, podemos destacar no artigo 9º da Lei nº 5.692/71 que, mesmo não tendo sido aprovada, reconhece a educação de pessoas com deficiência como um direito:

os alunos que apresentem deficiência física ou mental, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

O Conselho Federal de Educação (CEF, nº 848/72 *apud* MEC, ESCOLA VIVA, 2005) contribuiu com a implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado então chamado excepcional. O Plano Setorial de Educação e Cultura⁶ para o período de 1972-1974, por sua vez, inclui a educação especial no rol das prioridades educacionais do País (Projeto prioritário nº 35) Em 1973, o resultado aparece em bases legais no Decreto nº 72.425 que cria o Centro Nacional de Educação Especial (MEC, ESCOLA VIVA, 2005). A Educação Especial auxiliava no

atendimento às necessidades educacionais especiais das pessoas portadoras de deficiência ressaltava apenas suas limitações e os recursos necessários à reparação, sendo-lhes reservados espaços segregados que supostamente lhes garantiriam atendimentos adequados e a oportunidade de aprender. (CAMPBELL, 2009, p. 133)

A autora destaca ainda que a educação especial deve estar na vida escolar do aluno como um atendimento especializado que complemente a escolarização, mas que não substitua a oportunidade do aluno de se relacionar com pessoas sem deficiência. A educação não deve segregar o aluno com deficiência em classes especiais, mas sim incluí-lo no sistema comum de ensino, oferecendo-lhe suporte para que não haja distinção no acesso ao conhecimento.

⁶ À época, MEC era Ministério da Educação e Cultura.

A década de 90 teve um marco importante no campo educacional que teve seu reflexo na educação de pessoas com deficiência com a Conferência Mundial da UNESCO, produzida em Jomtien na Tailândia, em 1990, pela educação para todos. O país determinou uma profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Mas pode-se considerar que o auge das discussões a respeito da educação de pessoas com deficiência, de forma inclusiva e não mais integrada, aconteceu em 1994, com a Declaração de Salamanca. Esse documento internacional teve como prefácio

[...] Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

A Declaração de Salamanca (1994) congregou todos os governos para garantir programas de treinamento de professores para que estes incluam a provisão da educação especial na educação inclusiva. Os professores deveriam ainda ter incluídas na avaliação da graduação, habilidades para responder às necessidades educacionais especiais dos alunos em uma escola inclusiva.

Esse novo conceito de se criar uma escola inclusiva contribui para a formação social da pessoa com deficiência e dos demais alunos, considerando que uma classe heterogênea proporciona a construção social inclusiva. Mas para isso, não basta estar escrito na Lei, precisa-se de uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender. A escola precisa estar preparada para receber esse aluno. Campbell (2009) complementa dizendo que

a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros (p. 139).

A ideia da educação inclusiva tomou grandes proporções, sendo assegurada em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394), atendimento gratuito aos alunos com professores capacitados, inclusive no sistema regular de ensino, como podemos afirmar na seguinte redação do artigo 4º

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

‘III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;’

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

‘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’.

A inclusão social não é um processo que envolve somente um lado, mas sim um processo bi-direcional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade, garantindo a esta o direito a igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (MEC, ESCOLA VIVA, 2005).

Diante dessa proporção que a Educação Inclusiva tomou, a formação docente não se adaptou a essa nova demanda. Para Campbell (2009), deveríamos dar uma atenção especial à preparação de todos os futuros docentes, para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução, a fim de atender às necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. Esse seria o eixo para a efetivação da educação inclusiva com qualidade.

Sobre a formação de professores e a Educação Inclusiva, surgiram vários documentos na tentativa de encontrar uma solução para as distorções nos projetos educacionais. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, teve como meta

generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em

exercício na educação infantil e no ensino fundamental [...]; Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais e Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial [...].

A resolução CNE/CEB nº 2/2001 prevê no art. 8º que

as escolas de rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

O Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1 de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, prevê no artigo 8º que a integração de estudos, nos termos do projeto pedagógico da instituição, será efetivada por meio de

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas.

Atualmente tem-se avançado na inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no currículo dos cursos de formação de professores (Decreto nº 5.626 de 2005) e no atendimento educacional especializado (Decreto nº 7.611 de 2011), preferencialmente na rede regular de ensino. Com o objetivo de prover condições de acesso, participação e aprendizagem além de garantir serviços de apoio especializado de acordo com a necessidade de cada

estudante. Esse decreto promove o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino aprendizagem.

Fica efetivado, então, a implementação de salas de recursos multifuncionais, responsável pela produção do material em Braille, LIBRAS, áudio, com disponibilidade de computadores com sintetizadores de voz e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo. Entende-se que a sala de recursos está disponível na escola para dar ao professor o apoio técnico e material necessário para que o aluno com deficiência tenha acesso aos mesmos recursos didáticos dos demais alunos.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Se o cego vivera apenas entre cegos, somente neste caso poderia formar-se dele um tipo especial de ser humano. (Vigotski)

2.1 Breve Histórico

A educação da pessoa com deficiência visual iniciou-se, no Brasil, com a inauguração do Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1854, pelo Imperador D. Pedro II. O IBC foi fundado para ensinar aos alunos a técnica inventada por Louis Braille na França, que consiste em uma leitura tátil de pontos em relevo. O método criado por Louis Braille, reconhecido somente após seu falecimento, possibilitou à pessoa com deficiência visual ter acesso à leitura e à escrita. Vigotski (1994) resume em poucas palavras a representação desse método fantástico diante dos inúmeros estudos sobre o ensino da pessoa com deficiência visual: “um ponto do sistema Braille tem feito mais pelos cegos que milhares de filantropos” (p. 3)

Louis Braille ficou cego quando ainda criança e teve sua educação constituída, basicamente, através do que ouvia. Quando adolescente, experimentou o método de leitura desenvolvido por Valentin Haüy, que consistia na gravação de letras grandes costuradas no papel. Percebendo não ser um método prático, além de não possibilitar ao aluno escrever, Louis Braille ficou sabendo de um método desenvolvido por Charles Barbier, oficial do exército francês, chamado sonografia ou código militar, que se baseava em doze sinais com linhas e pontos em relevo, permitindo a comunicação noturna entre os militares. Braille simplificou o método de Barbier, criando o código que hoje tem o seu nome. O Sistema Braille consiste na combinação de seis pontos em uma cela, formando uma letra ou um símbolo. Os pontos do braille

permitem até 64 combinações, capazes de representar todos os recursos que utilizamos em tinta.

Inicialmente, Braille ensinava, com seu método, a leitura e escrita aos alunos cegos do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, com o seu método. Sem ter reconhecimento por sua genialidade, ele incluía também o ensino de música com as notações musicais em braille. Os alunos cegos aceitaram bem o Sistema Braille e aos poucos o código foi ganhando espaço mundial, recebendo adaptações necessárias para que abrangesse, literalmente, todas as exigências da escrita. Em 1962, no Brasil, o Sistema Braille foi oficializado como método de leitura e escrita da pessoa cega, como afirma o texto da Lei Ordinária nº 4.169/1962, e ganhou credibilidade àqueles que acreditavam ser impossível educar uma pessoa com deficiência visual.

