

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.013

DEFICIÊNCIA VISUAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

MARILUCE GROBA ANDRES RIBEIRO

Mestranda do Curso Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, marilucegrobaandres@gmail.com.

HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2006). Professora Titular no PPG em Ensino das Ciências e PPG em Humanidades, Culturas e Artes e Professora de disciplinas Pedagógicas de Cursos de Graduação da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO AFYA, haydea.reis@unigranrio.edu.br.

RESUMO

Este artigo tem como temática a formação docente para o atendimento de estudantes com deficiência visual e cegueira no sistema de ensino brasileiro, analisando qual o papel do professor na efetivação da educação inclusiva. Por objetivo, buscou-se visualizar como se tem efetivado a formação e preparo do corpo docente com a finalidade de instrumentalizar e possibilitar o atendimento às especificidades dos estudantes. Para isso, optou-se por uma Revisão Sistemática da Literatura, a partir da seguinte pergunta norteadora: como tem ocorrido a formação continuada de docentes para educação inclusiva de discentes com deficiência visual e cegueira? Com vistas a compreender o cenário das produções científicas na área para análise acerca dos artigos selecionados, foram definidas as seguintes bases de dados gratuitas e de amplo acesso para as buscas: Scientific Electronic Library Online; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e Google Acadêmico. Por meio da Análise de Conteúdo, chegou-se a duas categorias analisadas a fim de atender o objetivo proposto: formação docente, limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência visual e cegueira; e formação continuada: preparo e instrumentalização do docente. A partir dos resultados, constatou-se que a formação continuada de professores se faz um espaço essencial para atender as lacunas não preenchidas pela formação inicial, tais como a aptidão para a inclusão dos estudantes com deficiência visual e cegueira, bem como às transformações socioculturais, políticas, econômicas e demais, experienciadas pela sociedade, e que afetam a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Cegueira, Formação Continuada, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática a inclusão de estudantes com deficiência visual e cegueira nas salas de aulas comuns de ensino, analisando, sobretudo, o papel do professor nessa tarefa coletiva com vistas à inclusão para a efetivação do direito à educação, buscando articular conhecimentos científicos para ampliar os saberes sobre a Deficiência Visual (DV) e cegueira, instrumentalizando e possibilitando uma Educação Inclusiva. A questão norteadora formulada para a pesquisa buscou elucidar: Como tem ocorrido a formação continuada de docentes para habilitá-los no trabalho com discentes com deficiência visual?

Desta forma, o objetivo geral a ser atendido pela pergunta norteadora foi o de elucidar a importância da ocupação da formação continuada por cursos e capacitações que atendam as demandas e mudanças socioculturais, no caso da presente pesquisa, o objetivo específico de compreender as formações voltadas à atuação dos docentes na educação inclusiva de estudantes com DV se fez amplo ao considerar especificidades concernentes à baixa tanto quanto à perda total da visão. A delimitação deste estudo, portanto, se pauta na Deficiência Visual e Cegueira, considerando a visão um importante canal de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. Tal como a audição, ela capta registros próximos ou distantes e permite organizar, em nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos (GIL, 2000).

Um grande número de referências que definem a DV, ainda a conceituam, com maior ou menor ênfase, como uma falta, ausência, dificuldade, a partir de um enfoque teórico-clínico. Assim, o termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Havendo no portal do Ministério da Educação (MEC, 2007) explicação sintética sobre a DV, definindo-a como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando entre baixa visão e cegueira, de acordo com o nível ou acuidade visual.

Exposto isto, Camargo (2012) ressalta ser de grande valia que o docente conheça muito bem as particularidades da DV do estudante, para que assim possa encontrar a melhor maneira de trabalhar. Dado que há diferenças nos fatores que definem a acuidade visual de uma pessoa com baixa visão e uma com cegueira,

bem como nas situações econômica, social, cultural que cada pessoa vivencia e que podem influenciar no aprendizado e/ ou mesmo acesso a ele.

Dessa forma, segundo o MEC, a educação inclusiva, de caráter mundial, precisa abarcar ações pedagógicas, mas também sociais, culturais e políticas. Isto pois, dentre suas principais metas estão: combater a evasão, garantindo a continuidade e acesso dos alunos com deficiências. A problematização sobre a efetivação da educação inclusiva e o preparo do docente para essa tarefa, portanto, é fundamental, uma vez que a aprendizagem é o que, segundo Lima et al. (2006), permite ao sujeito o seu desenvolvimento cognitivo, revelando características que possibilitam sua autonomia, qualidade de vida e, não menos importante, sua autoestima.

Posto isso, estratégias que permitam a diminuição das dificuldades específicas se fazem necessárias, a fim de potencializar as competências e habilidades cognitivas dos educandos, bem como instrumentalizar e orientar a equipe pedagógica. Em relação ao objeto de estudo do presente trabalho, as especificidades que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem são as relativas à DV.

