

## CONTRIBUIÇÕES DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino

UNESA – PPGE/RJ<sup>1</sup>

Inês Ferreira de Souza Bragança<sup>2</sup>

FFP-UERJ

Eixo 3

Categoria: Pôster

### Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições da trajetória de formação dos professores na construção de estratégias pedagógicas inclusivas, diante dos desafios da inclusão dos alunos com deficiência visual (DV). As questões focalizam-se na formação inicial, continuada e no Atendimento Educacional Especializado Itinerante em Deficiência Visual (AEEI-DV). Fundamenta-se a partir de Bondía (2002), Bragança (2011; 2012), Nóvoa (1992; 2007), Pineau (2006; 2010) Skliar (2005; 2011) e Vieira (1999; 2009). A metodologia ancora-se na abordagem qualitativa e como instrumentos para coleta de dados utilizou-se o questionário fechado e entrevistas narrativas semi-estruturadas. O corpo do trabalho apresenta os aparatos legais do campo da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e analisa as narrativas das professoras participantes. Os resultados indicam que a formação e as experiências do cotidiano da escola constituem mediações importantes quanto ao modo como o professor desenvolve as estratégias pedagógicas inclusivas.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Inclusão; Deficiência Visual.

### Introdução

A educação das pessoas com deficiência na escola regular envolve vários fatores como a formação dos profissionais, adaptações necessárias para garantir acessibilidade no espaço físico, materiais adaptados, equipamentos de acordo com as

---

<sup>1</sup> contato: cristinakenupp@gmail.com

<sup>2</sup> contato: inesbraganca@uol.com.br

especificidades de cada aluno, dentre outros. No entanto, atendendo as determinações legais, a escola, efetua a matrícula desses alunos sem estar devidamente preparada, constituindo uma nova realidade em seu cotidiano a qual ela deve transformar em oportunidade para refletir a respeito de sua função de ensinar eliminando barreiras que possam surgir nesse processo (EDLER CARVALHO, 2010).

Esse movimento inclusivo, de respeito à diversidade, tem como base a defesa do princípio de igualdade e liberdade defendido nos últimos anos em todo o mundo. A partir da Declaração dos Direitos Humanos promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 (ONU, 1948), campanhas, discussões e pesquisas têm sido realizadas, e outros documentos construídos, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo o qual foi ratificado pelo Brasil, por meio do Decreto nº 6.949 em 25 de agosto de 2009, tornando-o parte da Constituição da República Federativa (CF) (BRASIL, 2009). Com essa ementa na CF, a inclusão passa a ser um direito constitucional e, nessa perspectiva, negar a matrícula do aluno com deficiência por qualquer motivo, é ato considerado discriminatório e punível na forma da lei (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, o presente estudo foi desenvolvido com o intuito de contribuir com a inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular da rede pública municipal de Teresópolis, no entanto seus resultados podem inspirar reflexões sobre outros contextos, por tratar-se do registro de processos formativos construídos no cotidiano da escola que atua com a perspectiva inclusiva e por ser fonte de conhecimento capaz de influenciar na (trans)formação de pessoas interessadas pela problemática que envolve este tema.

## **Referencial Teórico**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 encontram-se concepções de formação para a carreira do magistério. O art. 1º da afirma que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” além da instituição escolar, que oferece formação ao indivíduo também são reconhecidos outros espaços formativos (BRASIL, 1996). Nesse sentido, associam-se a esses ambientes as diversificadas experiências e vivências por constituírem-se parte da trajetória de formação do profissional da educação as quais influenciam na sua prática docente.

Considera-se, assim, a formação como processo vivido em todos os momentos e espaços que promovem (trans)formação, com reflexões produzidas nas experiências vivenciadas. A partir da abordagem (auto)biográfica Bragança afirma uma concepção “que contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo” (BRAGANÇA, 2011, p. 157).

Ao ouvir a narrativa das professoras a respeito de suas experiências com os alunos com deficiência visual, perspectiva-se identificar como são construídas estratégias para enfrentar os desafios a elas impostos no cotidiano da escola regular, bem como promover (auto)reflexão sobre seu fazer pedagógico.