2.2 Elementos que constituem a aprendizagem do sujeito

Mesmo com essa abertura de portas para o ensino da pessoa com deficiência visual, cabe destacar que a aprendizagem se constituiu de elementos relacionados a significados e concepções negativas, como analisa Mitjáns Martínez (2006) ao evidenciar alguns desses elementos

pessimismo em relação as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas; ênfase no defeito e não no sujeito com defeito com as suas características positivas, e seus pontos fortes; ênfase no déficit cognitivo como explicativo das dificuldades de aprendizagem. A consideração de que as crianças com deficiência têm formas de aprendizagem qualitativa diferentes em relação às crianças ditas normais e que para o trabalho com elas é preciso pessoal especializado (p. 376-377).

A autora complementa dizendo que as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência se limitam diante do significado de “menos valia” construído, ao longo da história, que constitui a deficiência como parte do sentido subjetivo. E esse sentido se constitui da emocionalidade negativa

vinculado a ele, que caracteriza a pessoa com deficiência como um sujeito cujas conquistas educacionais são inesperadas.

Para Masini (1997) os atrasos no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, bem como suas dificuldades em vários aspectos, ocorrem pelo empobrecimento dos aspectos perceptuais e representacionais, devido à dificuldade das pessoas de se relacionarem com aquele que é diferente de si. Os elementos da inferioridade, que coloca a pessoa com deficiência em um patamar abaixo das pessoas sem deficiência, se constituem a partir da influência social nos sujeitos. Porém, sendo a pessoa com deficiência um sujeito desse meio social, considera-se a possibilidade do mesmo de reverter essa condição de inferioridade, utilizando a sua capacidade, como qualquer outro, de aprender, conviver socialmente, desempenhar suas funções sociais, além de exercer seus direitos e deveres.

Para Mitjás Martínez (2006), a

aprendizagem escolar pressupõe a ação intencional, ativa, consciente, interativa, emocional do sujeito que aprende e, a partir da forma como se expressam essas características, dependerá em grande medida o processo de aprender (p. 375).

Isso significa dizer que a aprendizagem não está limitada à deficiência do sujeito e sim à forma como os elementos da subjetividade que compõe o Outro (professor, colegas, família, etc) implicam no desenvolvimento desse aluno. Mitjás Martínez (*idem*) critica a forma como o sujeito com deficiência é visto na Educação Inclusiva/Especial. Percebe-se dar maior ênfase em aceitar a diferença, ao invés de acreditar que a interação acontece quando se aceita a pessoa com deficiência no meio social. Mas não é considerado que muitas vezes a diferença, nesse contexto, traz consigo uma carga de inferioridade que não contribui para a construção da aprendizagem do sujeito.

O professor, com base na concepção social sobre o sujeito com deficiência, subestima a capacidade da criança de aprender e a coloca em uma posição de objeto das ações pedagógicas, ao invés de sujeito da sua própria aprendizagem. Mitjás Martínez (*ibidem*) conclui mostrando que a criança com deficiência nos coloca perante a nossa própria deficiência de não saber, de não

conhecer os caminhos e as estratégias pedagógicas concretas para efetivar a aprendizagem desse sujeito.

2.3 O sujeito que aprende

De acordo com o Decreto-Lei nº 5.296 de 2004, pessoa com deficiência visual é aquele que se enquadra em umas das duas definições: cegueira e baixa visão. O sujeito com cegueira é aquele cuja acuidade visual é menor ou igual a 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica; com baixa visão, a acuidade visual estar entre 0,3 e 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica. Além dos casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A educação da pessoa com deficiência visual, mediante adaptação dos materiais e situações que exigem uma percepção visual, pode acontecer da mesma forma que da pessoa vidente⁷, cada qual com sua singularidade de compreensão. Na escola, essas adaptações consistem na utilização de tecnologias assistivas⁸ que possibilitam à pessoa com deficiência ter acesso a informações importantes para sua formação. Mas esse recurso não deve ser encarado como a única forma do aluno adquirir conhecimento. É necessário valorizar as características do sujeito e sua criatividade de criar alternativas favoráveis a sua própria aprendizagem. Raposo (2006) acredita na importância do uso oportuno de recursos mediadores, mas enfatiza a necessária compreensão do sujeito ativo e intencional que aprende, pois

⁷ O termo vidente é utilizado para definir todos que não se enquadram na definição do Decreto-Lei nº 5.296/04.

⁸ “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. Trecho disponível na íntegra em:

http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc. Acesso em 13 de novembro de 2011.

a concepção de apoio à aprendizagem que permeia as propostas de educação para alunos com deficiência visual ainda tem enfatizado a adaptação dos meios de domínio comum para alternativas não acessíveis pela visão. O foco continua voltado à percepção sensorial para aprender, descaracterizando o sujeito que aprende do seu papel ativo e criativo. Isso não significa que os modos adequados de apropriação da cultura não devam ser postos à disposição. Ao contrário, essas condutas representam elementos oportunos e próprios para a acessibilidade, mas não constituem os parâmetros que devem nortear a aprendizagem dos alunos em qualquer nível de ensino. (p. 139)

Sobre os recursos tecnológicos que auxiliam no ensino de pessoas com deficiência visual, destacamos os principais e mais próximos da realidade do professor na escola. Como citamos anteriormente, a deficiência visual se divide em cegueira e baixa visão. Para a cegueira as tecnologias são apropriadas para a percepção sensorial, como nos materiais em braille e auditiva, nos livros falados e leitores de tela no computador. Para o braille existem: impressoras, máquinas de escrever, reglete e punção (para a escrita manual). Para o uso do computador, as pessoas cegas podem utilizar programas leitores de tela (JAWS, *Virtual Vision*, DOSVOX, NVDA). Ainda tem materiais táteis adaptados que devem ser utilizados a fim de alcançar um objetivo. Cabe ressaltar que não se deve entender que a pessoa com deficiência irá compreender tudo só porque o material está em alto relevo, deve-se considerar a necessidade e a funcionalidade da adaptação. Para a baixa visão se utiliza os recursos que melhor adaptam à eficiência visual do aluno como: lupa; régua-lupa; aumento da fonte no computador; contraste da letra e do fundo da tela no computador; cores fortes e letras em tamanhos ampliados e iluminação apropriada para a percepção visual. Esses recursos não são restritos, procura-se utilizar o que melhor se adequar ao aluno. Portanto um aluno com baixa visão pode preferir utilizar o braille e leitores de tela, por exemplo.

Tais recursos auxiliam na educação da pessoa com deficiência visual, mas é importante ressaltar que o professor deve instigar os alunos a produzirem seu conhecimento e não apenas reproduzir uma prática pronta. Essa modificação metodológica no planejamento de aula auxilia na construção da aprendizagem do aluno com deficiência visual e possibilita que este se torne

sujeito da sua aprendizagem. González Rey (2006) complementa “o aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem” (p. 40).

Os conceitos apresentados mostram uma condição de sujeito diferente da concepção social que o constroi. Não tem uma receita pronta, dizendo o que fazer e como fazer, diante da situação concreta de ensinar um aluno com deficiência. É preciso base das fundamentações teóricas e estar aberto para novas descobertas na experimentação criativa e livre de preconceitos. A pessoa com deficiência visual deve ser compreendida como um sujeito que aprende como os demais alunos, desde que o professor acredite nessa possibilidade e motive o aluno a construir sua própria identidade.