Diante disso, evidencia que a inclusão não é alcançada apenas com a matrícula de todos os educandos com diferença funcional na escola comum, suas necessidades e demandas precisam ser consideradas e o corpo docente estar amplamente preparado para atendê-las, proporcionando aos professores e às unidades escolares o suporte necessário (BRASIL, 2001). Dessa forma, pensar a capacitação dos docentes é uma maneira eficaz de garantirmos a qualidade de ensino, com contextos educacionais inclusivos, capazes de oferecer a aprendizagem a todos.

Assim, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que resultou em duas categorias de análise por eixos temáticos: Formação docente - limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência; e Formação Continuada - a inclusão real do discente com deficiência visual, permitindo inferir a importância da formação continuada de professores e a necessidade de ocupação desses espaços por cursos, oficinas e discussões relativas à inclusão, sobretudo dos estudantes com DV, área ainda pouco explorada pela literatura acadêmica nacional.

METODOLOGIA

Diante da hipótese de que a formação continuada pode garantir a inclusão efetiva dos alunos com DV elaboramos a referida pergunta norteadora e esta foi

definida por meio da estratégia de formulação PICO: P de pacientes ou população de interesse, no presente caso, professores que atuam na educação inclusiva; I de intervenção, sendo a prática a ser analisada, no caso a formação e preparo dos docentes no atendimento de discentes com DV; C de comparação com uma situação anterior ou diferente; e O de outcomes, ou resultados esperados, o desfecho da intervenção (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007).

Iniciou-se a pesquisa, portanto, com a realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a partir de pergunta norteadora clara, uma estratégia de busca pela literatura especializada divulgada, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das produções e, por último, mas não menos importante, uma análise crítica da qualidade dos artigos selecionados à luz da referida literatura (SAMPAIO; MANCINI 2007).

Resumidamente, a RSL foi um importante percurso para expor as evidências científicas disponíveis sobre o assunto, e que auxilia os pesquisadores no seu trabalho, mostrando os caminhos seguidos até o momento e suas diversas possibilidades, desafios e repercussões. A próxima etapa foi a seleção das bases de dados, sendo escolhidas as gratuitas e de maior acesso no Brasil: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)¹; Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações (BDTD)²; e Google Acadêmico³. Posteriormente, caminhamos para a utilização de palavras chaves nas referidas bases de dados: Formação Continuada; Educação; Deficiência Visual. Optou-se pelo uso de um Operador Booleano, que atua como palavra que informa ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa: AND, com função de “E”, buscando por artigos que continham todas as palavras-chave digitadas, por exemplo, Formação Continuada AND Educação AND Deficiência Visual. Haja vista que a presente pesquisa visa encontrar os resultados sobre a formação continuada no que se refere ao ensino e aprendizagem de estudantes com DV.

Foram estabelecidos os critérios de inclusão: artigos em língua portuguesa, com abordagem da temática em contexto educacional nacional, publicados nos

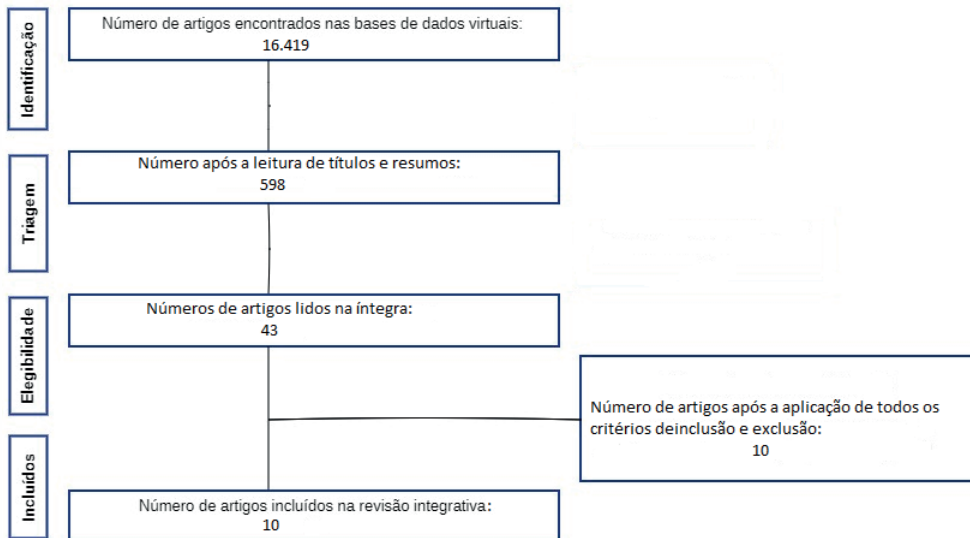
1 A SciELO é um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Pode ser acessada em <https://scielo.br>.

2 A BDTD é uma anexadora de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A ferramenta é livre e gratuita, e pode ser acessada em <https://bdtd.ibict.br/vufind>.

3 A plataforma Google Acadêmico realiza buscas pela literatura científica publicada em meios eletrônicos, incluindo monografias, dissertações, teses e livros, e pode ser acessada em <https://scholar.google.com/>.

últimos 5 (cinco) anos e com acesso livre. Os critérios de exclusão foram publicações que não tratavam especificamente da DV e publicados há mais de 5 (cinco) anos. Os resultados estão elencados no diagrama abaixo.