Discute-se com Nóvoa (1992; 2007) o conceito de formação, a partir da perspectiva da formação de adultos, e utilizam-se as narrativas das professoras, buscando dar visibilidade à relação entre a pessoa e o profissional, de modo a compreender suas ações diante do aluno com deficiência visual.

Neste sentido, identifica-se a partir de e com a escuta da narrativa das professoras, reflexões a respeito da escolha profissional, das relações familiares, das pessoas que contribuíram para que ela se constituísse na pessoa/adulto que é, compondo a dimensão identitária do professor, da pessoa e do profissional, as quais são inseparáveis e se apresentam na maneira com que ocorre a *adesão* as questões do fazer-se professor, do seu envolvimento e compromisso com os princípios que regem a profissão, de sua *ação* diante do fazer-se professor, na medida em que se envolve e se deixa envolver com as ocorrências da profissão e a *autoconsciência*<sup>3</sup> a qual promove os momentos de reflexão, se deixando transformar-se com o fazer-se da profissão (NÓVOA, 2007).

Busca-se, como proposto por Bondía (2002, p.20) analisar no relato das narrativas das professoras em relação as suas experiências profissionais, o que as toca, o que as deixam transformar, construindo-se em processos formativos suas experiências e não apenas como informação processada. O autor define, a partir do significado da palavra *experiência*, escrita em várias línguas como o conhecimento não pode apenas ser informado, precisa ser experimentado para possibilitar (trans)formação, assim, *experiência* é, em espanhol, “o que nos passa”; em português, “o que nos acontece”; em francês, “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em

---

<sup>3</sup> O autor considera que as três palavras iniciadas com a letra A, resume o complexo processo de construção da identidade do professor.

alemão, “was mir passiert”<sup>4</sup>. O teor lingüístico dessas expressões sugere que *experiência* é o que nos modifica quando chega ou acontece.

Como as palavras são expressões que indicam a forma com a qual o ser humano dá sentido ao que lhe acontece atribuindo a ela juízo de valor, espera-se com essa discussão contribuir para dar visibilidade às experiências formadoras vividas pelos professores ao longo da trajetória de formação acadêmica e profissional que influenciam a forma como se relacionam com a inclusão.

Neste sentido, afirma Pineau (2006, p.336) que a corrente de pesquisa-ação-formação é “a reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida”, um processo formador, pela união do sócio com o educativo, o qual representa para o professor um momento importante de construção e reconstrução constante. Nessa perspectiva, o processo da coleta de dados das experiências do cotidiano da escola regular foi acompanhado pela proposta de (trans)formações dos sujeitos nela envolvidos.

Pineau (2010) utiliza como metáfora do dia e da noite para ilustrar a fase pessoal e a social do processo formativo. A noite se torna em momento de reflexão individual, por sua característica de solidão e o dia representa o caráter social, do coletivo. Assim, elenca três tipos de formação: a autoformação, definida quando o sujeito é o responsável pelo seu desenvolvimento, a heteroformação acontece no convívio com as outras pessoas, no assimilar da cultura, nas interações sociais, na dependência de *outrem* como ser social e a ecoformação, quando é conduzida pelo meio cultural e social, quando a formação ocorre como uma via de mão dupla, no indivíduo e no *outrem* numa demonstração de responsabilidade social coletiva de poder (trans)formador.

A partir de Skliar (2005; 2011) registra-se a importância de conversar e conviver com aqueles que não se conhece como estratégia para desenvolver oportunidades de crescimento pessoal e coletivo, aprendendo com o outro e a partir do outro, respeitando-se suas diferenças e opiniões, realizando contato com outras realidades, interagindo e deixando-se fazer parte, afetando e sendo afetado. Nessa perspectiva, a pesquisa busca analisar a interação das professoras com o aluno com Deficiência Visual (DV), para perceber de que forma sua atuação diante do aluno é que diferencia os procedimentos que viabilizam sua aprendizagem e promovem sua inclusão, em uma relação de alteridade.