2.4 O sujeito com deficiência visual

Nesse tópico daremos ênfase à condição de sujeito psicológico, capaz de exercer suas funções como: representar a realidade, tomar decisões, viver emoções, resolver conflitos e, sobretudo, aprender intencionalmente, pois no momento atual, a condição de sujeito de direitos tão defendidos nas bases legais, já foi aceita socialmente. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006)

Remetendo-nos a história, Vigotski (1994) ressalta os primeiros estudos que tentaram entender elementos que constituíam a pessoa cega. A teoria da substituição dos órgãos do sentido demonstrou uma nova concepção, mesmo que errônea, sobre a criança cega. De acordo com essa teoria, “a falha de uma das funções perceptoras, i. e., um defeito orgânico, é compensado por um aumento no funcionamento e desenvolvimento de outro órgão” (p. 3).

O autor diz ainda que, no caso da perda da visão, intensifica-se o funcionamento da audição, do tato, e dos outros sentidos que ficam. Essa teoria cria uma lenda sobre a agudez do tato dos cegos ou então a elevação na audição. Interpretava-se como um sexto sentido no cego, inacessível aos videntes. Vigotski (*idem*) explica que os fenômenos marcados não surgem da compensação fisiológica do defeito da vista, mas sim de uma compensação

sócio-psicológica geral, não substituindo a função que desapareceu e não se ocupando do órgão que falta. (*ibidem*, p. 3)

A definição de compensação ainda constitui elementos na visão social da pessoa cega, para explicar o desenvolvimento normal, que assim como outra pessoa pode ter aptidões para a música, o canto, a matemática, a dança. Quando o cego se destaca em algo que faz, logo se relaciona o sucesso a uma superação perante a deficiência, mas se não obter êxito em suas ações é abandonado em uma determinada e difícil posição social que desperta o sentimento de inferioridade, de “insegurança e debilidade” como resultado da valorização que se dá aos cegos que estão nesta posição (VIGOTSKI, 1994, p. 5). O autor conclui, portanto, que não é o desenvolvimento dos órgãos remanescentes que constituem a fonte de compensação e, sim, a linguagem, a experiência social e a relação com os videntes que promovem o desenvolvimento normal desse sujeito.

Para compreender o sujeito com deficiência visual é preciso considerá-lo como sujeito individual, o que não condiz tentar vivenciar o modo de ver as coisas. Para Vigotski (*idem*) tornar-se cego não significa vender os olhos, pois o cego não percebe a luz de igual forma que o vidente a vê através de suas mãos que tapam os olhos. Complementa dizendo que

a capacidade para ver a luz tem um significado prático e pragmático para o cego, e não um significado intuitivo-orgânico, ou seja, o cego sente seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas conseqüências sociais, (*ibidem*, p. 6)

Nesse contexto, Vigotski (1994) apresenta um sujeito diferente daquele que construímos ao longo da história. O autor mostra um sujeito que tem sua individualidade que não deve ser modificada, mas sim considerada como um elemento que contribui para a construção desse sujeito. Compreende-se que o sujeito cego tem seu desenvolvimento das funções psicológicas completas e com isso pode aprender a desempenhar seus deveres sociais normalmente e se desenvolver como qualquer outro sujeito, desde que haja a interação social positiva e construtiva.

CAPÍTULO III – SUJEITO E SUBJETIVIDADE

A subjetividade compõe o ser humano. Todos os elementos individuais e também construções sociais, como crenças e valores, são constituintes deste sujeito. González Rey (2006) ressalta que a configuração subjetiva da pessoa com defeito não se constitui, de forma direta, nas ações das experiências vivenciadas com o defeito. A deficiência só vai se expressar como resultado de elementos construídos, ao longo do tempo, que formam a personalidade do sujeito.

Sobre a teoria da subjetividade, Mitjans Martínez (2006), amparada por González Rey (2003, 2005), diz que

a teoria da subjetividade significa uma tentativa de compreensão dos processos psicológicos humanos na sua complexidade constitutiva, podendo-se considerar uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia, pela forma dinâmica, configuracional, contraditória, recursiva e singular como o psicológico socialmente constituído é compreendido (p. 372)

Compreende-se então que a subjetividade é singular por ser o próprio sujeito constituinte da sua subjetividade. Esse sujeito está inserido no meio social, de forma que o social entrelaça direta e indiretamente na constituição subjetiva do sujeito e vice-versa. Devido à complexidade que envolve individual e social sem poder desvincular um do outro, pois os dois se complementam, é caracterizada como dinâmica.

Sobre essa singularidade, entende-se que a subjetividade se constitui a partir das construções peculiares de cada sujeito. Amparadas pela teoria de González Rey (2003, 2005, 2006), Raposo (2006) e Machado (2007) entendem o sujeito como um ser ativo, contraditório, participativo, criativo, reflexivo, carregado de significados e emoções. Isso implica dizer que a subjetividade está em constante mudança, se construindo e reconstruindo a todo tempo, possibilitando reverter elementos negativos e de inferioridade, por exemplo. Machado (2007) complementa dizendo que o sujeito não é apenas formado

pelos acontecimentos individuais que acontecem em sua vida, o sujeito se constitui da relação dinâmica entre individual e social.

Sendo a subjetividade constituída não apenas de elementos individuais, mas também de aspectos sociais, González Rey (2003) ressalta que o conceito de subjetividade social surgiu com a intenção de romper com a ideia de que a subjetividade parte apenas do fenômeno individual, “é um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (p. 202).

Com isso, os conceitos sociais podem influenciar as atitudes do sujeito. O professor, por exemplo, pode ter na sua constituição subjetiva elementos favoráveis à aprendizagem da pessoa com deficiência que o faz compreender as especificidades e o tempo de cada aluno para adquirir conhecimento. Com isso, o professor avalia cada avanço do aluno e, mesmo acreditando que o aluno aprendeu o conteúdo que o capacite para uma nova série, o professor se vê na obrigação de reprová-lo, pois as exigências da Instituição estipulam que o método de avaliação do conhecimento se resume nas notas das provas aplicadas.

Uma característica do sujeito, que não pode ser desconsiderada quando se analisa as questões subjetivas, é a particularidade emocional que se desenvolve no interior do sujeito e se manifesta nas diferentes ações do sujeito. As categorias que implicam significados e emoções formam um sentido denominado como sentido subjetivo. Para González Rey (*idem*) esse sentido está relacionado

a uma produção estável de emocionalidade que não se reduz aos significados que se configuram nele, o qual dá uma estabilidade e uma força dinâmica irredutível a um significado” (p. 102)

Um professor, por exemplo, que tem emoções negativas e afirmativas a respeito da sala de aula, pode expor nos seus gestos, fala e diálogo com os alunos, a descrença no ato de ensinar. Os sentidos subjetivos, neste caso, estão associados à forma como os elementos subjetivos constituem o sujeito. González Rey (*ibidem*) complementa dizendo:

a capacidade geradora de significados e de sentidos é a de um sujeito que pensa e sente, um sujeito que produz dentro do

contexto único de uma história de vida e que aparece em uma multiplicidade de formas, estando constituído em uma multiplicidade de configurações e processos atuais (p. 103).

Nesse contexto, “o sujeito subjetivado e com capacidade de subjetivação é o sujeito de pensamento, de linguagem e de emoção” (RAPOSO, 2006, p. 16), sendo essas características fundamentais nos momentos de decisão do sujeito. É através dos gestos, da forma como o sujeito conduz as situações, que os elementos do sentido subjetivo se constituem no sujeito. É um conjunto de significados que juntos formam novos sentidos.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

O presente trabalho buscou compreender como a formação do professor e os elementos subjetivos a ela implicados constituíram para o professor o ensino dos alunos com deficiência visual.