Figura 1 - Diagrama de fluxo PRISMA-IPD



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Na busca por Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual , na BDTD, nos últimos 5 anos foram encontrados 17 resultados, porém a partir da leitura dos títulos e resumos destes, apenas 2 se enquadraram em todos os critérios de inclusão e exclusão, os demais abordavam o tema educação inclusiva, mas não especificamente associado à DV; tratavam da perspectiva do discente e não analisavam a formação continuada propriamente dita.

Na SciELO foram encontrados apenas 2 resultados para Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual, porém não se enquadraram no critério de inclusão de publicação dos últimos 5 anos. Assim, partiu-se para uma base mais ampla, o Google Acadêmico que retornou 16.400 resultados para Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual, nos últimos cinco anos, porém quando colocados os demais critérios de inclusão e exclusão e lidos seus títulos e resumos foram excluídos em sua maioria, visto que tratavam da DV, mas não da formação continuada; tratavam de práticas docentes não aliadas à formação continuada e de materiais e tecnologias assistivas, mas não do processo da formação

dos docentes em si; analisavam a DV e a inclusão numa perspectiva do discente, restando 8 artigos que atendiam a todos os critérios de inclusão e exclusão.

No apêndice, encontra-se um quadro com as informações básicas sobre as publicações selecionadas, num total de 10 e que atendiam a todos os critérios de inclusão e exclusão com: título, autores, objetivo, método e resultado. Finalizada esta etapa, os artigos foram analisados em seu conteúdo, buscando pela extração, sumarização e sistematização de suas informações. A seguir, tais informações foram categorizadas e analisadas em relação à pergunta norteadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados permitiram dois eixos temáticos de categorizações: Formação docente: limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência; e Formação Continuada: a inclusão real do discente com deficiência visual. Abaixo elucidadas e discutidas.

FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A ausência de instrução relativa à educação especial na perspectiva inclusiva na formação inicial foi unânime, o que significa que, grande parte dos professores não tiveram em seus cursos de graduação, componentes curriculares que os capacitasse para uma educação inclusiva (CONCEIÇÃO; SANTOS; SANTOS, 2022; ANDRADE; SOUZA, 2022; LIMA, et al., 2021; DELCARRO, 2021, MIRANDA, 2021; MOTTA, 2020; SOUSA; SOUSA, 2020; LIMA; MEDEIROS NETA, 2020; TURCI, 2019; GOMES, 2019).

Gomes (2019), em sua pesquisa, analisou a formação dos professores de Química do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em Campina Grande-PB, destacou uma característica importante que pode corroborar com o descrito acima e que afeta o preparo dos docentes para o ensino e aprendizagem, não apenas no que diz respeito à inclusão de estudantes com DV, referindo-se ao caráter bacharelizante, ou seja, conteudista e tecnicista que prevalece durante a formação. Isso não significa que o autor desconsidere a importância do cientista e/ou pesquisador e do conhecimento do conteúdo disciplinar, mas que constata o desequilíbrio entre essa

formação e o conhecimento pedagógico essencial na formação dos licenciados em Química.

Para o autor citado, isso afeta a formação no que diz respeito às metodologias e práticas educacionais, levando ainda a uma errônea ideia de espontaneidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, que para ser um bom professor basta a aquisição do conhecimento acerca do conteúdo da área a lecionar. Complementando ainda que, isso também dificulta a compreensão quanto às especificidades da inclusão uma vez que,

Por estar inserida no meio social, ela atende aos interesses de determinados grupos e, conseqüentemente, insere-se nas relações de poder que estão atreladas à sociedade. E a sociedade é um lugar de mudança e renovação de práticas e de valores. Portanto, também é necessário que, dentro do contexto educacional, o professor saiba lidar com o novo ou, ainda, saiba adequar o seu conhecimento às novas demandas sociais (GOMES, 2019, p. 46)

As mudanças destacadas pelo trecho acima, portanto, incluem a educação inclusiva a fim de atender as demandas sociais e o fato de que os docentes estão despreparados para as possíveis mudanças, corroborando as pesquisas que destacam que a formação docente brasileira pressupõe a existência de uma metodologia universal capaz de formar todos os professores e atender a todos os discentes, independentemente das especificidades individuais. Resultante dessa postura é o estranhamento de tudo o que destoia do padrão esperado e o despreparo para suprir as necessidades dos educandos com DV.

A pesquisa de Lima, et al. (2021) com o intuito de produzir objetos táteis como recurso inclusivo, destacou por meio da coleta de dados, a partir de questionário, o despreparo, quando da formação inicial e a ausência da formação continuada das professoras participantes sobre inclusão e DV, embora ressaltasse a predisposição destas em aprender sobre a temática. A ausência de suporte também foi apontada pelos autores. Estes elucidaram ainda que, a acessibilidade: pedagógica, atitudinal, digital, comunicacional e arquitetônica foram apontadas pelas docentes como uma grande lacuna e potencialidade capaz de ampliar a competência e habilidade no ensino de Ciências para os discentes com DV.

