

Volumen 4 - Número Especial - Enero/Marzo 2017

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Eduardo Gomes Onofre

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Relaciones Humanas

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
221 B Web Sciences, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
221 B Web Sciences, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
221 B Web Sciences, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Mg. Rebeca Yáñez Fuentes

Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio Medeiros da Silva
Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

Dr. Antonio Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dra. Yolanda Ricardo
Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha
Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix
Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero
CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México, México
Director Revista Cuadernos Americanos, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dr. Iván Balic Norambuena
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Dra. Andrea Minte Münzenmayer

Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:

221 B Web Sciences

Santiago – Chile

Revista Inclusiones

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



THOMSON REUTERS



CATÁLOGO

Information Matrix for the Analysis of Journals





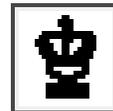
WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Secretaría de Articulación
Científica Tecnológica



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

ISSN 0719-4706 - Volumen 4 / Número Especial Enero – Marzo 2017 pp. 41-57

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FACE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DEFICIÊNCIA VISUAL EM FOCO**

**FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
LA DEFICIENCIA VISUAL COMO FOCO**

Mg. Ligiane Gomes Marinho Salvino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
ligiane.gmarinho@gmail.com

Mg. Maria das Neves de Araújo Lisboa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
mnalisboa@hotmail.com

Fecha de Recepción: 13 de diciembre de 2016 – **Fecha de Aceptación:** 31 de diciembre de 2016

Resumo

A inclusão escolar de alunos com deficiência está cada vez mais presente em nossa realidade; e a educação inclusiva tem sido objeto de estudo de pesquisas acadêmicas e ações de políticas públicas de autoridades governamentais no Brasil. Com base nos muitos dispositivos legais brasileiros que tratam do tema, os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades devem estudar em escolas regulares, sem a segregação das instituições especializadas. Assim, os alunos com deficiência visual são público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-Chaves

Educação Inclusiva – Deficiência Visual – Formação do Professor

Resumen

La inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad es cada vez más presente en nuestra realidad; y la educación inclusiva se ha estudiado mediante acciones de investigación académica y de políticas públicas de los gobiernos. Sobre la base de muchas de las disposiciones legales que tienen que ver con el tema, los estudiantes con discapacidad, trastorno del desarrollo general y dones o habilidades altas deben estudiar en las escuelas regulares sin segregación de los organismos especializados. Por lo tanto, los estudiantes con discapacidades visuales son público objetivo de la educación especial en la perspectiva inclusiva.

Palabras Claves

Educación inclusiva – Discapacidad visual – Formación del profesorado

Introdução

A história da educação especial no Brasil foi embasada na filantropia, na generosidade de pessoas ou pequenos grupos que tinham relação com indivíduos com alguma deficiência; e no pouco apoio do governo, que iniciou seu atendimento educacional para aqueles com a criação de instituições que pouco focavam no letramento. Registra-se ainda a segregação promovida pelos estabelecimentos especializados que os retiravam da sociedade que ainda não compreende a diversidade humana.

No caso específico da deficiência visual, vale destacar o esforço governamental quando, ainda em 1854, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ainda hoje em funcionamento com o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC).

O processo de inclusão no contexto educacional surgiu somente no início da década de 90 e vem se desenhando a partir de diversos dispositivos legais, em nível nacional e internacional, propondo a universalidade do ensino que perpassa da educação básica ao ensino superior.

A inclusão escolar é uma reviravolta necessária na escola, extinguindo-se categorizações como iguais ou diferentes, normais ou com deficiência. A inclusão escolar preocupa-se com todos os alunos.¹

Internacionalmente, a Convenção da Guatemala (1999), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) asseguram que indivíduos com deficiência devem ser tratados com dignidade, tendo seus direitos humanos e todas as suas garantias de liberdades fundamentais respeitados, devendo ter acesso à escola regular, de forma igualitária, caracterizando como ato discriminatório qualquer comportamento ou atitude que venha impedir ou embarçar a inclusão dessas pessoas dentro do quadro social vigente, tolhendo-as no exercício da cidadania.

No Brasil, os direitos têm por base a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, a qual afirma em seu capítulo sobre os Direitos Sociais, que a educação é um direito básico assegurado a todo e qualquer brasileiro, devendo ser garantido o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.² O direito à educação ficou firmemente estabelecido com sanção da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulando diretrizes e bases da educação nacional. A legislação esclarece como deve ser estruturada a educação neste país, os diversos níveis e suas características específicas, entre outros assuntos. Apesar de reservar um capítulo inteiro para a educação especial, o seu artigo 58 ainda permite a segregação quando dita:

“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.³

¹ Maria Teresa Eglér Mantoan, *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* (São Paulo: Summus, 2015), [s.p.]

² Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

³ Brasil, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 58.

No entanto, apesar do destaque negativo acima, a redação também revela um ponto positivo, quando define o público-alvo da educação especial, sobretudo substituindo “portadores de deficiência” por “educandos com deficiência”.