Para fins de organização, optamos por elencar a pesquisa em subitens.

4.1 Objetivos

4.1.1 Geral

- Compreender as relações entre a prática pedagógica de professores em uma escola inclusiva e elementos da subjetividade constituídos pelos professores sobre o ensino para alunos com deficiência visual.

4.1.2 Específicos

- Identificar elementos da constituição subjetiva dos professores sobre o ensino para alunos com deficiência visual;
- Observar aspectos implicados na formação dos professores que favorecem ou desfavorecem a prática pedagógica em turmas com alunos que apresentam deficiência visual;
- Identificar estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula para o ensino ao aluno com deficiência visual.

4.2 A pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa elaborada por González Rey (2005), a qual é denominada de epistemologia qualitativa, que permite avaliar contextos indispensáveis da pesquisa qualitativa, quando se pretende estudar elementos da subjetividade.

A epistemologia qualitativa propõe um modelo de pesquisa que permite analisar questões implícitas nos instrumentos de pesquisa, mas que compõem elementos significativos do contexto inserido. González Rey (*idem*) afirma que

ao tentar descobrir características gerais de uma pessoa ou grupo nas respostas a estímulos padronizados de natureza diversa, se ignora o sentido subjetivo de tais características, o qual sempre está associado a uma história e a um contexto diferenciado. (p. 32)

Compreende-se, então, que a epistemologia qualitativa permite analisar elementos subjetivos, importantes na compreensão do contexto, pois os elementos subjetivos se manifestam nas ações, nas emoções e nos gestos. Para serem entendidos a pesquisa precisa ir além das respostas diretas e das manifestações parciais do sujeito.

Neste contexto, González Rey (*ibidem*) destaca a posição do pesquisador na pesquisa qualitativa, por ele proposta, que consiste na imersão do mesmo no campo de pesquisa considerando este campo como “o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele” (p. 81).

Assim, definimos a epistemologia qualitativa para atender ao objetivo de compreender as relações entre a prática pedagógica do professor e os elementos da subjetividade sobre o ensino da pessoa com deficiência visual.

4.2.1 Participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa foram escolhidos com base em observações feitas pelo pesquisador durante as duas fases de projeto IV (estágio obrigatório do curso de Pedagogia) realizado na mesma escola pesquisada. No início, foram selecionados quatro professores, sendo um deles da sala de recurso para alunos com deficiência visual, e três professores do ensino regular com alunos com deficiência visual incluídos. Por motivos de disponibilidade para responder à pesquisa, um dos professores do ensino regular, apesar de aceitar contribuir com a sua participação, não pode comparecer aos encontros marcados, sendo inviável contar com suas contribuições.

Os professores foram informados da pesquisa e autorizaram-na, mediante termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponível no Apêndice 1 – página 63 deste trabalho). Aceitaram participar de forma satisfatória, colocando-se a disposição para que a pesquisa fosse realizada no tempo e no lugar em que a pesquisadora julgasse apropriado. Com o professor da sala de recursos o horário foi bem flexível. Já com os professores da classe comum, as pesquisas foram realizadas nos dias em que os alunos vão à escola porque (onde os alunos têm aulas de Artes e Educação Física) e no turno contrário ao das aulas. Esse contato foi fácil porque a pesquisadora já desenvolvia atividades há quase um ano na escola e conhecia todos os professores pesquisados.

A primeira fase do projeto IV teve fundamental importância para a seleção inicial dos professores, pois foi possível analisar elementos consideráveis na prática docente com relação ao ensino da criança com deficiência visual. Dos professores selecionados, todos tiveram formação no Ensino Normal. Dois dos professores fizeram graduação em Pedagogia e um no curso de Direito.

Nesta pesquisa, foi preferível para análise das informações, utilizar nomes fictícios para os professores, sendo eles Márcio, Dalila e Carla.

4.2.2 Instrumentos utilizados

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista semi-estruturada, a técnica de completamento de frases e observações às práticas, em sala de aula, dos professores. Cabe ressaltar que todas as informações foram consideradas, sendo elas implícitas ou explícitas.

4.2.2.1 Técnica de completamento de frases

A técnica de completamento de frases foi escolhida, pois possibilita compreender elementos implícitos que podem ser omitido na entrevista e ocultado nas observações. Para identificar tais elementos no sujeito, a técnica de completamento de frases constitui “significado a ser relacionado com outro que construiremos por meio de outras opções interpretativas.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 139) Sobre as outras opções interpretativas optamos por: entrevista, observações e dialogo informal.

Raposo (2006) complementa dizendo: “a expressão escrita do sujeito revela-se como oportuna quando distingue seu caráter individual do caráter interpessoal das entrevistas” (p. 69)

O objetivo desse instrumento foi encontrar elementos que não aparecem na entrevista, mas que poderiam ser expostos na escrita em que as questões estão relacionadas ao sentido das palavras.

O instrumento de completamento de frases foi adaptado do original apresentado por González Rey e Mitjans Martínez (1989) com o objetivo de diagnosticar a personalidade. Para atender os objetivos deste trabalho, foram feitas algumas alterações (Disponível no Apêndice 2 – página 64 desse trabalho).

4.2.2.2 A entrevista

A entrevista foi escolhida pelo seu caráter interativo entre pesquisador e pesquisado. González Rey (2005) destaca que na conversa o pesquisador é um facilitador do diálogo que precisa ter consciência do valor da informação e captar indicadores e elementos que permitam ao pesquisador dar continuidade às expressões da pessoa sobre seus temas de interesse. Essa flexibilidade, de poder incluir questões que antes não constavam no roteiro, torna a entrevista um instrumento importante para análise.

Além das entrevistas, cabe ressaltar que o pesquisador manteve durante um período, maior diálogo informal com os pesquisados.

Na entrevista, buscamos elementos que evidenciassem aspectos na formação docente para o ensino de pessoas com deficiência visual e elementos pessoais dos professores a respeito da deficiência visual. O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice 3 – página 67 desse trabalho.

4.2.2.3 Observação

As observações foram feitas em vários momentos sociais dos professores e da sua turma e também da prática do professor em sala de aula. Para essa observação, construiu-se um roteiro que orientava o pesquisador para os aspectos que deveriam ser analisados (disponível no Apêndice 4 – página 68 desse trabalho).

As observações em momentos sociais aconteceram nas atividades da escola como apresentações culturais, murais da turma, que envolvem elementos de dedicação do professor, nas atividades que lhe são propostas e capacidade de promover a interação entre todos os alunos.

CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

5.1 Professores do ensino regular

5.1.1 *Márcio e Dalila*

Márcio e Dalila são professores do ensino regular da escola pública. Ambos fizeram o antigo Ensino Normal. Posteriormente, Márcio fez o curso superior de Direito e Dalila, Pedagogia. Eles alegam na entrevista não ter cursado, na formação Normal, disciplinas que abordasse o aluno com deficiência como um possível aluno incluído na classe comum. Eles ressaltam, também, a falta da prática no ensino Normal como um elemento negativo da formação para docência, sendo importante, apenas, para conhecer a realidade da educação, além de teorias e métodos de ensino.