O descrito foi corroborado por Conceição, Santos e Santos (2022) que em suas pesquisas com egressos do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

referente aos recursos e ao uso de materiais adaptados em sala de aula para estudantes com baixa visão, constatou que, embora formados há dois anos e meio e atuando há, no máximo, 4 anos, ou seja, posteriormente às mais recentes legislações referentes à educação inclusivas, os participantes não receberam em sua graduação disciplinas voltadas à educação inclusiva. Apenas um dos sete participantes havia realizado pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.

Delcarro (2021) concluiu que a qualificação e capacitação dos profissionais da educação relativa à educação inclusiva e a falta de acessibilidade arquitetônica são os pontos negativos mais apontados pelos participantes do seu estudo. O estudo trouxe ainda a importante informação de que, embora o ensino regular seja uma determinação legal, este ocorria, sobretudo, de forma apartada dentro da instituição pesquisada, no que se denomina de atendimento Educacional Especializado (AEE).

No que se refere intrinsecamente ao processo de formação, a dificuldade mais apontada foi a de adaptação das atividades pedagógicas, falta de profissionais capacitados e de ações coletivas que promovam a inclusão (DELCARRO, 2021). Complementando que, o material por si só não se mostra capaz de promover a aprendizagem, é necessário o conhecimento pedagógico, conhecimento da disciplina ministrada, da deficiência e das possibilidades que aliam todos esses saberes na prática (LIMA, et al. 2021; DELCARRO, 2021).

Um dos grandes desafios das professoras que participaram do estudo de Lima et al. (2021) é o estabelecimento do diálogo entre a teoria e a prática, possibilitado por uma oficina pedagógica ofertadas às docentes, que trabalharam desde a pesquisa, a fim de desenvolver o conhecimento teórico, até a aplicabilidade prática desses saberes, por meio da transformação do conhecimento em recursos, tais como os objetos táteis, uma vez que permite o conhecimento a partir de uma gama de sentidos, que não apenas a audição.

Nesse sentido, Gomes (2019) destaca a prevalência de abordagens tradicionais que exigem abstração por parte dos alunos e que dependem do estímulo visual como um grande dificultador do ensino e aprendizagem para discentes com DV, exigindo adaptações de materiais pedagógicos. Sendo que uma dos principais desafios relatados pelos professores de sua pesquisa foi a busca por alternativas metodológicas, sobretudo, nos conteúdos experimentais em laboratório, destacando também o custo dos materiais adaptados como um fator limitador. Porém, as falas dos docentes ressalta que é o despreparo para a utilização desses materiais

em sala de aula englobando todos os discentes, incluindo os com DV que se faz mais desafiador, ou seja, uma aula inclusiva do começo ao fim, que naturalize a inclusão e não que a encaixe no modelo tradicional abstrato expositivo.

Os achados acima, corroboram a pesquisa de Turci (2019), que analisou os efeitos de um programa de formação continuada no processo de aprendizagem dos participantes sobre os dispositivos de tecnologia assistiva: central de facilidade de acesso do Windows e sistema Dosvox, que destaca a pouca ou nenhuma formação com relação à tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com DV, essa baixa formação inclui, conhecimento da existência das tecnologias, como adquirir e como utilizá-las em salas de aula.

Motta (2020) ressalta um significativo desafio, a necessidade de proximidade com as diferenças, ou seja, não basta saber da existência de pessoas com deficiência, há que se naturalizar a proximidade dessas pessoas em sala de aula, assim como nos demais espaços sociais, o que corrobora com o descrito por Gomes (2019) sobre os padrões esperados, infere-se que até para as diferenças individuais, exista um padrão e a necessidade primordial em romper com essa ideia de forma tranquila, ou seja, construir com os docentes a ideia de que a inclusão não afeta a tranquilidade do contexto no qual atua.

O descrito acima corrobora com a pesquisa de Sousa e Sousa (2020, p. 321) que destacam que,

[...] mesmo havendo um diálogo constante, orientação e a facilidade de acesso à informação pelos profissionais que compõem o núcleo, existem docentes reticentes quanto à mudança, ao uso de uma nova metodologia ou até mesmo em ministrar aulas para turmas que possuam alunos com deficiência visual .

Dessa forma, a publicação acima destaca ainda que mesmo com a implantação do Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee) na escola *locus* da pesquisa, promovendo segurança aos gestores e docentes no que se refere a orientação e elaboração de estratégias e métodos de ensino para estudantes com deficiência e adaptação de atividades, bem como o uso de tecnologias assistivas, os professores não naturalizam a educação inclusiva, não a efetivam praticamente, mostrando-se dependentes do núcleo e das tecnologias, como se estes por si só garantisse a educação inclusiva.

A pesquisa de Miranda (2021) foi o único achado relativo à disciplina de Educação Física e suas práticas com estudantes com DV. Os resultados mostraram a falta de formação inicial e quase ausência de formação continuada e cursos que oportunizem aos professores a capacitação necessária. Dentre os desafios, a pesquisa destacou a escassez de materiais adaptados para a prática dos discentes com DV, a errônea crença de que esse público está inabilitado para as aulas de Educação Física devido ao suposto risco à sua integridade física e, um dado bastante significativo, a grande quantidade de atestados médicos que objetivam a dispensa dos educandos com DV das aulas da citada disciplina.