Ações anteriores acompanharam o processo de mudanças, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).⁴

Seguindo essa tendência, tem-se também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação e Inclusiva⁵; e, mais recentemente, de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também dedica um capítulo à educação das pessoas com deficiência, o qual reforça a **formação inicial e continuada dos professores** e o atendimento educacional especializado, que teve sua primeira redação exclusiva em 2008, no Decreto 6.571; este foi substituído e ampliado pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual diz, em seu segundo artigo, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Todo esse relato do avanço da legislação brasileira quanto ao tema em estudo serve para destacar a distância entre o que está escrito e o que realmente se faz. São muitos os desafios e as dificuldades de ordem técnica, pessoal, financeira e administrativa que ainda impedem a educação inclusiva efetivamente. Prima-se por um ensino de qualidade para todos; e neste conjunto estão as pessoas com deficiência.

“A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas”⁶. Assim, a promoção da educação inclusiva exige mudanças físicas e atitudinais nas escolas, na sociedade, na família; pois incluir é muito mais que apenas inserir um sujeito na sala de aula regular. O papel da escola é ser um espaço democrático de aprendizagem, em que a formação social e cognitiva do indivíduo dá seus primeiros passos. Deve ser um ambiente de igualdade, que não exista diferença de raça, gênero, política ou crença, favorecendo a diversidade. Espaço em que o conhecimento deve fluir livre, tendo como objetivo principal a evolução de um cidadão consciente de seus deveres e direitos.

Quanto à deficiência, a Organização Mundial de Saúde (OMS) revela, em seu Relatório Mundial publicado em 2011, que quase 15% da população mundial vive com limitações decorrentes de alguma deficiência. O mesmo documento alerta que a deficiência é uma situação na qual o indivíduo nasce ou adquire durante a vida pela idade, acidente, doença e outras causas.

⁴ Brasil, Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. (Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001).

⁵ Brasil, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasília: SEESP, 2008).

⁶ Maria Teresa Eglér, Inclusão Escolar...

Diniz⁷ conversa com Goffman⁸ sobre o modelo social da deficiência. Ela reconhece a lesão no corpo deficiente, mas destaca que a maior deficiência está na sociedade que não está preparada para receber toda a diversidade humana; ele revela que a deficiência é sempre sobreposta a outras características, depreciando o sujeito.

A deficiência visual, em foco neste estudo, é uma limitação sensorial definida pelo Decreto 5.296/2004 em seu artigo 5º, como:

“**Cegueira**, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a **baixa visão**, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.”⁹

Vale ressaltar que a deficiência visual também pode ocorrer tanto no nascimento (congenita) como no decorrer da vida (adquirida); e de acordo com o Relatório sobre a Saúde Ocular no Brasil, divulgado pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia, estima-se que até 2020 serão 76 milhões de pessoas cegas no mundo.

Neste contexto, o professor é o ator principal da educação especial na perspectiva inclusiva dentro da escola, geralmente sendo apontado como o único responsável pela inclusão escolar. Porém, é importante compreender o diálogo entre Mantoan¹⁰ e Tardif¹¹. Ela defende que o ato de ensinar e aprender são independentes, sendo complementada por Tardif quando revela que o objeto de trabalho do professor é humano e pode oferecer resistência. Portanto, cego ou normovisual, o professor sempre vai encontrar alguma resistência, a depender da motivação, das predileções e dos desejos de cada aluno. Além de docentes e discentes, a inclusão escolar de alunos com deficiência deve envolver todos da escola, desde a portaria até a direção.

Outrossim é o fato de que todos somos diferentes; e não é a ausência do sentido da visão que torna duas pessoas iguais. A necessidade de um aluno cego é diferente da necessidade de um aluno vidente; assim como a carência de dois alunos cegos podem ser diferentes.

Seguindo esse trajeto e dentro do progresso teórico da educação especial na perspectiva inclusiva, percebe-se que a formação do professor é fundamental. E tal necessidade foi percebida há mais de um século, quando em 1883, o Império brasileiro promoveu o 1º Congresso de Instrução Pública; e entre os temas estavam a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos¹². Embora tenham se passado 133 anos, a formação de professores ainda é um empecilho para a educação inclusiva de pessoas com deficiência, como os cegos.

⁷ Débora Diniz, O que é deficiência? (São Paulo: Brasiliense, 2012).

⁸ Erving Goffman, Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada (Rio de Janeiro: Zahar, 1982).

⁹ Brasil, Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

¹⁰ Maria Teresa Eglér Mantoan, Ensinar e aprender: nem tudo depende da didática. Entrevista concedida a Valeska Canabarro Dios. [ca. 2011]

¹¹ Maurice Tardif, Saberes Docentes e Formação Profissional (Petrópolis, RJ: Vozes, 2014).

¹² Marco José da Silveira Mazzotta, Educação Especial no Brasil (São Paulo: Cortez, 2011).

Nesse percurso, vale destacar que nas atuais políticas de formação de professores, materializadas nas reformas educacionais, trabalha-se em torno de um conceito de formação docente e de cidadania desafiantes.

“Colaborar na formação de professores, colocando a produção da pesquisa a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando- a diante da realidade do ensino nas escolas, procurando desenvolver nos futuros professores uma atitude investigativa”.¹³

Para Tardif e Lessard¹⁴, o professor ideal deve está preparado para a sua realidade, devendo ter conhecimento do que será apresentado em sala de aula, possuir conhecimentos das ciências, pedagogia, além de estar apto a saberes oriundos do ambiente do cotidiano do aluno.