Além disso, Márcio ressaltou que, para ele, faltou trabalhar a inclusão “as escolas têm alunos incluídos e o professor não tem formação para isso”. Sobre esse assunto, Dalila completou dizendo que a turma de formação de professores para Ensino Especial era diferenciada das outras turmas do Ensino Normal. Havia uma sala específica para professores que iriam trabalhar com a deficiência visual, a auditiva, mas era uma realidade bem distante do que se vê hoje.

5.1.2 *Práticas de sala de aula*

A turma de Márcio é uma turma de 4º ano, com vinte e dois alunos, sendo dois com deficiência visual. As alunas cegas foram incluídas este ano na classe comum. Até então, as aulas eram ministradas em uma classe especial, com turma muito reduzida, somente para pessoas com deficiência visual.

Inicialmente, a classe comum não foi preparada para receber as alunas cegas, nem mesmo o professor. Isso acarretou em um relacionamento que pareceu considerar mais a deficiência das alunas do que a constituição delas como pessoa que tem opiniões, sentimentos, ideias, contribuições, etc. Percebemos este distanciamento durante as observações quando os demais alunos, na maioria das vezes, se relacionavam com as alunas cegas quando estas precisavam de alguma ajuda, seja ela para locomoção, entrega do lanche, pegar algum objeto que caiu no chão. Tirando essas interferências, as alunas passavam maior parte do tempo livre sem interação com os demais alunos. Márcio tem um bom relacionamento com as alunas, se esforça para ajudá-las quando elas expõem alguma dificuldade, reclamação, mas essas intervenções são raras, pois as alunas são muito tímidas em sala de aula o que dificulta a socialização. As aulas são basicamente expositivas, utilizando como recurso o quadro branco. Tudo o que ele escreve é oralizado para que as alunas com deficiência visual possam acompanhar o conteúdo e copiar em braille.

A turma da professora Dalila é uma turma de 2º ano, com dezoito alunos, sendo um com deficiência visual e quatro com deficiências relacionadas à dificuldade de aprendizagem. A professora dispõe a sala de forma que ela possa acompanhar todos os alunos. O aluno com deficiência visual fica ao lado de um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), visto que uma das especificidades do aluno com TDAH é a necessidade constante de estar executando alguma atividade, conciliando com o apoio que o aluno cego precisa para auxiliá-lo na organização espacial. A professora procura se locomover todo tempo em sala e observa os erros dos alunos, fazendo-os corrigir na mesma hora. Ela analisa ortografia e também caligrafia dos alunos, tendo em vista que é uma turma de alfabetização. O aluno com deficiência visual tem um bom relacionamento com a turma, é espontâneo, alegre e desinibido, faz perguntas, tira dúvidas, o que facilita a socialização com o professor e com a turma.

5.1.3 Elementos analisados

Em análise ao professor Márcio, as conversas informais revelaram um discurso positivo sobre a profissão do professor que também foram expostas nas frases a seguir:

Ser professor pra mim é algo fantástico, faço com gosto, prazer.

Eu gosto muito de dar aulas.

Diferente dessa opinião particular, Márcio parece desmotivado quando relata questões que remetem seu contexto de sala de aula e ao sistema educacional em geral:

Na escola apesar de ser um ambiente pesado, em função de fofocas e tudo mais é bem agradável.

Este lugar é bom, mas poderia ser muito melhor.

A Instituição média, tem que melhorar muito ainda.

Nesse contexto, Márcio não parece se sentir motivado no ambiente social em que desenvolve suas funções, o que influencia no seu desempenho como professor. Se ele não vê na instituição em que trabalha o apoio necessário que precisa, sua prática docente fica prejudicada com elementos negativos. Nas conversas informais e também na entrevista, percebemos que o professor reconhece alguns aspectos da escola como importantes para sua prática docente como a sala de recursos para pessoas com deficiência visual, mas destaca a rigidez da escola em aspectos relevantes como um aspecto desmotivador. Referente à educação em geral, percebemos no completamento de frases a descrença do professor. Ele não expressou em suas frases motivação que fizesse do seu trabalho algo produtivo e contribuinte socialmente:

Lamento pela educação, saúde e segurança ainda existentes no Brasil.

O ideal seria uma boa educação, com todos tendo segurança e quando necessitar uma saúde de qualidade.

Falta muita coisa para a educação mudar, mas um dia isso irá mudar.

Sinto dificuldade no ensino, com péssimos livros didáticos e uma direção escolar muito rígida.

Duvido de um ensino com boa qualidade.

Relacionando essas frases aos outros instrumentos de pesquisa, percebem-se elementos que colocam o professor em contradição com suas próprias práticas. Ao desacreditar que possa existir um ensino de qualidade, o professor parece incluir também suas próprias metodologias nesse problema maior que é o da educação no País. Nas conversas informais pode-se entender que a formação inicial influenciou no despreparo do professor para lidar com as especificidades da educação. Apesar de parecerem fáceis, estas especificidades, exigem conhecimento do professor, sobretudo o interesse do mesmo em querer fazer a diferença.

Cabe ressaltar que Márcio relatou sentir dificuldades em ensinar por causa dos péssimos livros didáticos. Porém, percebemos, em observação às suas aulas, ser esse um dos recursos de ensino utilizado por ele para trabalhar a construção do conhecimento. Ele se esforça para buscar nos livros didáticos algum apoio direcional do conteúdo que deve ser ensinado aos alunos. As alunas com deficiência visual também realizam as atividades, pois têm livro didático em braille, o que facilita para o professor, sendo um recurso acessível sem necessidade de adaptação. Para dar reforço ao livro didático, o professor realiza com os alunos atividades em folhas de exercícios.

Em alguns momentos, Márcio parece não acreditar nos métodos de ensino e restringe a maioria das suas aulas, à técnica de ensinar a teoria na exposição do conteúdo e a prática na realização de exercícios escritos. As várias expressões do professor demonstraram que o que o faz optar por dar aulas não está diretamente relacionado ao gosto por ensinar, mas a outros elementos inseridos neste contexto, como a facilidade de acesso a um emprego, questões financeiras e autonomia dentro do local de trabalho.

Sobre a professora Dalila, encontramos elementos afetivos relacionados ao ato de ensinar, sendo esta ação não apenas uma relação profissional, mas

também de preocupação com as suas contribuições para a construção social individual do sujeito.

Ser professor amar.

A profissão alegria.

Educar amar.

Na entrevista, ela alega que o professor, hoje, não tem o dever de apenas ensinar, mas também educar, o que seria um papel da família. Dalila completa alegando que o professor acaba perdendo o tempo de construir um conhecimento, trabalhando questões que deveriam ser ensinadas pela família do aluno. Esta alega que o professor hoje tem que trabalhar o ensinar e o de educar paralelamente.

Apesar dos problemas na educação, Dalila vê a Instituição em que trabalha de forma positiva, como podemos perceber nas frases:

Na escola sinto-me bem.

A sala de aula realização.

Este lugar lindo.

Esta escola trabalho.

Minha escola lugar de realização.

Na observação em sala de aula, percebemos que Dalila tem por seus alunos um compromisso de contribuir para a aprendizagem de todos. Ela demonstra preocupar-se com o desenvolvimento de cada aluno, individualmente, pois tem o cuidado de conhecer as características de cada aluno para trabalhar de forma a eliminar as dificuldades. Ela relata em uma conversa informal gostar de dar aulas, ser esta uma ação gratificante, mesmo diante do desgaste da profissão.