Andrade e Souza (2022) corroboram o exposto acima, apontando a existência de docentes que consideram os discentes com DV como incapazes “de aprender, eximindo outras metodologias de ensino como o aguçamento dos sentidos remanescentes e a verbalização por meio de questionamentos orais para que o aluno com deficiência visual potencializasse o raciocínio lógico e organização das idéias” (ANDRADE; SOUZA, 2022, p. 333). As autoras destacam que tais posturas como advindas da ausência de formação inicial e continuada no que se refere à educação inclusiva, sobretudo, destinada aos estudantes com DV, bem como sobre as próprias especificidades desta deficiência, uma vez que ela foi erroneamente relacionada com incapacidade intelectual.

Em relação à formação acadêmica inicial, os sujeitos entrevistados foram unânimes ao afirmar que, durante os cursos de graduação e até mesmo pós-graduação, não integralizaram componentes curriculares voltados à temática da educação na perspectiva inclusiva. Este cenário de partida, segundo os professores entrevistados, dificultou em maior ou menor medida, a efetivação de práticas pedagógicas pautadas na inclusão educacional, em suas salas de aula (LIMA; MEDEIROS NETA, 2020).

Percebe-se, portanto, traços comuns a todos os achados da presente pesquisa: a falta de formação leva a erros conceituais, teóricos e práticos na educação dos discentes com DV; e a inclusão é vista como uma adaptação de um contexto normal que, portanto, deixa de ser natural e, por essa característica gera desconforto nos professores e discentes. Nesse sentido, Motta (2020) destaca que um dos desafios para a inclusão é a ruptura de paradigmas com relação a DV, no sentido de aumento da procura pelos cursos de formação.

O exposto acima nos leva a um outro desafio, embora saibamos da carga horária exaustiva e de baixa valorização da profissão docente no Brasil, há que se

destacar que a não formação inicial no contexto de graduação para educação inclusiva precisa ser superada pelos professores, como ocorre com demais mudanças curriculares nesta e em demais profissões. Nesse sentido, o grande desafio é a conscientização de que precisamos, enquanto docentes, estar preparados para a inclusão de toda e qualquer pessoa com as mais diversas deficiências.

A inferência acima, corrobora com Motta (2020), quando elucida que, atender discentes com DV não significa estar preparado para esse atendimento. Isto pode gerar a citada sensação de ruptura do contexto tranquilo da sala de aula, quando da inserção do estudante com deficiência. Nesse sentido a maior oferta de cursos de formação continuada se apresenta como um desafio a ser suprido.

Segundo Lima et al. (2021) O relato das professoras corroboram com demais pesquisas na área (GIANOTTO; DINIZ, 2010; SCHÖN, 2000) que destacam que, apenas uma legislação ou o seu cumprimento não indicam inclusão, o professor é essencial, visto que tem o papel de orientador daquilo que o educando aprender fazendo, corroborando com o a ideia de que aprender é mais que decorar conceitos, mas relacionar processos ao cotidiano e, no caso, no dia a dia de uma pessoa com DV.

Motta (2020) destacou como desafio a ampliação das ofertas de cursos de formação continuada pelo poder público, a fim de que haja realmente a ruptura de paradigmas, complementando que, além de questões práticas, como adaptação de material, currículo, plano de aula e didática de ensino, os cursos precisam ter uma visão biopsicossocial dos indivíduos apontando lacunas nos documentos norteadores da política de inclusão, quanto a definição clara do que seria necessário para garantir tal visão.

A pesquisa de Lima et al (2021) permitiu ainda uma discussão sobre a ausência de literatura científica sobre os benefícios dos recursos disponíveis e voltados para o ensino e aprendizagem de estudantes com DV, corroborando para a importância da formação qualificada e continuada, que traz esse conhecimento e esse debate para o local no qual o conhecimento é necessário, uma vez que assiste o professor neste cenário educacional de inclusão (AMARAL, 2017; SILVA; GRANEMANN 2017).

FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO REAL DO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Os resultados foram unânimes em relatar a importância e eficácia da formação continuada no que se refere ao preparo docente para o atendimento de

estudantes com DV, bem como a lacuna ainda existente no país relativa à ocupação desse espaço com cursos e capacitações que garantam a inclusão real. Também figurou na maioria das publicações a percepção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência como um processo ainda em implementação e consolidação, em todas as suas etapas, níveis e modalidades de ensino (CONCEIÇÃO; SANTOS; SANTOS, 2022; ANDRADE; SOUZA, 2022; LIMA, et al., 2021; DELCARRO, 2021, MIRANDA, 2021; MOTTA, 2020; SOUSA; SOUSA, 2020; LIMA; MEDEIROS NETA, 2020; TURCI, 2019; GOMES, 2019).