Reconhecer o docente como sujeito que deve ser destacado como um ser que desempenha um papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola pública, é algo urgente. Segundo Piaget¹⁵, a escola é o espaço onde existe a troca, o encontro. Entretanto para que exista a troca, é preciso haver comunicação e a escola deve proporcionar instrumentos para esse fim.

As novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas; novas formas de realizar o trabalho pedagógico são necessários. É fundamental formar continuamente o novo docente para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Serrazina¹⁶, é necessário que o professor reflita a cada atividade nova que executa com seus educando e através dessa reflexão, adquira novos conhecimentos que irão relacionar com os que já possui. A reflexão da prática educativa deve ser exercício diário na profissão docente, buscando estratégias para ensinar a todos.

Destaca-se que para que o professor promova maior qualidade na vida escolar, independência na realização de tarefas, ampliação de comunicação e habilidades desses alunos, o professor deve se preparar. O uso das tecnologias facilita e dinamiza este processo, “altera as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo”.¹⁷

Sendo assim, a escola deve ter o compromisso real nesse novo contexto, até porque é a escola que desenvolve na sociedade uma função educativa específica: institucionalizar

¹³ Selma Garrido Pimenta, A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: M.E. D. A. André y M. R. N. S. Oliveira (Orgs.), Alternativas do ensino de didática (Campinas, SP: Papyrus, 2000).

¹⁴ Maurice Tardif y Claude Lessard, O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (Rio de Janeiro: Vozes, 2005).

¹⁵ Jean Piaget, A psicologia da criança (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998).

¹⁶ Lurdes Serrazina, A formação para o ensino da Matemática. Perspectivas futuras. In Lurdes Serrazina (org.), A formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (Lisboa: Porto, 2002), 9-19.

¹⁷ Vani Moreira Kenski., Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação (Campinas, SP: Papyrus, 2007), [s.p]

o saber, instrumento poderoso, que deveria acompanhar, a priori, o cidadão desde a infância à juventude, momento preponderante na formação das pessoas. A Escola precisa tornar-se um espaço de inclusão. Pois, segundo a Declaração dos Direitos Humanos, todos têm o direito e acesso a esse saber, que, prioritariamente, advém do espaço escolar. Para que assim, se promova a tão sonhada “equidade” entre os sujeitos.

Este artigo propõe a realizar reflexões sobre a percepção de professores num olhar para o processo inclusivo, enfatizando a deficiência visual, bem como o papel que o docente pode exercer nesse processo de inclusão.

A capacitação tão necessária caminha a passos curtos. As três esferas do governo do Brasil, municipal, estadual e federal, vêm tentando seguir as regras, cumprir a legislação vigente; no entanto, vêm promovendo, muitas vezes, uma pseudo-inclusão quando recebe o aluno na escola regular, mas não sabem, minimamente, o que fazer.

Metodologia

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada concomitantemente às pesquisas de mestrado das autoras, bem como de uma investigação ocorrida em agosto de 2016, dentro de uma oficina e de um minicurso com foco no ensino de alunos com deficiência visual. Nesses dois momentos foram aplicados um questionário, de modo que foram obtidas respostas de uma amostra de 17 docentes.

As duas atividades foram realizadas em dois campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizados em cidades do sertão paraibano, nordeste do Brasil.

1.1 - Minicurso: O ensino da matemática para alunos com deficiência visual - possibilidades e desafios.

O minicurso teve participação de oito professores do alto sertão paraibano, ocorreu em 25 de agosto de 2016, no III Encontro de Matemática.

A proposta do minicurso era favorecer um debate relacionado à inclusão de alunos cegos, observando as dificuldades dos professores quanto à sala de aula, com foco em professores e alunos em formação de cursos de licenciatura em matemática. Foram abordados às possibilidades de como ensinar aos alunos com deficiência visual, apresentando materiais concretos do laboratório de matemática, materiais adaptados, bem como o uso da tecnologia. Alguns recursos pedagógicos foram mostrados, como por exemplo: geoplano, soroban, tangran, material dourado, multiplano, disco de frações, além de ser falado e mostrado o sistema *braille*. Os desafios discutidos foram a formação de professores, transcrição de materiais em *braille*, uso de *software*, adaptação de materiais e atividades em alto relevo, como gráficos, desenhos e diagramas. Neste contexto foram apresentados alguns materiais como sugestões de modelos.

1.2 - Oficina: *software* no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual

A oficina, que contou com 11 professores do município, ocorreu em 23 de agosto de 2016, dentro da Semana da Pessoa com Deficiência promovida pela Secretaria de

Educação, que dispõe de 12 salas de recursos multifuncionais, nas quais ocorrem o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência.

Desse modo, a proposta da oficina era treinar os participantes quanto ao uso de um *software*, o *dosvox*, com foco no Atendimento Educacional Especializado de pessoas com deficiência visual, para que pudessem ofertar aos alunos cegos mais possibilidades, como produzir apostilas para serem ouvidas; e criar questionários para serem aplicados em nível de avaliação.