Dalila alega que, por serem professores de caráter temporário, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não oferece uma formação aos professores, antes de incluir em suas turmas alunos com deficiência. Não tendo os professores um conhecimento prévio sobre o ensino da pessoa com deficiência e nem incentivo para estudar melhores formas de

ensinar esse aluno, cabe ao professor elaborar estratégias, por conta própria, para construir o conhecimento com aluno.

Sobre essas estratégias, Dalila completa as frases relacionadas à sua prática docente, colocando suas aulas como um ambiente de ensino e aprendizagem:

Minhas aulas lugar de aprender e ensinar.

Aprender crescer.

Aprendo com as crianças.

Meu dever ensinar.

A concepção sobre a diferença aparece na seguinte redação:

A diferença normal.

Enxergar ver.

Suas práticas consistem em trabalhar particularidades de cada sujeito. Constatamos essa consideração, na observação, quando na atividade, uma grande parte dos alunos já havia terminado, uma minoria estava acabando e uma aluna estava iniciando a atividade. A professora apontava para a aluna, a todo momento, o que era para ser realizado na atividade e a aluna conseguia realizar com êxito, mas somente se houvesse a mediação da professora para ordenar que ela fizesse a atividade. Em um momento da aula, a professora me explicou que essa aluna sempre é a última a terminar qualquer atividade, tendo em vista que o tempo dela é diferente dos demais alunos. A professora apenas respeita o tempo dela de aprendizagem e tenta melhorar o tempo de concentração.

A ausência da obrigatoriedade, na faculdade e no ensino Normal, de disciplinas que abordassem os alunos com deficiência como um aluno que, amparado por lei, deve ser incluído preferencialmente na rede regular de ensino, influenciou no desempenho da professora. Se ela conhecesse o braille e outros recursos cabíveis de serem utilizados na educação da criança cega, desde o início iria trabalhar técnicas e não teria o impacto inicial do professor ao se deparar com um aluno cego. Porém, a professora soube lidar com essa

inexperiência e, como relata na entrevista, buscou pesquisar e entender as especificidades da deficiência e a melhor forma de elaborar um plano de aula que contribuísse para a educação de todos, incluindo o aluno cego.

Márcio destaca na entrevista a desvinculação do que ele viu na teoria com a prática. Desde quando começou dar aulas, ele tem alunos com alguma deficiência em suas turmas. O professor relata que os trabalhos anteriores contribuíram para criar experiências de ter, em sala de aula, um aluno com deficiência. Com as alunas cegas, o professor lamenta na entrevista não saber o braille e o destaca como de extrema importância para o ensino da pessoa com deficiência visual. Mas, nas observações, não vimos interesse por parte do professor para tentar compreender elementos básicos do sistema braille, como os pontos que formam os nomes das meninas e os números, sendo este essencial para localizar páginas nos livros em braille e separar os exercícios entregues por elas para correção.

Sobre a aprendizagem dos alunos, Márcio confirma que os alunos aprenderam a partir dos deveres realizados. “eles aprendem quando estão concentrados, fazendo o dever, tirando dúvidas”. Se os alunos estão em silêncio, fazendo os deveres, é um sinal de que eles entenderam o conteúdo, ressalta Márcio.

Educar transmitir conhecimento, formar opiniões.

Com relação ao aluno com deficiência visual, o professor demonstrou ver esse sujeito como um ser que carece de respeito, apesar de que, na entrevista e nas conversas informais, ele alegou tratar de forma igualitária todos os alunos dentro de sala de aula. No completamento de frases e nas observações em sala, o respeito e o cuidado com a pessoa com deficiência visual prevaleceram em relação às questões de aprendizagem e cobranças de atividades avaliativas:

Esta escola me ensina muito, principalmente a respeitar as pessoas com necessidades especiais.

Na entrevista, o professor afirma considerar a sala de recursos um ambiente essencial na aprendizagem das alunas cegas. Percebemos na fala do professor e nas atitudes em sala de aula, ser a sala de recursos mais importante para a aprendizagem das alunas que a própria sala comum, que pareceu ser mais um espaço de socialização e experiência em meio a pessoas videntes. O professor demonstra em seus atos, atitudes acolhedoras e de socialização das alunas, porém observamos não demonstrar a mesma preocupação com a aprendizagem dessas alunas. Situações de provas concretizaram essa ideia, pois se as alunas não conseguissem terminar a prova, ou apresentassem dificuldades para responder as questões, era repassada para sala de recursos a responsabilidade de finalizar a prova e reforçar o conteúdo não entendido. Os exercícios que o professor não corrige com toda a turma são corrigidos individualmente e o professor aponta com a caneta os erros, de forma que os próprios alunos os corrijam.

Em relação às alunas com deficiência visual, não presenciamos esse retorno. Depois da transcrição para tinta, o professor corrigia e colocava os exercícios em uma caixa sem repassar para as meninas o que deveria ser corrigido. Para Márcio, a sala de recurso tem uma importância extrema no ensino as alunas e o seu trabalho em classe comum é paralelo ao trabalho das professoras da sala de recursos, como podemos ver na sua fala: “As dificuldades das alunas são tiradas na sala de recursos porque lá o professor tem uma formação melhor”.

Como estratégia de ensino, Dalila se preocupa em atender as dificuldades dos alunos de forma personalizada. Para isso, reveza nos dias da semana o atendimento, em um momento da aula, daquele aluno com maior dificuldade no conteúdo. Com o aluno cego, ela pede uma urgência na transcrição do material, para no mesmo dia corrigir com ele os erros nas respostas do exercício e na ortografia do aluno. Para ajudar o aluno cego, intervindo na hora da escrita, como a professora faz com os demais alunos, ela buscou, na sala de recursos, entender o que era o Sistema Braille e colou no caderno uma cópia do sistema para auxiliar na alfabetização do aluno em sala de aula. Em suas aulas, Dalila procura representar com materiais concretos as relações que são abstratas para os alunos. Com isso, ela auxilia na compreensão do aluno cego, do aluno com deficiência intelectual e de todos os

outros. Como exemplo, para dar aulas de figuras geométricas, a professora levou caixas de leite, latas de cereais, e outros objetos que representassem as figuras que seriam aprendidas.

Nesse contexto, Márcio opta pelas adaptações mais simples como medir com uma trena a sala de aula e representar por escrito o resultado encontrado, ou, em uma aula de ciências, realizar a experiência do livro didático que não demande muito tempo para execução e nem muitos materiais. Quando a experiência da disciplina ciências não é acessível, o professor explica, oralmente, para as meninas o que esta acontecendo. Não presenciamos nenhuma atividade adaptada para todos os alunos, sendo aceitável, para o professor, experiências totalmente visuais serem executadas com a adaptação de apenas reproduzir oralmente o que estava acontecendo.

Nas apresentações da escola, é interessante destacar que Dalila coloca o aluno cego, quando possível, em posição de destaque, como na apresentação da semana do livro, em que o aluno cego leu em braille uma história para os outros coleguinhas. Quando envolve dança, a professora o coloca entres alunos, fazendo as coreografias como os outros.

