Desenvolvimento Curricular e Didática

7º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

nº especial

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Educação Inclusiva e suas nuances no fazer pedagógicos: Desafios encontrados por um grupo de professores

Inclusive Education and its nuances in teaching: Challenges encountered by a group of teachers

Ramon de Oliveira Santana
Colegiado Licenciatura em Química– Universidade do Estado do Amapá
Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduC. Universidade de Brasília – UnB
santana.r.de.o@gmail.com

Gerson de Souza Mól
Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduC. Universidade de Brasília – UnB
gersonmol@gmail.com

Wesley Pereira da Silva
Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduC. Universidade de Brasília – UnB
wesleynh3@gmail.com

Resumo:

Desenvolver atividades educativas na escola pública brasileira exige do profissional da educação um olhar para múltiplas realidades. Uma dessas diversidades é a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar em uma roda de conversa os desafios encontrados no fazer pedagógico de um grupo de professores que trabalham com inclusão de alunos deficientes visuais em um Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP localizado em Macapá/AP. A metodologia utilizada na pesquisa foi a roda de conversa, tal proposta foi fundamental para a criação de um ambiente favorável para a emersão de narrativas. Os dados apresentam a importância de incluirmos nos currículos de formação de professores, as especificidades inerentes a inclusão de pessoas com necessidades específicas, como também, a necessidade de procurarmos formação continuada para as especificidades que surgem na prática cotidiana.

Palavras-chave: Inclusão; deficiência visual; narrativas; formação de professores.

Abstract:

Developing educational activities in the Brazilian public school requires the education professional to look upon multiple realities. One of these diversities is the inclusion of visually impaired students in regular education. In this sense, this article aims to identify through a conversation circle the challenges encountered in the pedagogical practice within a group of teachers working with the inclusion of visually impaired students in a Support Center for People with Visual Disabilities (CAP) located in Macapá / AP. The methodology used in the research was the talk wheel, such proposal was fundamental for the creation of a

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

favorable environment for the emergence of narratives. The data showed us the importance of including in the curricula of teacher training, the inherent specificities to include people with specific needs, as well as the need to seek continuous training for the specificities that arise in everyday practice.

Keywords: Inclusion; Visual impairment; narratives; teacher training.

Resumen:

Desarrollar actividades educativas en la escuela pública brasileña exige del profesional de la educación una mirada para múltiples realidades. Una de esas diversidades es la inclusión de los alumnos con descapacidades visual en el ensino en el ensino regular. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo identificar en una rueda de conversación los desafios encontrados en lo hacer pedagógico de un grupo de profesores que trabajan con inclusión de los alumnos descapacitados visuales en un Centro de Apoyo para Atención a las Personas con Descapacidades Visuales – CAP localizado en Macapá/AP. La metodología utilizada en la investigación fue la rueda de conversación, tal propuesta fue fundamental para la creación de un ambiente favorable para la emersión de narrativas. Los datos presentan la importancia de incluir en los currículos de formación de profesores, las especificidades inherentes a la inclusión de personas con necesidades específicas, como también, la necesidad de buscar formación continuada para las especificidades que surgen en la práctica cotidiana.

Palabras clave: Inclusión; descapacidades visuales; narrativas; formación de profesores.

Introdução

Vivenciamos, nas últimas décadas, uma mudança de paradigma na educação escolar pública brasileira. A educação de pessoas com alguma condição de exclusão, sofreu mudanças significativas nos últimos anos, as quais foram condicionadas por diversas Leis e Normas sobre o assunto. Tivemos a inclusão de pessoas de diferentes realidades culturais, sociais, étnicas e religiosa na escola, onde a particularidade de cada grupo emerge na dinâmica educacional.

Tais variados grupos que constituem a educação brasileira e apresentam demandas educacionais que vão muito além das práticas, atitudes e fazeres educacionais deslumbrados e vivenciados há séculos em nosso país. Com isso, observa-se que a escola necessita de um olhar multifocal, valorizando a diversidade que se mostra cada vez amis presente no cotidiano escolar.

Diante desse contexto educacional Mantoan (2003) apresenta que:

> *[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (p. 12)*

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Uma das diversidades apresentadas na escola é a inclusão de alunos com deficiência. Uma realidade que vem se apresentando fortemente na escola brasileira.