O *dosvox* é um sistema brasileiro, gratuito e criado desde 1993 pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o objetivo de permitir o uso de computadores por pessoas cegas a partir da síntese de voz. Conta com mais de 70 aplicativos, entre os quais estão os dois experimentados durante a oficina: *edivox*, editor de textos do *dosvox*; e *questvox*, questionário eletrônico do *dosvox*.

O *edivox* foi utilizado para ensinar como criar um texto fora do sistema *dosvox* e, na sequência fazê-lo ser ouvido pelo estudante cego a partir do *dosvox*. Em seguida, o *questvox* foi apresentado para que o participante pudesse criar questões de múltipla-escolha, de modo a aumentar suas opções no contexto avaliativo.

Cada professor estava em um computador e pôde executar atividades práticas para facilitar a aprendizagem dos recursos apresentados.

O questionário

O questionário utilizado foi dividido em duas partes, quatro questões em cada seção, em que os 17 envolvidos eram professores. Todos responderam de maneira objetiva, dinâmica e responsável. Na primeira parte, as três primeiras perguntas estavam relacionadas ao perfil dos professores, sendo o objetivo conhecê-los como profissionais, sua formação acadêmica e experiência como docente. A quarta questão falava a respeito da sua experiência docente quanto ao aluno com deficiência. A segunda parte pretendia verificar o envolvimento do participante quanto à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais resultantes de suas deficiências, suas práticas, suas (im)possibilidades. Assim, as duas primeiras questões estavam relacionadas ao papel do professor e às maiores dificuldades observadas na educação inclusiva de alunos com deficiência. Para finalizar o questionário, as duas últimas interrogações trataram das novas tecnologias e a formação docente na educação inclusiva.

Com a aplicação do questionário junto aos envolvidos, o objetivo era de verificar suas percepções em relação à educação inclusiva; bem como refletir as novas tecnologias na vida docente no ambiente da sala de aula.

Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos resultados traz aspectos pessoais de cada sujeito questionado, mas também mostra convergência quanto ao desejo e a necessidade de formação para a promoção da educação inclusiva.

Inicialmente será apresentado o perfil da amostra diante de variáveis objetivas, pessoais e profissionais. Apesar de um dos eventos evidenciar a matemática, notou-se o interesse de professores de outras áreas, conforme o gráfico 1.

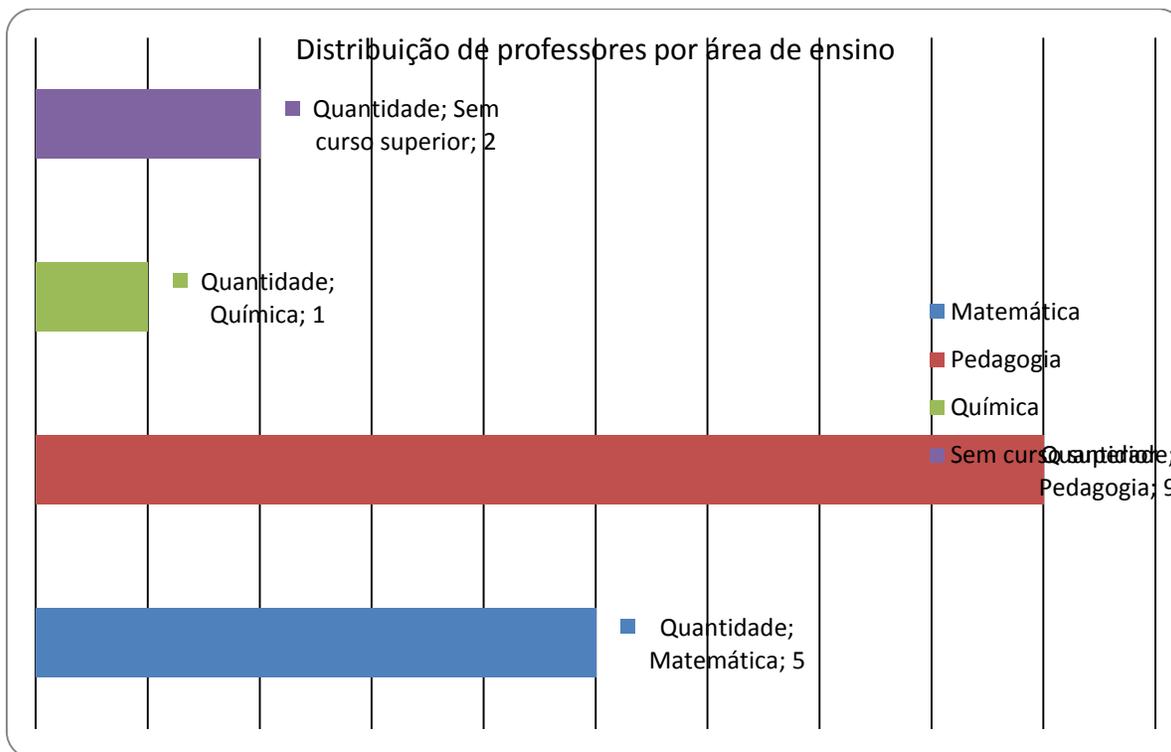


Gráfico 1
Formação em nível superior dos participantes
Fonte: questionários aplicados no minicurso e na oficina

O gráfico merece destaque pela presença de professor sem formação em nível superior de ensino. E, além da matemática, houve representantes da pedagogia e da química. Vale destacar que a inclusão não pertence a uma área específica; todas devem pensar de forma inclusiva.