---

<sup>4</sup> Tradução: “o que nos passa” – o que nos acontece; “ce que nous arrive” – o que nos está a acontecer; “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” - o que nos sucede; “that what is happening to us” aquilo que está acontecendo conosco; “was mir passiert”- o que me passa.

Utiliza-se o conceito de multiculturalidade apresentado por Vieira (1999; 2009) no sentido de evidenciar o contexto da sala de aula regular como um local em que a diversidade está e esteve sempre presente. Assim, objetiva-se desmistificar o discurso das professoras pela falta de formação para atuar com a inclusão do aluno com DV, constatando-se que a sala de aula é multicultural e que exige a construção de práticas interculturais. Torna-se assim, importante o contexto da escola com perspectiva da educação inclusiva, para aceitação do novo pelos professores, sendo algo que exige mudança de atitudes e práticas, reflexões dialéticas entre comportamentos considerados tradicionais e modernos, em um permanente processo de reconstrução identitária.

### **Caminhos percorridos**

A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa pela característica de diversidade, flexibilidade e oportunidade de planejamento prévio de ações, com enfoque na trajetória de formação dos professores e um olhar específico para sua história de vida, pelas diferentes maneiras e tempos para ser realizada e pelo envolvimento do pesquisador com o campo que segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, 148) nessa abordagem “a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudo.”

Tendo como referência a análise temática de conteúdo, sendo utilizado como instrumentos para coleta de dados o questionário fechado, o qual foi aplicado em seis escolas em que há alunos com deficiência visual matriculados, e entrevistas-narrativas semiestruturadas realizadas com seis professoras que atuam no contexto de três dessas escolas, sendo duas na zona urbana da cidade e uma na zona rural.

As questões focalizaram nos desafios enfrentados pelos docentes na inclusão, na maneira como a formação inicial e continuada<sup>5</sup> se apresenta no enfrentamento desses desafios, no modo como os professores da classe regular buscam iniciativas dirigidas à formação e nas contribuições do AEEI-DV para a formação/atuação desse professor. Nesta fase, os dados foram coletados a partir de questionário fechado e observação participante.

Na primeira fase foram distribuídos 83 questionários para os professores e equipe diretiva de 6 escolas, nas quais há alunos com DV matriculados, desses 56

---

<sup>5</sup> A formação inicial é a de nível médio, de acordo com o PCCRMPMT, a continuada se refere a graduação ou cursos de extensão.

foram respondidos, sendo 26 em papel impresso e 30 online<sup>6</sup>. O objetivo do questionário foi conhecer o campo de investigação através dos próprios sujeitos, sem interferência direta do pesquisador.

O instrumento foi distribuído por seis escolas da rede municipal de Teresópolis, sendo uma localizada na zona rural e cinco na zona urbana, escolhidas por terem aluno com deficiência visual matriculado.

Composto de 15 questões, essa ferramenta foi elaborada para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao reconhecimento do campo, identificando junto aos profissionais de educação informações relativas: às contribuições da formação inicial, continuada e em serviço diante da escola com a perspectiva inclusiva; a relação com a deficiência, o posicionamento sobre o processo inclusivo, dentre outras informações de caráter socioeconômico e cultural, com o objetivo de trazer momentos de reflexão a respeito da relação entre a pessoa e o profissional (NÓVOA, 2007).

## **Resultados Parciais**

Após recolher os formulários preenchidos na versão impressa, fez-se necessário retornar ao *Google docs* para alimentá-lo, gerando assim gráficos que facilitam a visualização das respostas reveladas pelos profissionais.

Nessa fase do estudo, a partir das respostas percebe-se que a motivação do professor em buscar por formação é a remuneração. Sendo assim, analisa-se o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Teresópolis<sup>7</sup> (PCCRPMPT) com a finalidade de identificar a variação salarial prevista por formação.

Observa-se que são previstas quatro classes, por tempo de serviço. Constata-se que são contemplados pelo plano, para elevar o nível do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja formação mínima é o Ensino Médio, a graduação, a pós-graduação em *Lato Sensu*, e a em *Stricto Sensu*, não sendo prevista diferença entre o mestrado e o doutorado.