Os professores acreditam que suas práticas contribuíram para a formação desses sujeitos com deficiência visual. Dalila alega ter aprendido muitas coisas com o aluno com deficiência visual e pretende fazer uma pós graduação na área de educação para pessoas com deficiência. Apesar de nunca ter imaginado dar aulas para uma criança cega, Dalila relatou que foi muito gratificante ter esse aluno em sua sala. Márcio considera importante ter trabalhado com as alunas cegas e confessa ter sido uma experiência construtiva e gratificante.

5.2 Professora da sala de recursos

Carla fez o antigo Ensino Normal e, posteriormente, se formou no curso superior de Pedagogia. Pela formação no ensino Normal, entrou como professora na Secretaria de Educação diretamente para a sala de recursos para pessoas com deficiência visual. Na entrevista, Carla alega que quando

entrou na Secretaria não tinha conhecimento de quase nada sobre a deficiência visual, isso inclui não saber o Braille e nenhum outro recurso didático. “Eu aprendi o Braille praticamente sozinha. Depois fiz cursos fora de Brasília, fora da secretaria, os cursos da própria secretaria”.

A professora só entrou em sala de aula comum no estágio, tendo todo seu trabalho em escola, desenvolvido na sala de recursos. Nesse ambiente, ela adapta material em braille solicitado pelos professores para os alunos com deficiência visual, transcreve os exercícios de todos os alunos com deficiência visual, auxilia os professores na elaboração de estratégias e ensina o Braille aos alunos com deficiência visual, trabalhando textos e outras atividades possíveis de analisar a ortografia. Na sala de recursos ela trabalha em horário contrário ao da aula dos alunos, um reforço as atividades passadas em sala de aula.

Na técnica de completamento de frases percebemos alguns elementos importantes para entender elementos da constituição subjetiva desse professor.

Ser professor alegria.

Quando me formei foi um alívio.

Durante minha formação aprendi muito.

Para analisar essas frases, precisamos destacar algumas outras:

Preciso dinheiro.

Não consegui dançar *poledance*.

Meu futuro viagens.

Não sei falar italiano.

Minha principal ambição ganhar na mega sena.

Sinto-me bem quando crio coragem para fazer exercícios físicos.

Diariamente me esforço para malhar.

No futuro estarei rica, saudável e viajando pelo mundo.

Nesse contexto, a professora demonstrou mais entusiasmo nas atividades pessoais do que nas questões relacionadas ao trabalho. Nas

observações, percebemos que a técnica utilizada para ensinar aos alunos com deficiência visual é invariável e condiz com o seu diferencial dos demais professores, que é ter conhecimento do Braille. A escola e o sistema educacional parecem oferecer a esta professora subsídios insuficientes que contribuam para sua realização profissional. Na entrevista, Carla destaca uma sobrecarga ao professor que não se restringe apenas no profissional que ensina, que transmite conhecimentos pedagógicos, mas naquele que educa englobando todas as outras questões que envolvem ética, moral e disciplina.

Quanto à escola, Carla demonstra um descontentamento ao completar com as seguintes frases:

Na escola me divirto.

A sala de aula agradável.

Este lugar deveria ser melhor.

Esta escola tem que melhorar.

A Instituição falta valorização.

Percebem-se alguns elementos que apontam a desvalorização do trabalho do profissional. Nas observações, constatou-se que a professora gosta de ensinar alunos com deficiência visual, mas vê nessa prática um trabalho que dentro da escola não lhe oferece reconhecimento profissional, mesmo sendo importante e necessário.

A formação inicial não deu base para a professora desempenhar suas tarefas, mas a formação continuada, através de curso, contribui para ela conhecer os recursos a serem utilizados na educação de pessoas cegas. As práticas na sala de recurso não diferiram do modelo técnico de ensino é basicamente mostrar ao aluno com deficiência visual o sistema de leitura e escrita próprio para ele. O relacionamento com os alunos com deficiência visual é muito bom e a professora Carla demonstrou nas atitudes tentar auxiliar aos alunos com deficiência visual na interação com os demais alunos da escola nos diferentes espaços. Ela tenta trabalhar a socialização dos alunos dando orientação da importância de se expressarem e interagirem com os outros alunos.

Em uma aula de alfabetização, presenciamos a professora utilizando o próprio corpo da criança para ensinar a localização dos pontos em Braille e quais pontos devem ser pressionados com a mão esquerda e com a direita. Esse aluno estava sendo alfabetizado, em braille, na sala de recursos, pois ele não passou pela escola especial, foi incluído diretamente na rede regular de ensino. Isso trouxe elementos positivos no modo de se expressar e interagir do aluno, a deficiência visual era apenas uma característica física que não pareceu influenciar na realização de qualquer atividade por esse aluno, para com seus colegas e professor. Para os alunos já alfabetizados, a professora trabalha ortografia, interpretação de texto, técnica de redação, organização do texto em braille na folha para que não ultrapasse as margens. Esses atendimentos são individualizados e auxiliam o aluno na percepção imediata dos seus erros.

A pessoa com deficiência visual é compreendida pela professora como um sujeito que aprende ao passo que reproduz corretamente os pontos em braille ou sabe responder uma questão, pois, de acordo com a entrevista, “eles me dão o retorno nos exercícios, nas provas, na própria conversa”. Ela acredita que cada aluno tem sua constituição individual como sujeito, mas padroniza os métodos de aprendizagem, remetendo apenas aos seus conhecimentos dominantes de utilizar como recurso para a educação da pessoa com deficiência visual: o Sistema Braille.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho tínhamos como eixo principal entender como a formação do professor estava implicada no ensino dos alunos com deficiência visual incluídos no sistema regular de ensino. Partindo dessa idéia, percebemos a necessidade de incluir elementos da subjetividade com o intuito de entender melhor sobre as constituições dos sujeitos e do contexto ao qual estavam inseridos.

Observamos que os professores aprenderam, na convivência com os alunos, a elaborar estratégias que incluísse na aprendizagem o aluno com deficiência visual. Algumas dessas estratégias não favoreceram o ensino do aluno com deficiência visual, outras superavam as expectativas do próprio professor. Com isso, percebemos que ter uma formação inicial é importante, mas, se desvinculada do interesse do professor pela educação inclusiva, não contribuem para uma forma diferente de ensinar. O professor deve estruturar suas práticas de forma a atender todas as necessidades dos alunos, só assim podemos falar em inclusão.

Além disso, o professor precisa estar ciente que a faculdade não consegue englobar todas as especificidades da educação, que são amplas. A 'prática', só se aprende na prática. Precisamos estar amparados em teorias que definam apropriações metodológicas para se construir o ensino do professor. Não existem receitas prontas, até porque a educação não é estável. Ela esta em constante mudança e os diversos lugares em que ela está presente têm suas especificidades.

Em relação à percepção que o professor tem do aluno com deficiência visual, percebemos ainda o assistencialismo que coloca a deficiência do aluno no lugar de sua constituição como sujeito. O aluno com deficiência visual ainda é constituído, para a sociedade, por sua inferioridade do passado e isso acarreta a não utilização das suas reais capacidades de aprendizagem. Mas essa reconstrução social é possível, tendo em vista que tanto o individual como o social se constitui a todo tempo. A formação seria importante para desmistificar as características históricas que acompanham a pessoa com deficiência visual. As pessoas com deficiência visual mostraram que são

capazes de aprender, como qualquer outra pessoa, apenas necessitam de recursos especiais, o que não o coloca na condição de especial.