Nos últimos anos podemos citar alguns documentos que são considerados de grande importância na luta por uma inclusão efetiva, os quais influenciaram e continuam entusiasmando as políticas públicas e ações de instituições brasileiras, são eles: Declaração de Salamanca, 1994; LEI n. 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10 172/01; Resolução CNE/CEB n. 2/2001, diretrizes de educação especial na educação básica; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2007; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); LEI n. 13.146/15, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Como foco do trabalho, mergulhamos na realidade de estudantes com deficiência visual (DV). Uma realidade apresentada no meio de contextos de exclusão, em algumas situações, não favorecendo o acesso desse público às diferentes formas de aprendizagem, necessitando, assim, de apoio de várias entidades governamentais e não governamentais para que a inclusão seja efetiva. Sobre a aprendizagem de crianças DV, levando em consideração o papel do professor como mediador do processo, Kelman & Sousa (2015) apresentam em seu trabalho que:

> *[...] crianças cegas buscam caminhos alternativos para poder receber a informação e, por conseguinte, aprender. [...], dessa forma, pode-se dizer que apesar das leis gerais serem as mesmas, existem possibilidades distintas de desenvolvimento, o que caracteriza a singularidade do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. O maior desafio do professor consiste em descobrir como crianças com necessidades educativas especiais conseguem atingir os processos psicológicos superiores, quais são as estratégias pedagógicas que possibilitam os caminhos alternativos para que ocorram processos interativos significativos, levando à aprendizagem e, por conseguinte, ao desenvolvimento. (p.29)*

Com o que foi exposto acima podemos refletir que a aprendizagem de qualquer ser humano é favorecida com a criação de um ambiente que favoreça a aprendizagem. A construção desse ambiente não depende apenas de uma organização ou de determinada instituição, é preciso ter clareza de que as ações se somam e se fortalecem no contexto educacional. Assim, o olhar inclusivo permite que seja criada uma rede de apoio voltada para o acolhimento do indivíduos nos mais variados contextos sociais.

Para entendermos melhor as afirmações apresentadas acima precisamos mergulhar na história da inclusão de pessoas cegas no Brasil, entendendo os marcos políticos e sociais. Obviamente que fazer uma viagem dessa cobraria dos autores uma longa descrição, no entanto, trazemos alguns que fomentaram a construção do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP, especificamente à realidade apresentada em Macapá no Amapá, a qual é campo de reflexão dessa pesquisa. Observa-se que a história de inclusão de pessoas cegas no Brasil foi sendo organizada por instituições e entidades nacionais e internacionais, muitas delas não governamentais, as quais vieram contribuir substancialmente na vida de pessoas com deficiência visual. Podemos citar como

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

marco da criação de instituições governamentais no Brasil o ano 1973, quando surgiu o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (Jannuzzi, 2004). Em seguida várias ações subsequentes se tornaram efetivas, sendo estas influenciadas pelos marcos e documentos apresentados anteriormente.

No Brasil, com a promulgação da lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as pessoas com necessidades especiais passaram a ter acesso à educação de forma mais concreta. A LDB define a Educação Especial e delimita que esta modalidade de educação escolar seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Com isso, as entidades que sempre contribuíram totalmente com a inclusão de estudantes (DV) nas escolas brasileiras começaram a dividir a responsabilidade com as escolas regulares. Tal realidade fez emergir várias situações, as quais influenciam artigos, dissertações e teses pelo país.

Uliana (2015) aponta em sua tese alguns problemas que começaram a surgir quando os alunos cegos que estudavam em escolas especializadas foram matriculadas na rede regular de ensino. Esses problemas vão desde ordem organizacional, visto que o estado não estava preparado para receber a nova clientela, como também, aspectos pedagógicos, pois não existiam profissionais capacitados, os quais necessitavam de múltiplas habilidades para atender aos estudantes com variadas deficiências. A falta de formação docente voltada para o atendimento de estudantes com deficiência ainda é uma realidade vivenciada nas escolas brasileiras.