Os resultados da pesquisa de Delcarro (2021), realizada no espaço de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em Educação Inclusiva, curso de formação continuada ofertado na modalidade à distância, realizado por meio da plataforma do **Moodle**, desenvolvido no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com 118 professores e dois estudantes de Mestrado do IFES, a maioria com especialização, ou seja, pós graduação, tendo carga horária de 120 horas permitiu elucidar que a inclusão educacional é um processo em construção.

Os relatos e a observação durante a aplicação de uma oficina de formação aplicada por Lima et al. (2021) mostraram ser imperativa a formação continuada qualificada, ou seja, para além do espaço de formação continuada, este precisa ser ressignificado, dando suporte às lacunas de formação atuais, sendo necessária “a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (LIMA, et al. 2021, p. 22).

Os citados autores, destacaram ainda a importância do plano de aula e de que ele também seja trabalhado na formação continuada, visto que será diferenciado de acordo com as especificidades de cada sala de aula, corroborando com o destacado por Tardif (2012) que elucida a interligação dos saberes docentes e a prática pedagógica que são colocados em prática no próprio fazer docente.

Delcarro (2021) relata que os professores consideram que a legislação trouxe avanços, mas ainda há uma lentidão nas políticas públicas que garantem a implementação real dessa inclusão, elucidando ainda a falta de comprometimento dos profissionais, de materiais e mesmo estrutura física como agravantes dessa lentidão. Nesse sentido, a formação continuada ofertada pela pesquisadora propôs a elaboração de recursos voltados para o ensino e a aprendizagem de discentes com DV, mas também a elaboração de planejamento e execução do projeto de produção de um material didático de baixo custo e fácil reprodução.

O destacado ratifica a pesquisa de Motta (2020) que constatou que os cursos de capacitação ofertados nas formações continuadas vão além das expectativas dos docentes, uma vez que, além de ressignificar conceitos como inclusão, educação, DV e educação inclusiva, acabam por tratar de disciplinas pedagógicas que ampliam a formação para além da inclusão, como novas metodologias de ensino e aprendizagem, materiais e conhecimentos, atendendo uma visão biopsicossocial dos indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

A autora acima citada aponta que a realização do curso de formação desenvolveu nos participantes de sua pesquisa um novo olhar sobre os discentes, sem ou com DV, uma vez que para além de adaptações a formação continuada permite a revisão das práticas de ensino, de acordo com as pesquisas e estudos mais recentes, o que possibilita planejar melhores estratégias de ensino e aprendizagem.

Dessa forma o curso promoveu uma melhor conceituação da DV, de acordo com os estudos científicos mais recentes, uma melhor interpretação da importância do espaço físico e um conhecimento sobre tecnologias assistivas que podem oportunizar igualdades de condições de aprendizagem entre os discentes. E, o que autora apontou como mais significativo e que afetou positivamente no atendimento na sala de aula comum, mas também do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza como um complemento ao discente com deficiência, realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de apoio especializado.

Nesse sentido, Motta (2020) destacou ainda que o curso trouxe um amplo conhecimento relativo ao currículo diferenciado do AEE, contemplando o conhecimento e desenvolvimento de atividades com o sistema de escrita braille e o soroban, das técnicas de Orientação e Mobilidade (OM), Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI) e exploração de ferramentas de tecnologias assistivas.

A formação continuada, também garante aos docentes maior segurança com relação às suas práticas de ensino e estratégias de reconstrução de conhecimentos a fim de materializar a inclusão escolar (MOTTA, 2020, LIMA et al., 2021; DELCARRO, 2021; GOMES, 2019; TURCI, 2019)

Lima et al. (2021) constatou ainda que a oficina pedagógica ofertada na formação continuada permitiu um amplo diálogo entre prática e teoria, com espaço para o desenvolvimento conceitual dos termos: inclusão, deficiência visual e deficiência, ampliando a confiança das discentes participantes para o enfrentamento dos desafios. A oficina possibilitou ainda a percepção de que a não preparação

inicial para a educação inclusiva não pode se configurar como justificativa para uma inclusão apenas física. As professoras se mostraram capazes de buscar maiores capacitações e normalizar essa busca como parte do ofício docente.

A pesquisa acima relata que a oficina oportunizou uma ampla experiência de formação, uma vez que além do objeto tátil, as professoras realizaram um reconhecimento destes, suas propriedades e possíveis utilidades, destacando a importância com a familiarização dos recursos disponíveis, a partir dessa experiência, elaboraram um plano de aula, inserindo o uso do material, suprimindo o desafio de aliar prática e teoria, considerando que este se faz por meio da troca de experiências e conhecimentos oportunizados em formações continuadas.

Embora a oficina se mostrasse amplamente positiva, a pesquisa de Lima et al. (2021) constatou que a acessibilidade à materiais e recursos é uma lacuna não sanada com a capacitação de professores, apontando a necessidade de apoio material, bem como ampliação de pesquisas científicas que corroborem com sua utilização em salas de aulas como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, a fim de popularizar a instrumentalização das escolas.