Em relação aos professores que colaboraram com este estudo, alguns trabalharam com deficiência, mas nenhum acometido pela cegueira. A análise mostrou que suas experiências se concentravam em duas deficiências:

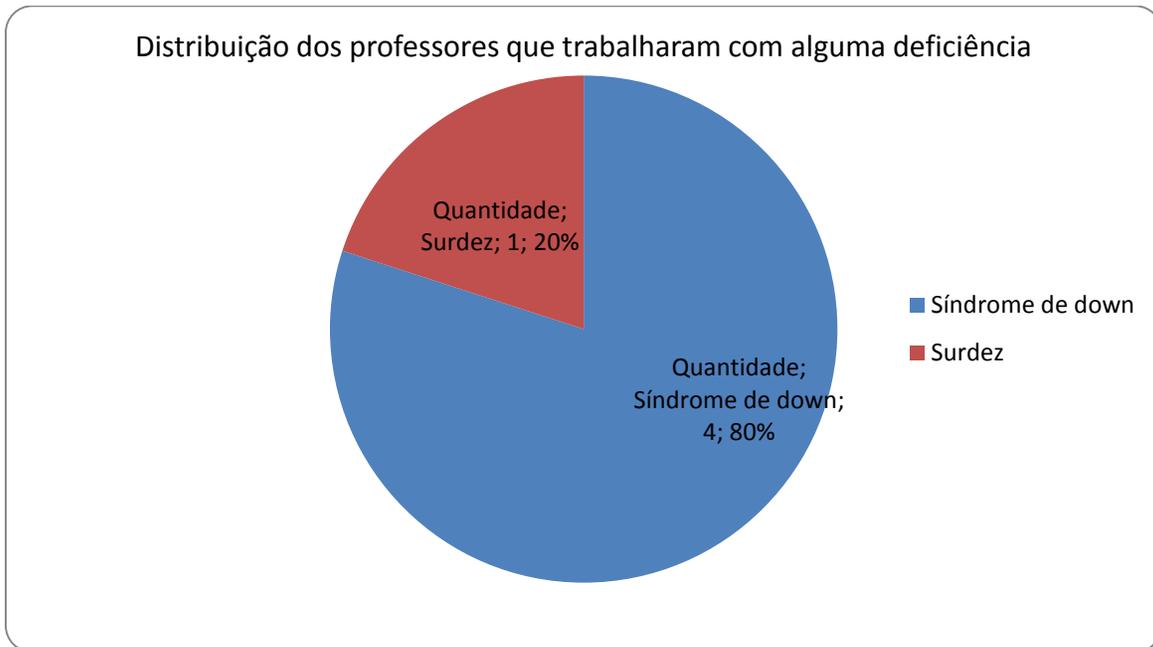


Gráfico 2

Experiências com deficiência

Fonte: questionários aplicados no minicurso e na oficina

O gráfico acima mostra que somente cinco professores tiveram contato com crianças com deficiência; seus relatos convergem para a falta de formação e a sensação de incapacidade diante do inesperado. Nas suas falas, os participantes revelaram a falta de diagnóstico de alunos com uma deficiência que são inseridos em sala de aula. Finalmente, a terceira variável mostra a experiência docente de cada participante. A partir do gráfico, percebeu-se que aqueles com menos tempo de trabalho tiveram mais interesse no tema diante da quantidade de participantes nas duas atividades supracitadas.