A inclusão tem uma proposta muito afirmativa. Os alunos precisam de fato serem incluídos e não tirarem 'na sorte' um professor que entenda suas necessidades e acredite nas suas capacidades como aluno. Para que a inclusão realmente aconteça, precisa-se preparar a escola, os alunos, os professores e os demais sujeitos envolvidos no contexto escolar. Esta preparação não resulta apenas da formação, mas no entender a pessoa com deficiência visual como sujeito e, principalmente, como sujeito de sua aprendizagem.

Perspectivamente, sugerimos que as faculdades de formação de professores incluam disciplinas que mostrem o aluno com deficiência como um sujeito aprendente que possivelmente fará parte da classe escolar. Assim, se construirá um novo elemento da subjetividade social sobre a aprendizagem de alunos com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação UFSM**, edição 2004, número 24.

Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>. Acesso em: 31 de outubro de 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 de agosto de 2011.

_____. **Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824**. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 17 de outubro de 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 de agosto de 2011.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso: 17 de outubro de 2011.

_____. **Lei nº 4.169, de 04 de dezembro de 1962**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm. Acesso em 15 de setembro de 2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2011.

_____. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2011.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 24 de novembro de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 03 de outubro de 2011.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2011.

_____. **Decreto nº 72.425 de 03 de julho de 1973.** Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 de outubro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 15 de maio de 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2,** de 11 de setembro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. Ministério da Educação. Projeto Escola Viva: Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Necessidades educacionais dos alunos. **Visão história.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2011.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. *In:* TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006.

MACHADO, Débora de Sousa. **Uma abordagem sobre a relação entre afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência visual:** relatos de experiências em uma escola pública do Distrito Federal. (Monografia

de Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1160/1/2007_DeboraSousaMachado.pdf
Acesso em: 24 de outubro de 2011.

MARQUES, Mario Osorio. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. *In*: Aida Maria Monteiro Silva; Laêda Bezerra Machado; Márcia Maria de Oliveira Melo; Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: UFP, 2006, v. 1, p. 371-387.

MASINI, Elcie F. Salzano. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon Ed. SENAC, 1997.

RAPOSO, Patrícia Neves. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2503/1/2006_Patr%C3%ADcia%20Neves%20Raposo.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?, 2005**. Disponível em: <http://www.fisioterapeutasplugadas.com.br/Como%20chamar%20as%20pessoas%20que%20t%C3%AAm%20defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **The blind Child in The Collected Works of L. S. Vigotski**. Traduzido por: Adjunto de Eudes Fabri, 1994. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16420054/Vigotski-A-crianca-cega-traduzido-por-AE-Fabri>. Acesso em: 29 de outubro de 2011

CONSULTADOS

BRASIL. Instituto Benjamin Constant. O Sistema Braille no Brasil. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=99>. Acesso em: 02 de novembro de 2011.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Histórico. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/historico/>. Acesso: 15 de setembro de 2011.

JUNIOR, Joaquim Martins. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR On-line, p. 1-7, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação de professores para a educação inclusiva de pessoas com deficiência visual, com enfoque na subjetividade. Esta pesquisa está sendo realizada por Tamara Assunção Saldanha, sob orientação da Profa. Patrícia Neves Raposo. A sua participação não é obrigatória. Em razão disso, a qualquer momento você pode desistir de participar, retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em complementação de frases, respostas a questionários e entrevistas semiestruturadas, expressando quando necessário suas opiniões.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua identidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o contato dos pesquisadores podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento.

Concordo () Sim

() Não

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Data: _____ Telefone: _____

Orientando: Tamara Assunção Saldanha

Email:

Telefone:

Orientadora: Profa. Patrícia Neves Raposo

Email:

Telefone:

APÊNDICE 2 - COMPLETAMENTO DE FRASES

Nome:

Idade:

Data:

Por favor, complete as frases abaixo com a primeira palavra ou ideia que lhe vier à cabeça. Sua identidade não será revelada e sua colaboração é muito importante.

Eu gosto

O tempo mais feliz

Gostaria de saber

Lamento

Meu maior medo

Não posso

Preciso

Não consegui

Meu futuro

Não sei

Estou melhor

Algumas vezes

Os outros devem

Na escola

É difícil

A sala de aula

Ser professor

É fácil

Sinto que posso quando

Para estudar

Este lugar

Esta escola

Minha preocupação principal

Desejo

Secretamente eu

Eu

Meu maior problema
Fico frustrado (a)
O ideal
Minha principal ambição
Eu prefiro
Falta
Gostaria
Sinto-me bem quando
Para dar aula
Considero que posso
Nunca preciso
Diariamente me esforço
Sinto dificuldade
Meu maior desejo
Sempre quis
Eu gosto muito
Minhas aspirações são
Meus estudos
Minha vida futura
Farei o possível para conseguir
O sucesso
Tenho me proposto
A profissão
Dedico a maior parte do meu tempo
Sempre que posso
Luto
Freqüentemente reflito
Durante minha formação
Esforço-me
As contradições
Minha opinião
Minhas pesquisas
Penso que os outros
A diferença
Minha família

Incomodam-me
Ao me deitar
Meus colegas
As pessoas
Minha escola
Espero
Minhas aulas
Quando me formei
Quando era criança
Quando tenho dúvida
No futuro
Necessito
Meu maior prazer
Detesto
Estudar
Não duvido
Sinto-me só, quando
Aprender
Aprendo
Meus amigos
Meu grupo
Meu dever
Não quero
Enxergar
Meus alunos
A Instituição
Educar
Duvido
Por que
Desisto
Fico motivado quando
Sou capaz

Adaptado do Instrumento original: "Técnica de completamento de frases", em GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTINEZ, Albertina Mitjans. *La personalidad, su educación y desarrollo*. Habana: Pueblo e Educación, 1989.

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 – O que você acha que faltou na sua formação, para o desempenho do seu trabalho, hoje, como professor?

2 – Que disciplinas e conteúdos ou temas em sua formação abordaram a educação especial e inclusiva?

3 – Como foi desenvolvida a parte de estágio/docência, se você teve essa prática?

a) disciplinas obrigatórias ou optativas

4 – Pra você, qual o papel que cabe ao professor? Qual a importância desse papel?

a) você percebe isso no dia a dia como professor?

5 – Pra você, o que significa a inclusão?

a) que alunos você gostaria de trabalhar? E de não trabalhar?

6 – Você acredita que os alunos aprendem quando se ensina? Dê um exemplo.

a) e quando não aprendem? Dê um exemplo.

7 – O que você precisa para ministrar suas aulas? Para todos, inclusive para os alunos com necessidades educacionais especiais.

a) O que você necessitou para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência visual?

b) viu isso na formação inicial, continuada, como?

8 – Acredita na sua contribuição para a vida futura do aluno com deficiência visual? Como?

9 – O que falta na escola, em sala de aula como apoio pedagógico, para que os professores atendam essas pessoas com deficiência visual? E o que falta para você professor?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

1 – Contexto em que o professor e os alunos estão inseridos

- a) Organização da sala de aula
- b) posição dos alunos com deficiência visual em relação ao professor
- c) atividades desenvolvidas pelo professor
- d) Alternativas e adaptações para os alunos com deficiência visual
- e) Iniciativa do professor e/ou da sala de recursos
- f) interação professor/aluno e aluno/aluno
- g) professor diante de facilidades e dificuldades do aluno com deficiência visual