Delcarro (2021), destacou que o curso de formação ofertado, permitiu um melhor conhecimento teórico sobre o que é um recurso didático, bem como a importância da utilização de recursos nos processos de ensino e aprendizagem. Posteriormente foi desenvolvido o conhecimento sobre os critérios a serem observados para a confecção e seleção de recursos específicos voltados aos estudantes com DV.

A oficina ofertada por Delcarro (2021), para além do conhecimento relativo aos chamados recursos didáticos, oportunizou que os participantes planejassem, elaborassem e executassem a confecção desses recursos, pensando em lacunas apontadas, como o custo e acessibilidade, aplicabilidade pedagógica, uma vez que o material e/ou recurso, por si só não se mostra capaz de garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Foram produzidos cinco (5) mapas táteis, sendo três (3) sobre a divisão territorial do Brasil, um (1) sobre a cobertura vegetal no Brasil e um (1) do processo de divisão celular, mitose. Três (3) recursos de alfabetização, três (3) de formas geométricas e dois (2) sobre operações matemáticas. Também foram produzidos um exemplar sobre poesia, características fenotípicas, formação de imagem em espelhos esféricos, texturas e números naturais. Agrupando as produções em disciplinas do ensino fundamental 1 e 2, temos, 06 recursos para o ensino de Matemática, 05 para

Ciências, 04 para Português e Literatura e 03 para Geografia (DELCARRO, 2021, p. 91).

Ressalta-se a preocupação da formação com o conhecimento pedagógico e de conteúdo da disciplina de Geografia, para além do conhecimento relativo aos recursos voltados aos estudantes com DV, visto que os professores descreveram o objetivo do uso de cada material.

Santos e Santos (2022) ofertaram um curso que, para os egressos recém formados do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia contribuiu para a formação destes, proporcionando um aprendizado teórico sobre a DV e os estudantes de baixa visão, e quais os recursos e materiais são necessários para o ensino de Química para estudantes com essa deficiência. Suprindo uma lacuna, que demonstra que, ainda hoje, os cursos de licenciatura não abarcam a educação inclusiva. Segundo os próprios participantes, eles ignoravam a ignorância que tinham sobre a temática e como isso causava uma lacuna que afetava a sua excelência profissional.

Lacuna essa que pode ainda incorrer em erros, falta de informações e orientações como no caso da pesquisa de Miranda (2021), ao abordar a Educação Física para estudantes com DV.

A formação continuada possibilita, segundo os achados do autor, o reconhecimento da diversidade de cada turma, composta por alunos com ou sem deficiência, retirando a ideia que todos os alunos são iguais e possibilitando orientações às famílias sobre a possibilidade de realização das atividades pelos estudantes com DV, oportunizando um melhor aproveitamento, adaptando as suas aulas teóricas e práticas. Isto pois, a formação continuada permite o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento dos docentes.

Infere-se ainda, que a área de Educação Física seja uma das que mais necessite de cursos de formação continuada, bem como amplas pesquisas na área, escassas nestes últimos cinco anos, lembrando a importância da atividade física não apenas para o desenvolvimento físico da criança e do adolescente, mas para a socialização.

Lima e Medeiros Neta (2020) trouxeram um resultado positivo da formação continuada para capacitação dos docentes no atendimento de estudantes com DV, que é o fato de criar um espaço para planejamento de aulas e materiais, uma vez que o tempo, foi apontado por participantes de sua pesquisa como essencial para a elaboração de uma aula realmente inclusiva. Pensando na carga horária exaustiva

dos professores, esse espaço deve ser ocupado de forma a unir prática e teoria, ampliando o conhecimento, mas também já construindo planos de aula, materiais e recursos utilizados pelos docentes.

Dessa forma, não apenas no que se refere a educação inclusiva de discentes com DV, a formação continuada de professores se faz um espaço essencial para atender as lacunas não preenchidas pela formação inicial, bem como as transformações socioculturais, políticas, econômicas e demais experienciadas pela sociedade como um todo e que afetam e afetarão o processo de ensino e aprendizagem, garantindo um ensino de excelência e uma eficácia educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu constatar que a desvalorização da atividade docente também figura no meio acadêmico e evidencia na formação inicial, ao inferir que o domínio relativo ao conhecimento científico e disciplinar forma espontaneamente o bom professor, o que, somado ao diminuto conteúdo pedagógico da licenciatura corrobora para o pouco conhecimento relativo à educação inclusiva, bem como das deficiências, tais como a DV.

Mesmo os formados recentemente, ou seja, após a implementação da maioria das leis de educação inclusiva, relatam pouca ou nenhuma formação para o exercício dessa inclusão, fato que gera falta de conhecimento amplo sobre as adaptações pedagógicas disciplinares, bem como a errônea ideia de que materiais adaptados poderiam por si só realizar a inclusão efetiva dos estudantes com deficiências. Além disso, também se incorre no erro de considerar que algumas deficiências anabilitem completamente a pessoa para o exercício e aprendizagem de certas disciplinas.

Nesse sentido, constatou-se também uma necessidade de naturalizar a inclusão dos discentes com deficiência como mais uma diferença na sala de aula, rompendo com as padronizações comportamentais e expectativas que afetam mesmo os estudantes que não possuem deficiência. E, nesse sentido, a formação continuada ainda se apresenta pouco explorada como espaço significativo para o preparo às transformações culturais, sociais, econômicas políticas e legislativas que se mostram constantes na sociedade.