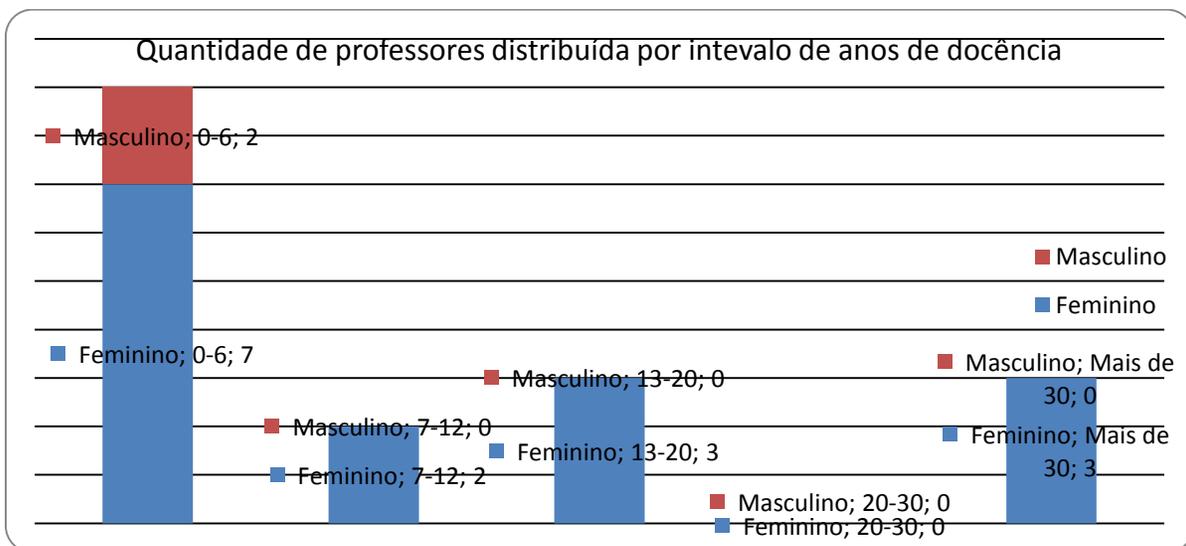


Gráfico 3

Tempo de docência e sexo dos participantes

Fonte: questionários aplicados no minicurso e na oficina

A partir do gráfico, pode-se inferir também que professores com muitos anos de profissão, ou seja, próximo da aposentadoria, não têm tanto interesse em se capacitar para esta nova demanda. Somente três professoras tinham mais de 30 anos no ensino; com menos relevância, a questão da supremacia numérica quanto ao sexo revela uma tradição no Brasil: a maioria dos professores da educação infantil são do sexo feminino. Apenas de dois homens estiveram presentes. E todos os pedagogos eram mulheres.

Segundo Nóvoa¹⁸, a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como um se sente e se diz professor.

O professor na educação inclusiva

Na análise do papel do professor na educação inclusiva cinco professores mostraram que esse papel deve ser um caminho de igualdade, onze professores relacionaram ao ensino e aprendizagem e apenas um professor relata um caminho de mediação.

“A aprendizagem como o centro das atividades e o sucesso dos alunos como a meta da escola, independentemente do desempenho de cada um, são condições de base para que se caminhe em direção da inclusão. O sentido do acolhimento de todos os alunos não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um. As escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus membros, os mais privilegiados social, cultural e intelectualmente.”¹⁹

Salienta-se que as respostas relacionadas à formação do professor na educação inclusiva, revelam-se positivamente no sentido de que o desejo por novos conhecimentos e aperfeiçoamentos foram unânimes. Todos foram para ampliar seus conhecimentos e compartilhar suas experiências por opção e no intuito de se preparar para receber um aluno com deficiência visual. Onde quinze professores reconhecem as especificidades de cada deficiência, e dois professores a produção de recursos. Observa-se neste caso a importância da formação, quando destaca-se docentes com 31 anos de experiência e outros professores buscando uma formação contínua e progressiva na área da educação inclusiva.

Esta necessidade de novos conhecimentos, de novas formações demonstraram que relacionadas às dificuldades na promoção da inclusão de alunos com deficiência, dez docentes enfatizaram a falta de formação específica, um professor destacou que o problema era a exclusão e outro professor a ausência da família. Cinco sujeitos da pesquisa falaram que essas dificuldades estavam relacionadas à falta de recursos.

A pesquisa de Dantas²⁰ revela que “a inclusão, portanto, não é apenas para os alunos, mas também, e, principalmente, para os professores. Aliás, eles deveriam ser os primeiros aprendizes desse processo”. Portanto, a formação como algo indispensável para

¹⁸ A. António Nóvoa, Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas (Portugal: Univ. Aveiro, 1991).

¹⁹ Maria Teresa Eglér Mantoan (org.), Pensando e Fazendo Educação de Qualidade (São Paulo: Moderna, 2001).

²⁰ Rosycléa Dantas, Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Linguística) – (Universidade Federal da Paraíba (UFPB): João Pessoa, 2014), p.39

o conhecimento e a para melhorar a prática docente. Como enfatizou um professor de química: “o que vejo é que os alunos estão integrados, o que é bem diferente de incluídos.”

Observa-se, que a formação de professores para essa nova realidade tem sido analisada de forma, que as soluções propostas inserem-se, principalmente em programa de formação de pós-graduação, ou mesmo em programas de qualificação. Como resultado, evidencia-se a fragilidade das ações e da formação, refletidas também através dos interesses políticos e econômicos.²¹

O estudo de Dantas enfatiza que “a formação não deve limitar-se ao discurso teórico sobre as pessoas com necessidades específicas, mas proporcionar aos professores em formação práticas semelhantes as que irão encontrar como futuros mestres”²².

O processo contínuo é o caminho para a formação dos professores, onde se começa de uma formação inicial e desenvolve-se ao longo de toda a carreira profissional. Sendo assim, Esteves²³ diz que a formação não é algo acabado, mas algo que dê prosseguimento a formação profissional.

Segundo a LDB, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 87, cabe aos Estados e Municípios realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Alves²⁴, afirma que a formação contínua atualiza aquela adquirida inicialmente, é um processo que decorre ao longo de toda carreira, sendo indispensável a atividade e a prática de qualquer professor.

A educação inclusiva hoje em dia é pensada no olhar dos direitos humanos, onde o papel do professor passa a ter um novo significado na educação especial. Visto que a educação inclusiva não pode e não deve ser vista apenas como um processo que ocorre dentro da escola, ela é estruturada em todos os espaços em que todos e todas convivem.

“A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral.”²⁵

A importância da tecnologia no processo da educação inclusiva foi vista por onze sujeitos como excelente recurso para o processo de ensino e de aprendizagem,

²¹ Rosa Maria Costa e Geral Bonorino Xexéo, Disponível em: <<http://blog.educacional.com.br/continuada/2010/05/14/formacao-docente-e-novas-tecnologias>> Acesso em 30 novembro. 2016>.