Para minimizar as decorrentes queixas e reinvindicações de pais e professores indignados com a negligência do poder público e com a falta de suporte nas escolas para uma inclusão efetiva, foi idealizada pela professora Marilda Moraes Garcia Bruno, inspirada em uma experiência vivenciada na Suécia, a criação de um centro que atendesse as demandas instrumentais básicas e didáticas de estudantes deficientes visuais no estado de São Paulo, buscando o desenvolvimento eficiente das ações pedagógicas na escola. Tal projeto, denominado CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual) é implementado no estado de São Paulo com data de 17 de maio de 1994. (Resende, 2007).

Dentro das necessidades e objetivos que construíam a justificativa para a criação do CAP podemos ressaltar os seguintes: a) Implantação do Núcleo de Produção Braille informatizado; b) Distribuição gratuita do livro didático para alunos deficientes visuais de escolas públicas; c) Utilização de recursos específicos para a aprendizagem da leitura-escrita, desenvolvimento do conteúdo curricular, extracurricular, provas e concursos; d) Acesso a recursos tecnológicos e de informática facilitadores da aprendizagem e comunicação: display Braille eletrônico, impressoras computadorizadas, Braille falado, multimídia, CCTV, tele-ensino e pesquisa na rede de internet; e) Implantação de biblioteca Braille, audioteca, filmoteca, mapoteca adaptada. Espaço de convivência, lazer e expressão artística para serem utilizados também por alunos videntes; f) Oferta de cursos de Braille, datilografia, computação e outros; g) Oferta de cursos ou programas complementares de Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária e orientação vocacional para regiões que não contam com professores especializados; h) Promoção de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviço para professores;

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

i) Desenvolvimento de estudos, pesquisas e novas metodologias de ensino em conjunto com as universidades e instituições; j) Oferta de curso Braille para pais e voluntários; k) Formação de biblioteca especializada. (Bruno, 1997).

Com avaliações positivas o projeto CAP é cedido ao MEC (Ministério da Educação) pela autora, onde a mesma solicitou que fosse implementado pelo menos um CAP por unidade federativa, transformando a experiência inicial em uma política de grande dimensão para a inclusão de pessoas com deficiência visual no Brasil.

Em 29 de novembro de 2001, criado pelo decreto 3711, o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com deficiência visual (CAP) chega ao Amapá. Em sua estruturação inicial são apresentados cinco núcleos, os quais são denominados de: 1- Núcleo de Produção Braille; 2- Núcleo Didático Pedagógico; 3- Núcleo de Convivência; 4- Núcleo de Avaliação Escolar; e 5- Núcleo de Tecnologia. O centro chega ao estado com o objetivo de gerenciar o suporte estrutural e pedagógico necessário para a inclusão de alunos cegos e de baixa visão na Rede de Ensino e/ou escolas comunitárias. Tais ações vão desde orientações específicas sobre a mobilidade e aspectos da vida diária como também a alfabetização em Braille, produção e distribuição de materiais adaptados. Destacamos que a reabilitação da pessoa com DV também é foco do CAP, garantindo o acolhimento de pessoas que adquiriram a DV ao longo da vida.

Analisando o histórico do surgimento do CAP em outras unidades federativas e tentando entender particularidades que surgem na prática cotidiana de quem trabalha com inclusão no Brasil, especificamente em Macapá, a presente pesquisa ajusta o foco das análises a partir do olhar do profissional envolvido na realidade do CAP Amapá. Tal ajuste propicia o surgimento de algumas questões que ajudaram no norteamento da proposta da pesquisa, são elas: Quais foram os desafios encontrados por um grupo de profissionais vinculados ao CAP/Amapá no seu primeiro contato com a inclusão de alunos DV? Como se deu a sua formação inicial e continuada para se trabalhar com as especificidades da área?

Portanto, o presente artigo tem como objetivo identificar em uma roda de conversa os desafios encontrados no fazer pedagógico de um grupo de professores que trabalham com inclusão de alunos deficientes visuais em um Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP localizado em Macapá/AP.

Metodologia

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, a qual é definida como sendo apropriada para a incorporação do significado e da intencionalidade como intrínsecas aos atos, considerando relações e estruturas sociais, oriundas de construções humanas significativas (Minayo, 1992).