A formação do professor ocorre desses espaços, mais ainda de forma incipiente, embora as pesquisas demonstrem resultados extremamente positivos,

quando da ocupação desses espaços, por oficinas e cursos sobre educação inclusiva, sobretudo no que se refere a DV, foco do presente trabalho.

Percebe-se, portanto, traços comuns a todos os achados da presente pesquisa: a falta de formação leva a erros conceituais, teóricos e práticos na educação dos discentes com DV; e a inclusão é vista como uma adaptação de um contexto normal que, portanto, deixa de ser natural e, por essa característica gera desconforto nos professores e discentes. E a formação continuada se mostrou eficaz na quebra de paradigmas com relação a DV, no sentido de aumento da procura pelos cursos de formação.

A pesquisa atendeu a questão norteadora ao destacar como tem ocorrido a formação continuada de docentes para habilitá-los no trabalho com discentes com DV, constatando que, ainda que de forma muito incipiente, esta ocorre primordialmente em cursos de formação continuada e permitem aliar teoria e prática, ampliando o domínio conceitual, adaptações curriculares, naturalização das diferenças e, dentre elas as deficiências, elaboração de materiais, planejamento de aulas, conhecimento das tecnologias e sua correta relação com as escolhas pedagógicas que garantam a efetiva aprendizagem, bem como a real inclusão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de Professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista de Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n. 3, p. 120-140, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>.

ANDRADE, D. L.; SOUZA, M. F. N. O processo de ensino aprendizagem dos deficientes visuais em duas escolas públicas do ensino fundamental, na zona urbana do município de Benjamin Constant/AM. **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC**, v.05, n. 01, ano 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/10840/7958>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, F. P. de; CARVALHO, C. P. de. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 617-634, 2019.

CONCEIÇÃO, L. F.; SANTOS, G. L. G. SANTOS, F. R. Formação continuada de professores de Química: estratégias para o planejamento de uma aula inclusiva para alunos com baixa visão. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 7, p. 1-26, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

DELLCARRO, J. C. S. **Formação continuada de profissionais da educação básica em educação inclusiva: possibilidades do ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual**. 148 f. Dissertação (Mestrado e Educação em Ciências e Matemática) Centro de Referência em Formação e em Educação do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021. Disponível em: file:///D:/DriveOF/FreeLas/Mariluce%20Disserta%C3%A7%C3%A3o/RSL%20cap3/MECM DISSERTACAO_JESSICA_CRISTINA_SILVA_DELCARRO.pdf.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010.

GIL, M. (org). **Caderno da TV Escola- Deficiência Visual**, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância, nº 1, Brasília, 2000: MEC.

GOMES, A. C. V. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a pessoa com deficiência intelectual**. 2021. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf.

LIMA, M. L. B.; OLIVEIRA, J. R. VIANA, L. A. F. C. O status do processo de inclusão da pessoa com deficiência visual no sistema educacional: Uma revisão integrativa

de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18553/16577>.

LIMA, R. F. de; MELLO, R. de J. L. de; MASSONI, I.; CIASCA, S. M. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. **Revista Neurociência**, v. 14, n. 4, p. 185-190, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8741>.

LIMA, E. L. M.; MEDEIROS NETA, O. M. Inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: formação docente e práticas pedagógicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.11, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/profo/Downloads/3274-Texto%20do%20artigo-10879-1-10-20200707-1.pdf>.

MIRANDA, T. V. EDUCAÇÃO Física e deficiência visual: desafios e alternativas. **Cenas Educacionais**, v.4, n.e11152, p.1-12, Caetité - Bahia - Brasil, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11152>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Atendimento educacional especializado. Deficiência Visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf.

MOTTA, B. V. **Formação continuada no centro de apoio pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP): uma contribuição essencial para o atendimento de alunos com deficiência visual**. 92f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2020. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3445/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20no%20Centro%20de%20Apoio%20Pedag%C3%B3gico%20para%20o%20Atendimento%20%C3%A0s%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Visual%20%28CAP%29%20-%20uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20essencial%20para%20o%20atendimento%20de%20alunos%20com%20defici%C3%Aancia%20visual.pdf>.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Artigos Metodológicos Braz. J. Phys. Ther**, v. 11, n.1, fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.

SANTOS, C.C.; PIMENTA C.A.M.; NOBRE M.R.C. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.15, n.3, p. 508-511, mai.-jun., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2463/2851>

SILVA, Y.F.O.; GRANEMANN, J.L. A formação de professores no estado de goiás: o desafio da educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 59-76. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8395>.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 256 p. 2000.

SOUSA, L. R. M.; SOUSA, C. E. B. Práticas docentes no ensino de ciências e biologia para alunos com deficiência visual: uma análise à luz da perspectiva inclusiva. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, v. 16, n. 3, jul./ set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15530>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TURCI, P. C. **Formação continuada de professores: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual**. 197f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12054>.