²² Rosycléa Dantas, Ensinar a alunos com deficiência visual... 39

²³ Marco Esteves, Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. Disponível em: <<http://www.let.unb.br>>. Acesso em 02 de dez. 2016.

²⁴ Mariano Alves, A formação contínua dos professores. Lisboa, Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XXV, n. 2 (1991) 25-42.

²⁵ Marilene da Silva Cardoso, Aspectos Históricos da Educação Especial: Da exclusão à inclusão – Uma longa Caminhada. In Claus Dieters Stobäus y Juan José Mouriño Mosquera (orgs.). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva (Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.)

reconhecendo as especificidades dos alunos, enquanto que seis focaram genericamente na inclusão digital.

Reforçando ainda o uso da internet (do computador), ela pode ser usada como elemento de apoio para o ensino, como fonte de conhecimento e aprendizagem, além do desenvolvimento de habilidades, fazendo com que alunos e professores possam interagir, trocando suas produções e comparando-as, Parâmetros Curriculares Nacionais.²⁶

Tecnologia na educação inclusiva

A tecnologia que pressupõe o uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos tem invadido diversos espaços; e é um excelente artefato para a educação. Tais recursos são facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem, além de estimular os alunos no ambiente escolar.

Para a inclusão escolar de alunos com deficiência, os computadores e seus similares proporcionam certa equidade: um cego pode usar *e-mail*, *youtube*, *google* e outros recursos igualmente a um vidente. Pode inserir-se socialmente nas redes sociais e acelerar suas comunicações com o *whatsApp*.

As respostas dos 17 participantes da pesquisa revelaram que todos desconheciam as tecnologias digitais para auxiliar alunos com deficiência na escola; porém, positivamente, o reconhecimento da importância daquelas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem esteve presente na opinião de sete investigados, quando pensaram em todos os alunos; e não somente nos alunos com deficiência.

“Inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, agilidade no conteúdo a ser ministrado para que ele possa acompanhar a turma, o ritmo que o conteúdo é passado; e pode ajudar não só os alunos com deficiência, mas os alunos em geral”.²⁷

Somente três docentes destacaram a relevância para os alunos com deficiência; mas, conscientemente, defendem-na como mais uma opção e não como a solução, conforme a fala do participante 12:

“Acredito que a tecnologia vem auxiliar o professor, mas não podemos nos ater apenas a ela. Procurar demais maneiras para trabalhar com eles”.²⁸

Assim para que a inclusão aconteça um dos caminhos é a formação docente. Segundo a pesquisa de Silveira²⁹ a formação de professores é importante para que a

²⁶ Ministério da Educação e do Desporto, Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (3º e 4º ciclos do ensino fundamental) (Brasília DF: 1997).

²⁷ Questionário aplicado em agosto de 2016. Resposta do participante de número 15 sobre a importância da tecnologia na promoção da educação inclusiva.

²⁸ Questionário aplicado em agosto de 2016. Resposta do participante de número 12 sobre a importância da tecnologia na promoção da educação inclusiva.

²⁹ Cíntia Silveira, Professores de alunos com deficiência visual: Saberes, competências e capacitações. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3629/1/421421.pdf>>. Acesso em 30 de nov. 2016.

inclusão alcance uma educação de qualidade, pois a inclusão está relacionada não só aos alunos com deficiência e sim para todos os alunos.

Como ressalta Nunes³⁰ em sua pesquisa que a perspectiva do professor para melhorar este processo pedagógico, seja na formação inicial, especialização, pós-graduação, ou até mesmo nas salas de aulas, que são verdadeiros espaços de aprendizado, e assim realmente tornar o ensino inclusivo.

É importante destacar a participação de todos nesse desafio, visto que os professores precisam permanentemente de apoio, para que haja um melhor desenvolvimento na sua prática docente.

Considerações Finais

A educação inclusiva no Brasil tem avançado; mas muito ainda falta para que a inclusão se faça verdadeiramente; é um processo que exige mudanças em elementos físicos e humanos, os quais requerem qualificação dos professores. Muitos professores foram formados em uma época onde o aluno com deficiência era segregado; entretanto, atualmente trabalha em uma realidade que a heterogeneidade é defendida.

O processo de inclusão, que se perdura há décadas, não é fácil; o saber- fazer por parte dos atores da escola é imprescindível.

No caso da criança com deficiência visual, é básico ter professor capacitado em *braille* e em outros recursos de tecnologia assistiva que possam atender às necessidades educacionais especiais daquele aluno. Importante também enfatizar que aqueles que perderam a visão não têm conhecimento no método de seis pontos e precisa ser alfabetizado novamente. Neste sentido, as tecnologias assistivas digitais são muito bem-vindas, visto que aceleram os processos de ensino e de aprendizagem. O uso de *softwares* com síntese de voz também é indicado para o aluno cego. A prática permite que o professor compreenda que o aluno cego aprende com a audição, com o tato. Portanto, material sonoro e concreto são indispensáveis para o favorecimento no processo educacional.