Segundo o objetivo de nossa pesquisa de identificar em uma roda de conversa os desafios encontrados no fazer pedagógico de um grupo de professores que trabalham com a inclusão

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

de alunos deficientes visuais em um CAP localizado em Macapá/AP. A roda de conversa foi formada por 5 professores que trabalham diretamente ou indiretamente no CAP/Amapá. Para preservar o anonimato dos participantes vamos chamá-los de P1, P2, P3, P4, P5.

Minayo (2002) argumenta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e, além disso, a mesma trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para a coleta de dados utilizamos um gravador, o qual foi posicionado no centro de uma roda de conversa. Pensamos em uma roda de conversa para que os entrevistados ficassem livres para narrar suas experiências, visto que o tema da entrevista é pertinente a todos os participantes. Iniciamos a conversa solicitando para que cada um contasse como foi seu primeiro contato com a inclusão de alunos DV. Observamos que a pergunta suscitou narrativas que organizavam com detalhes as experiências vivenciadas pelos professores participante da roda.

Para entendermos melhor o ambiente criado na coleta de dados, utilizamos as definições apresentadas por Melo & Cruz (2014) acerca de *Rodas de Conversas*. Para a construção das definições de *Roda de Conversa*, os autores apresentados acima se inspiraram nas considerações de autores como Lervolino & Pelicioni (2001), Gatti (2005) sobre Grupo Focal.

Com isso, Melo & Cruz (2014) apresentam que:

> *a coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (p. 33)*

Essa definição, além de apresentar as possibilidades de interação entre os participantes de um determinado processo, fomenta um espaço onde as histórias de vida dos entrevistados se manifestam, "constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico" (Melo & Cruz, 2014, p.33).

A dinâmica apresentada pelo pesquisador suscitou narrativas que se sobressaíram diante da dinâmica de roda de conversa.

As *entrevistas narrativas* são um tipo de pesquisa qualitativa, a qual é uma ferramenta que visa um mergulho na história de vida do entrevistado, para que o mesmo conte algo importante da sua vida e do seu contexto social.

Paiva (2008) apresenta que muitos são os significados atribuídos às narrativas, os quais circulam nas diferentes áreas do conhecimento, são eles:

> *uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. (p.1)*

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Benjamin (1994, p. 37) afirma que "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois".

As análises das narrativas sustentaram-se em Dutra (2002), onde a autora argumenta que:

> *Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não "informa" sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa (p. 373-374).*

Das narrativas coletadas e, com seu devido tratamento e análise, suscitaram dois pontos que vão delinear as discussões posteriores, são eles: o primeiro contato com a inclusão de alunos DV e a inclusão na formação inicial e continuada de professores e suas especificidades.

Resultados

Os professores que participaram da roda de conversa apresentam um perfil que tem a inclusão de estudantes deficientes visuais (DV) como interseção. As características dos participantes da pesquisa são apresentadas em seguida com o objetivo de conhecermos melhor o grupo.

Os professores P1, P2 e P3 já trabalham na educação há mais de 15 anos. O professor P4 trabalha há mais de 5 anos e o professor P5 é o mais jovem e trabalha na área educacional há três anos. Quanto a formação os professores P2, P3 e P5 são graduados em Licenciatura em Química, o Professor P1 é graduado Licenciatura em Matemática e o Professor P4 é pedagogo. Os professores P1, P2 e P4 já trabalharam no ensino superior público e privado da região, sendo contratados para lecionar a disciplina de Braille.

Atualmente os professores P1, P2, P3 e P4 estão vinculados ao CAP/Macapá desenvolvendo curso e atividades continuadas para professores da educação básica e acadêmicos da região. Eles trabalham especificamente na oferta de cursos de Braille básicos e avançado, Soroban e legislação educacional para inclusão de alunos deficientes visuais. O professor P5 leciona Química em uma escola pública da região, sua participação na roda de conversa foi em virtude de já ter feito diversos cursos no CAP/Amapá e continua mantendo o vínculo com a instituição participando de atividades vinculadas a divulgação dos trabalhos realizados pelo centro.