Em relação à Formação, os resultados apontam que 68% dos professores possuem formação ao nível superior, destes 36% cursaram Pedagogia e 32% outros cursos, dentre eles: História, Letras e Geografia.

---

<sup>6</sup> O formulário foi disponibilizado em duas versões: online, por meio do aplicativo Google Docs e em material impresso, devido à dificuldade de acesso à internet por alguns professores.

<sup>7</sup> De acordo com a Lei nº 2.908 publicada em 07 de maio de 2010 a qual *Cria o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Teresópolis e dá outras providências*

Identifica-se que dos entrevistados, 84% possuem formação de professores ao nível médio, e 32% não seguiram os estudos. Destaca-se que no município, há duas escolas estaduais que oferecem o curso. Ressalta-se que os nove professores, sem habilitação ao nível médio para atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscaram a formação em cursos de complementação pedagógica. Observa-se que, mesmo com o incentivo financeiro garantido no PCCRPMPT apenas 20% dos professores entrevistados possuem pós-graduação e 25% declaram estar com o curso em andamento.

Ao colocar em destaque a relação dos desafios pedagógicos e as contribuições da formação inicial para a escola atuar na perspectiva inclusiva, a maioria dos professores respondeu que não contribui. Ressalta-se que os 18 professores, que não possuem graduação e são formados há mais de 16 anos, declaram que a formação ao nível médio não contribui para sua atuação na escola com a perspectiva inclusiva. Esse dado pode ser justificado pela falta de informações sobre o tema no currículo escolar, visto tratar-se de período em que a Educação Especial não atuava com a perspectiva inclusiva.

Ao colocar em destaque a relação dos desafios pedagógicos e as contribuições da formação continuada para a escola atuar na perspectiva inclusiva, a maioria dos professores respondeu que contribui pouco. Esse fato nos remete a questões que não serão aqui investigadas, mas, merecem reflexão pelo fato de ser determinação legal que a temática da Educação Especial seja componente curricular de todos os cursos de formação conforme a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) de 18 de fevereiro de 2002 a qual Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Ressalta-se que os entrevistados que afirmam que a formação continuada não contribui, possuem nível superior em diferentes áreas do conhecimento, sendo diplomados há mais de oito anos e exercerem a função docente há mais de 20 anos.

Ao colocar em destaque a relação dos desafios pedagógicos e as contribuições da formação em serviço para a escola atuar na perspectiva inclusiva, houve um equilíbrio nas opções “contribui muito” e “contribui pouco.”

É notório, que a especificidade da formação na área da educação especial constitui motivo, dentre outros, para as dificuldades da escola atuar na perspectiva inclusiva, no entanto, alguns professores desenvolvem estratégias para superar os desafios de atuar na escola com a perspectiva inclusiva. Como e por que o fazem? É tema abordado nas entrevistas semi-estruturadas, no seguimento desta pesquisa.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. p.20-28. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em 20 ago. 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34,n.2, p.157-164, maio/ago, 2011.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília 05 de out. de 1988. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em 10 de set. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Disponível em <[bd.camara.gov.br](http://bd.camara.gov.br)>. Acesso em 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 22 dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 10 set. 2012.

EDLER CARVALHO, Rosita. Cartografia do trabalho docente na e para educação inclusiva. *Revista@mbienteeducação*, São Paulo, v.1, n.2. p.21-30, ago./dez. 2008. Disponível em: <[www.cidadesp.edu.br](http://www.cidadesp.edu.br)>. Acesso em: 05 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal, Porto Editora, 2007.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 10 de ago. 2014.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na Formação: Rumo a novos sincronizadores*. São Paulo, Triom. 2004.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2. p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Org.). *Cotidiano: Diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

\_\_\_\_\_. Conversar e Conviver com os Desconhecidos... . In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped Nacional, Coleção Anped Sudeste. Livro 3. p.27-37. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades: Professores e Interculturalidade*. Edições Afrotamento, 1999. 399p.

\_\_\_\_\_. *Identidades pessoais*. Lisboa, Ed. Colibri, 2009.