A formação do professor para essa realidade é de suma importância, principalmente uma formação para atuar na sala e recursos, espaço em que o aluno com deficiência visual seja recebido para obter estímulos específicos, além de facilitar o seu cotidiano escolar. As oficinas e minicursos são excelentes meios de se trocar experiências e de capacitar os professores e outros profissionais em curto tempo. Tão importante quanto a teoria, tais atividades devem explorar a prática, ponderando as experiências anteriores, a criatividade e a necessidade específica de cada aluno.

O fato é que a deficiência deve ser compreendida como uma característica humana e as ações para reduzir ou eliminar suas consequências desfavoráveis é obrigação de todos: estado, sociedade, escola, família; e isso nós e você, caro leitor.

³⁰ Natália Nunes, Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência: um estudo bibliográfico. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21206/12434>>. Acesso em 25 de nov. 2016.

As falas dos professores, participantes da presente pesquisa, revelam um despreparo destes para trabalharem com alunos com deficiência na escola regular. Esta falta de capacitação é evidenciada falta de uma formação inicial e continuada, as quais devem, preferencialmente, abordar aspectos práticos que facilitem os professores a responderem, de maneira eficaz, possíveis necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. A teoria se solidifica com a prática.

Para uma inclusão compromissada é necessária muita mudança, tanto no âmbito social quanto educacional. Precisa-se de comprometimento para uma transformação no ensino, onde possa receber todos os alunos num processo de ensino de qualidade, independente de ser deficiente ou não.

A inclusão vai se tornar de fato efetiva quando houver conscientização de todos, da família, da comunidade, dos próprios alunos, da escola, em busca de uma escola de qualidade.

Esta pesquisa confirma a falta de uma formação inicial e contínua de professores no âmbito da educação inclusiva; mas também mostra que educadores jovens já estão instigados para esta nova prática de ensino, de modo que esses profissionais vêm procurando uma formação para compreender as necessidades educacionais especiais dos alunos com uma deficiência, e assim poder contribuir no processo de inclusão.

Referências

Alves, M. A formação contínua dos professores. Lisboa, Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XXV, n. 2 (1991) 25-42.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 05 de agosto de 2016.

Brasil. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 22 de agosto de 2016.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 5 de agosto de 2016. MANTOAN, M. T. E. (org.). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna. 2001.

Cardoso, M. S. Aspectos Históricos da Educação Especial: Da exclusão à inclusão – Uma longa Caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Costa, R. M. y Xexéo, Geraldo B. Formação continuada e as novas tecnologias. Disponível em: <<http://blog.educacional.com.br/continuada/2010/05/14/formacao-docente-e-novas-tecnologias>> Acesso em 30 novembro. 2016.

Dantas, R. Ensinar a Alunos com Deficiência Visual: Conflitos e Desenvolvimento. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB): João Pessoa. 2014.

Diniz, D. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense. 2012

Esteves, M. Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. Disponível em: <<http://www.let.unb.br>>. Acesso em 02 de dezembro 2016.

Goffman, E. Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.

IBGE. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, 2010. Disponível em: <http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Kenski, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus. 2007. [s.p]

Mantoan, M. T. E. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus. 2015. [s.p.]

Mantoan, M. T. E. Ensinar e aprender: nem tudo depende da didática. Entrevista concedida a Valeska Canabarro Dios. [ca. 2011]

Mazzotta, M. J. S. Educação Especial no Brasil. São Paulo: Cortez. 2011.

Ministério da Educação e do Desporto. Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF. 1997.

Nóvoa, A. Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas. Portugal: Univ. Aveiro, 1991.

Nunes, N. M. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência: um estudo bibliográfico. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21206/12434>>. Acesso em 25 de nov. 2016.

Piaget, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: André, M. E. D. A.; Oliveira, M.R.N.S (Orgs.) Alternativas do ensino de didática. Campinas, SP: Papirus. 2000.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil. SEESP. 2008.

Serrazina, L. A formação para o ensino da Matemática. Perspectivas futuras. In Serrazina, L. (org.). A formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Porto. 2002.

Silveira, C. M. Professores de alunos com deficiência visual: Saberes, competências e capacitações. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3629/1/421421.pdf>>. Acesso em 30 de nov. 2016.

Tardif, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

Tardif, M; Lessard, C. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

Apêndice I

QUESTIONÁRIO SOBRE A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre as possibilidades e os desafios dos professores na promoção da educação inclusiva. Você não está obrigado a participar. No entanto, sua opinião é muito importante.

PARTE 1: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Identificação (informar somente as iniciais):
2. Formação:
3. Tempo em sala de aula:
4. Já ensinou a alunos com deficiência? Quantos? e quais as deficiências?

PARTE 2: SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Como professor(a), qual o seu papel na promoção da educação inclusiva?
2. Como professor(a), quais as maiores dificuldades que você observa na inclusão de alunos com deficiência?
3. Na sua opinião, qual a importância da tecnologia na promoção da educação inclusiva?

4. Na sua opinião, o quanto é importante a formação do professor para a promoção da educação inclusiva?

Para Citar este Artículo:

Salvino, Ligiane Gomes Marinho y Lisboa, Maria das Neves de Araújo. Formação de professores face à educação inclusiva: deficiência visual em foco. Rev. Incl. Vol. 4. Num. Especial, Enero-Marzo (2017), ISSN 0719-4706, pp. 41-57.

221 B
WEB SCIENCES

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.