Com base nas narrativas que emergiram da roda de conversa foi possível observar dois desafios relatados pelos professores, os quais são comuns a todos os participantes. Um deles é o primeiro contato com a inclusão de estudantes DV e a importância de se trabalhar a temática inclusão na formação inicial. O segundo diz respeito a necessidade da busca por uma formação continuada que aborde as especificidades relacionadas a inclusão de DV no ensino regular.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Os desafios encontrados na educação para pessoas com deficiência no Brasil são carregados de uma construção história que limitou o acesso aos ambientes educacionais, fato esse observado nos dias atuais. Problemáticas da época como: a falta de profissionais qualificados e a falta de recursos são situações reais em nossa sociedade (Mendes, 2010, p. 107). Com isso iniciamos as análises partindo do aspecto que faz referência ao primeiro contato que os professores participantes da roda de conversa tiveram com a inclusão escolar.

Meu primeiro contato com a inclusão de estudantes Deficientes Visuais

Quando questionamos um professor sobre a necessidade de incluir um aluno com deficiência nas suas aulas, de modo frequente, escuta-se a seguinte afirmação: "não estou ou não fui preparado para esse trabalho" (Mantoan, 2003, p. 53).

Na nossa roda de conversa surgiram relatos que ajudam a nortear possíveis saídas para construirmos reflexões e ações sobre a informação apresentada pela autora, com isso evitando a justificativa de que não estou preparado para a presente situação.

> *Comecei a trabalhar bem jovem e saí do ensino básico e me ofereceram a educação especial, e eu não tinha nem noção do que era educação especial, e aí me ofereceram três situações, para trabalhar com surdo, com cego ou com, na época, deficiente mental. (P4)*

A narrativa do professor P4 ajuda a entender que muitos professores tiveram seu primeiro contado com a inclusão de alunos na prática escolar. É como se a situação chegasse de surpresa exigindo do professor um juízo de valor e uma postura eficaz diante da situação.

Apresentamos as narrativas P1, P2 e P5, as quais exibem possíveis caminhos para reflexão da situação.

> *"Tive meu primeiro contato com uma aluna com baixa visão. E tinha uma professora que fazia o assessoramento dela. Nos tornamos amigos. No começo ajudava a aluna ampliando seu material. A professora que trabalhava na educação especial, vendo meu envolvimento, perguntou se eu tinha interesse em fazer o curso de especialização em educação inclusiva." (P1)*

> *"Entrei em sala de aula para lecionar a minha primeira aula, com todos os requisitos que a professora de didática tinha me apresentado e com tudo que eu pensava ser útil para ensinar de forma eficaz. Quando terminei minha aula, uma aluna me disse que eu explicava bem, mas que ela não tinha visto nada, não tinha visto a cadeia carbônica, os desenhos coloridos, os vídeos, nada. Apliquei uma prova para ela, ela tirou zero, e eu mantive a nota dela. Fui chamado na direção, no conselho de classe, eles falaram que precisava rever minha forma de avaliar, visto que a aluna já tinha passado em tudo. Daquele dia em diante percebi que precisava mudar. Resolvi aprender Braille, pesquisei artigos e possibilidades para ensiná-la." (P2)*

> *"Tive uma aluna que praticamente as provas dela eram mais orais, do que no papel, sempre trabalhei muitos experimentos, por enquanto não estavam sendo bem-vindos, por que ela*

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

> *tinha baixa visão bem avançada, e ai então, por exemplo, o conceito de modelo atômicos, eu comecei a construir modelos usando bolinha de isopor e espetinho de churrasco, então todo conteúdo que eu passei no 1° ano, eu tive que fazer uma adaptada e tentando fazer engenhocas em casa." (P5)*

Segundo Mantoan (2003) a reação habitual de muitos professores que se deparam com as situações relatadas acima é de repassar os seus problemas para os outros colegas, os "especializados", com isso ele não preciso carregar o fardo de suas limitações profissionais em seus ombros.

Já os professores P2 e P5 vão além do que Donoghue & Chalmers (2000) trazem em seus estudos, nos quais os autores afirmam que os professores não costumam realizar grandes modificações nos métodos de ensino e/ou conteúdos curriculares ao receberem um aluno com necessidades educacionais especiais.

Portanto ainda é bastante comum observarmos tais situações no ensino básico no Brasil, mas a atitude do professor P1 de buscar alguma especialização, com o objetivo de conhecer mais a realidade e de se colocar como responsável da situação, ajuda na construção de um fazer docente mais atuante. Como também o exemplo dos professores P2 e P5 que buscaram refletir a problemática que se apresentava compreendendo que existem diferentes formas de ver o mundo e que não podemos unificar a linguagem e a escrita na sala de aula.

A inclusão na formação inicial e continuada de professores e suas especificidades

Nas narrativas que anunciavam o primeiro contato com inclusão de alunos cegos, os professores, deixaram transparecer vários aspectos que são bastante específicos da inclusão, por exemplo: *ampliação do material (P1), resolvi aprender Braille (P2), construção e adaptação de materiais (P5)*. Com isso analisamos suas narrativas na busca de afirmações que ajudassem na construção e delineamento quanto a formação de professores numa perspectiva inclusiva. Tentando elucidar a seguinte questão: Como se deu tal formação? Abaixo são apresentados alguns recortes das narrativas que vão ajudar no entendimento da questão.

> *"A mesma amiga que me auxiliou na primeira experiência de inclusão me perguntou se eu tinha interesse em fazer o curso de especialização no IBC (Instituto benjamim Constant), no Rio de Janeiro, na época eles ofertavam um curso grande que durava quase seis meses. Então, disse para mim mesmo, nunca tinha visto Braille, não sabia nada de educação especial, então, vamos lá, para o Rio de Janeiro." (P1)*

> *"Em 2003 eu soube pelo professor P1, que era da mesma escola que eu, do curso de especialização, no Instituto Benjamim Constant lá no Rio de Janeiro aí eu disse: é, então deixa eu tentar." (P3)*

> *"Terminei a graduação e fui embora para o Rio de Janeiro fazer o curso no Instituto Beijamin Constant e isso foi o divisor de águas na minha vida, o Instituto Benjamin Constant foi um divisor de águas na minha vida, eu acho que na vida de muitos colegas, passa a ter um*

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

> *outro olhar, um outro mundo e a gente já volta com um outro pensamento, na época era o início de discussão de inclusão." (P4)*

O primeiro aspecto que logo sobressai na análise das narrativas é a importância do Instituto Benjamim Constant na formação continuada dos professores participante da roda de conversa. Observa-se que a busca pelo instituto foi em virtude da garantia da capacitação específica, vinculada pela busca do domínio das técnicas e ferramentas necessárias para inclusão de alunos DV. A presente postura é preconizada nos estudos de Nóvoa (1992), Santos (1998) e Perrenoud (2000) pois os autores que discutem a formação continuada afirma que os professores que estão em pleno exercício busquem capacitação para enfrentar as dificuldades que brotam no cotidiano do espaço escolar.

A postura apresentada pelos professores, os quais vão na busca de especialização, nos direciona o pensamento para a possibilidade de reestruturação de currículos que formam professores, para que tais discussões se iniciem dentro das instituições formadoras de professores. Como afirmam Oliveira, Antunes, Rocha, & Teixeira (2011):

> *seria garantida a formação para todos e não apenas para parte dos professores do ensino regular, como ocorre na maioria dos casos na formação continuada. Somente assim as propostas de inclusão vão estar realmente inseridas no contexto educacional, e profissionais capacitados sairão das universidades viabilizando essa real inserção dos portadores de NEE's. (p.100)*

Em consonância com o exposto acima o professor P5 apresenta em sua narrativa que muitas universidades já estão iniciando esse processo, pois ele teve contato com essa discussão na sua formação inicial.

> *"Eu me sinto até pequeno no meio de vocês, tenho poucas experiências, sou filha dessas 3 pessoas (o professor faz referência aos professores P1, P3, P4). Tive um maior contato durante o curso de graduação, foi quando o P1 lecionou Braille. Essa parte de inclusão a gente teve bem básico, um Braille bem sutil, mas foram coisas que atraíram a gente, motivando a gente a procurar o CAP e fazer mais cursos lá." (P5)*

Portanto, diante das narrativas apresentadas podemos construir uma trilha imaginária, a qual não é linear em virtude das descontinuidades apresentadas e narradas, mas que ajuda na reflexão do que foi apresentado. No início, temos a situação que é o contato inicial com os alunos dentro da sala de aula, momento em que os professores se deparam com uma situação nova, levando em consideração a formação limitada, caracterizando-se por uma situação problema.

No segundo momento, os professores não pararam na situação inicial, assumiram a responsabilidade e buscaram entender as especificidades da situação. Tal busca caracteriza-se e orienta a importância da formação continuada, principalmente quando surgem novas situações na prática do dia-a-dia. Por fim, um último momento trata-se da importância de nos depararmos com as discussões de inclusão na própria formação inicial, tornando, assim, possível a garantia de um profissional capacitado e ciente de que sua sala de aula é repleta de uma diversidade inimaginável.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Para corroborar a discussão trazemos as definições de Bueno (1999), o qual apresenta dois tipos de formação: a primeira expõe a importância de trabalhar na graduação a formação mínima para incluir os alunos com necessidades específicas em sala de aula; a segunda é a formação específica nas diferentes necessidades apresentadas em sala de aula para que esses professores possam trabalhar diretamente com a população atendida como também possam dar apoio aos colegas de trabalho. Sem o entendimento específico de cada necessidade educacional não se pode garantir uma inclusão efetiva.

Conclusões

A presente pesquisa permitiu verificar os desafios encontrados por um grupo de professores participantes de uma roda de conversa, tendo como característica comum entre seus membros a relação profissional que eles mantêm com o CAP/Amapá. Podemos enfatizar que as narrativas geradas na roda de conversa trouxeram dados que retratam bem os desafios e caminhos trilhados pelos professores em sua prática cotidiana. Para exemplificar, introduzimos a seguir alguns pontos importantes.

Afirmamos que os participantes da roda de conversa trazem em suas narrativas um aspecto considerado por eles de fundamental importância: o contato com o Instituto Benjamim Constant. Alguns deles, utilizando a expressão: "minha vida mudou" [quanto tive contato com os cursos ofertados pelo IBC na minha formação continuada], apresentam, assim, a necessidade de busca de uma formação mais precisa na área de educação inclusiva para estudantes DV.

Outro fato importante é aquele apresentado pelo professor P5, o qual se denomina filho dos professores P1, P3 e P4, tendo seu primeiro contato com a inclusão na graduação e buscando um aperfeiçoamento nos cursos ofertados pelo CAP na própria região. Tal exemplo derruba a ideia de que não é possível trabalhar inclusão na graduação; as narrativas mostraram que o ensino na graduação é a ponte necessária para a busca da especificidade da área; durante a graduação, cabe ao professor formador apresentar aos acadêmicos os aspectos principais para uma prática inclusiva.

Por fim, é importante deixarmos claro que o presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla e o presente artigo nos ajuda na organização dos dados iniciais, permitindo o levantamento de várias questões quanto à formação inicial e continuada desses professores, as quais vão ser respondidas em trabalhos a posteriori.

Referências

Benjamin, W. (1994). Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

Bruno, M. M. G. (1997). Deficiência Visual: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara.

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial. 3(5), 07-25.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Donoghue, T. A.; Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education. 16, 889-904.

Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Estudos de Psicologia, 7(2).

Mantoan, M. T. Eglér. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.

Melo, M. C. H. de; Cruz, G. de C. (2014). Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. Imagens da Educação, 4(2), 31-39.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, 22(57).

Minayo, M. C. S. (1992). O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: ABRASCO.

Minayo, M. C. (2002). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: ____. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote.

Oliveira, M. L., Antunes, A. M., Rocha, T. L., Teixeira, S. M. (2011). Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. Revista Ensaio. 13(3), 99 – 117.

Kelman, C. A., Sousa, M. do A. (2015). Sociedade, educação e cultura. In Maciel, D.A., & Barbato, S. (2015). Desenvolvimento humano, educação e inclusão social, 15-56. 2º. ed. rev. Brasília : Ed UnB.

Jannuzzi, G. M. A. (2004). Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados.

Paiva, V. L. M. de O. (2008). A pesquisa narrativa: uma introdução. Revista brasileira de linguística aplicada. 8(2).

Perrenoud, P. (2002). Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed.

Resende, T. R. M. (2007). Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

Santos, L. L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus.

Uliana, M. R. (2015). Formação de professores de Matemática, Física e Química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá.