

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

ELISE DE MELO BORBA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA
DEFICIÊNCIA VISUAL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS
DOS CURSOS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT.**

**RIO DE JANEIRO
2015**

ELISE DE MELO BORBA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA
VISUAL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DOS CURSOS DO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estácio de Sá como requisito
final para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr^a. Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Coorientadora: Professora Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança

Rio de Janeiro
2015

F383p

Ferreira, Elise de Melo Borba

Políticas públicas e formação docente na área da deficiência visual: narrativas de professoras egressas dos cursos do Instituto Benjamin Constant. / Elise de Melo Borba Ferreira. - Rio de Janeiro, 2015.

162 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2015.

1. Formação docente. 2. Deficiência visual.
3. Educação especial. 4. Políticas públicas, educação.
5. Inclusão. I. Título.

CDD: 370



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS
DOS CURSOS INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

elaborada por

ELISE DE MELO BORBA FERREIRA

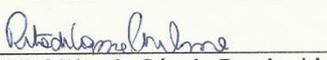
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

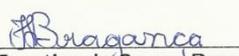
MESTRE EM EDUCAÇÃO

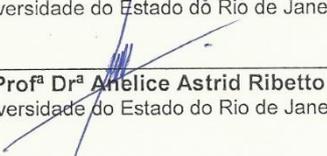
Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Presidente
Universidade Estácio de Sá


Profª Drª Rita de Cássia Pereira Lima
Universidade Estácio de Sá


Profª Drª Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade do Estado do Rio de Janeiro


Profª Drª Anelice Astrid Ribetto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Criador, pela oportunidade de (tras)formação.

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão.

À querida Professora Inês Bragança, por me apontar os caminhos da formação.

À Direção Geral, servidores, professores, amigos e alunos queridos do Instituto Benjamin Constant (IBC), pelas oportunidades de convívio, geradoras de experiências (trans)formadoras.

Aos meus grandes mestres e amigos Jonir Bechara Cerqueira e Maria Aparecida Freitas, pela generosidade de partilhar os seus saberes.

Às professoras do IBC, Valéria Aljan, M^a da Glória Almeida, Claudia Paschoal, Marcia Noronha, pela mão amiga nas horas difíceis.

Ao corpo docente e funcionários da Universidade Estácio de Sá (UNESA), pelo profissionalismo e dedicação.

Às Professoras Wânia Gonzalez, Rita Lima, Inês Bragança e Anelice Ribetto, por participarem da banca de defesa desta dissertação, momento especial de minha trajetória de formação.

Às professoras que gentilmente participaram da pesquisa e que adotaram os nomes de: Helena, Margareth e Bárbara.

Às amigas “INÊSquessíveis” Simone Chaves, Simone Magalhães, Aracy Cristina e Silvia e Inês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

Muito obrigada por fazerem parte da minha história de vida e formação!

DEDICATÓRIA

Ao Instituto Benjamin Constant e
a todos os professores da educação especial.

“Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida,
cada ato cotidiano”

(Paulo Freire)

FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Políticas públicas e formação docente na área da deficiência visual:** narrativas de professoras egressas dos cursos do Instituto Benjamin Constant. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como se formam os professores para atuarem na área da deficiência visual (DV), analisando os caminhos que os levam à educação especial, o que os mobilizam a procurarem os cursos do Instituto Benjamin Constant (IBC) e em que medida esses cursos se constituem em experiências (trans)formadoras em suas trajetórias de vida e formação. Para o desenvolvimento da investigação tomou-se por base os seguintes conceitos e temas: políticas públicas educacionais, políticas de formação, formação na perspectiva da abordagem narrativa, educação especial, educação inclusiva e deficiência visual. A concepção de política foi vista pela ótica de Shiroma, Moraes e Evangelista. A formação, na perspectiva das políticas públicas foi vista pelo olhar de Gatti e na perspectiva (auto)biográfica com as contribuições de Nóvoa, Pineau, Larossa, Josso, Souza, Bragança e Maurício. As concepções históricas, conceituais e políticas sobre a educação especial tomaram por base os trabalhos de Jannuzzi, Fernandes, Mazzotta e Mantoan. Para o desenvolvimento da pesquisa, de cunho qualitativo, adotou-se como as narrativas de formação, um dos desdobramentos metodológicos da abordagem (auto)biográfica. A pesquisa contou com a participação de três professores que atuam na educação especial, na área da deficiência visual: uma no município de Teresópolis (no estado do Rio de Janeiro), outra na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e a última na Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), todas egressas de cursos realizados no Instituto Benjamin Constant (IBC). Para o caminho de construção dos dados, adotou-se as entrevistas/conversas que foram orientadas por um roteiro pré-estruturado. A análise de conteúdo das narrativas de formação foi realizada com base em temas norteadores: experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta; processo de escolha profissional, caminhos que levaram à educação especial; processo de formação na área da deficiência visual; contribuições dos cursos do IBC para a formação na área da DV. A referida análise apontou a potencialidade do movimento de autoformação para os caminhos da formação para o trabalho na educação especial, na área da deficiência visual e o caráter (trans)formador das formações realizadas pelo IBC.

Palavras-chave: formação continuada; deficiência visual; educação especial e inclusão.

FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Políticas públicas e formação docente na área da deficiência visual:** narrativas de professoras egressas dos cursos do Instituto Benjamin Constant. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, 2015.

ABSTRACT

This research intended to investigate how teachers work in the visual deficiency are trained, analyzing the paths that lead to special education, what mobilize them to seek the courses of the Institute Benjamin Constant (IBC) and to what extent these courses constitute in (trans)forming experiments in their trajectories of life and training. The research development was based on the following concepts and themes: public educational policies, education policies, Professional training in view of the narrative approach, special education, inclusive education and visual impairment. The conception of politics was seen through the eyes of Shiroma, Moraes and Evangelist. The Professional formation from the perspective of public policy was seen by Gatti look and perspective (auto)biographical with contributions from Nóvoa, Pineau, Larossa, Josso, Souza, Bragança and Mauritius. The historical, conceptual and political conceptions of special education were based on the work of Jannuzzi, Fernandes, Mazzotta and Mantoan. For the development of research, a qualitative approach, was adopted as training narratives, one of the methodological developments of the approach (auto)biographical. The research involved the participation of three teachers who work in special education in the area of visual impairment: one in the municipality of Teresopolis (in the state of Rio de Janeiro), another in public schools of the city of Rio de Janeiro and the last in the Foundation Support to Technical Schools of the State of Rio de Janeiro (FAETEC), all of them egressed students from the courses at the Institute Benjamin Constant (IBC). To the construction of data was adopted interviews / conversations that were organized by a pre-structured interview guide. The content analysis of the formation of narratives was based on guiding themes: significant life experiences and training in childhood, youth and adulthood; process of career choice, paths that led to special education; training process in visual deficiency; contribution from IBC courses for continuing education in visual deficiency. This analyzis pointed out the potential of self-education movement to the ways of training to work in special education in the area of visual impairment and the (trans)forming character of the training course at IBC.

Keywords: continuing education; visual impairment; special education and inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDEV- Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AEEI - DV – Atendimento Educacional Especializado Itinerante em Deficiência Visual

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVA – Atividade de vida Autônoma

BM – Banco Mundial

BV – Baixa Visão

CAP – Centro de Apoio Pedagógico

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CEFAN – Centro de Aperfeiçoamento do Magistério

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CENEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC),

DA – Deficiência Auditiva

DV – Deficiência Visual

DCRH – Divisão de Capacitação de Recursos Humanos

DIB – Divisão de Imprensa Braille

DPME – Divisão de Pesquisa e Produção de Materiais Especializados

DTE – Departamento Técnico Especializado

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IBC – Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico

NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille

NCE – Núcleo de Computação Eletrônica

OM – Orientação e Mobilidade

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

ProUni - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

SAPSR – Serviço de Apoio Pedagógico e Sala de Recurso

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBC – União Brasileira de Cegos

UCAM - Universidade Cândido Mendes

UFRJ – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Organograma do Instituto Benjamin Constant	145
ANEXO II: Dados sobre os cursos internos do IBC	146
ANEXO III: Dados sobre os cursos externos do IBC	147
ANEXO IV: Temo de cessão	148
ANEXO V: Roteiro da entrevista/conversa	149
ANEXO VI: Modelo do quadro vertical para análise de conteúdo da entrevista/conversa	150
ANEXO VII: Temas de Referência das Entrevistas – Quadro para análise de conteúdo horizontal	151
ANEXO VIII: Relato das professoras sobre as experiências da entrevista/conversa e da leitura da transcrição	160

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: EXCERTO AUTOBIOGRÁFICO	15
1. INTRODUÇÃO	17
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.1. UM OLHAR PARA OS PROCESSOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM PROCESSO CONTÍNUO, DA VIDA INTEIRA	35
3. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA	40
3.1. O DESPERTAR PARA AS POTENCIALIDADES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	40
3.2. SISTEMA BRAILLE: EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA PONTA DOS DEDOS	43
3.3. O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: SUA HISTÓRIA E CONQUISTAS	49
4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SÉCULO XX E SEUS DESDOBRAMENTO NO SÉCULO XXI	58
4.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS	58
4.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
4.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	65
4.4. O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT E A FORMAÇÃO DOCENTE	68
5. ENTRELACANDO PESQUISA E FORMAÇÃO	72
5.1. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	72
5.2. O PREPARO DA ENTREVISTA/CONVERSA	78
5.3. ENTREVISTA/CONVERSA OU “DOIS DEDOS DE PROSA”	81
5.4. O REGISTRO DA PROSA: A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS/CONVERSA	88
6. ANÁLISE DAS NARRATIVAS	90
6.1. HISTÓRIAS QUE SE ENTRELACAM	90
6.2. ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS	107

6.2.1 Tema 1 - Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta.....	108
6.2.2 Tema 2 - Processo de escolha profissional: influências; caminhos que levaram à Educação Especial	113
6.2.3 Tema 3 - Processo de formação na área da deficiência visual (DV)	117
6.3 AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFLEXÕES (AUTO)BIOGRÁFICAS: A EXPERIÊNCIA DO MESTRADO COMO UM CAMINHO DE (TRANS)FORMAÇÃO	132
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	145

APRESENTAÇÃO: EXCERTO AUTOBIOGRÁFICO

Para contextualizar o interesse pelo tema desta pesquisa, apresentarei um breve relato sobre minha trajetória de formação docente e profissional na área da deficiência visual e o meu envolvimento com a formação continuada de professores no Instituto Benjamin Constant (IBC), centro de referência nacional na área da deficiência visual do Ministério da Educação (MEC). O objetivo desta apresentação respalda-se no pensamento de Bragança (2012, p.63) de que “construímo-nos como sujeitos históricos a partir das relações que estabelecemos conosco, com o meio e os outros, [...] nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e compartilhado”. Dessa forma, destacarei as principais oportunidades de formação obtidas que, somadas às trocas de experiência com alunos com deficiência visual do IBC e professores da educação especial, motivaram-me a integrar à teia da construção do conhecimento.

Início este breve relato pelo ano de 1983, quando concluí a graduação em Letras, Português Literaturas, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. No mesmo ano, surgiu a oportunidade do primeiro contato com a educação especial, participando do processo seletivo para o Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual, do Instituto Benjamin Constant (IBC). Fui aprovada e a partir daí minha visão sobre a educação e educação especial, efetivamente começou a se construir.

Durante o período de oito meses do curso passei a conviver com colegas, professores e alunos num local onde a diversidade nos modos de ver/enxergar se fazia presente. Observava, nas dependências daquela instituição, crianças com deficiência visual correndo, brincando e aprendendo de forma muito natural. Estava diante de uma realidade que, para mim, até então era inexistente, pois durante o curso de graduação nada do que via naquele momento no IBC me fora apresentado.

Além de beber na fonte do conhecimento com Mestres e Professores com deficiência visual, aprendia muito com crianças que pouco ou nada enxergavam, ou melhor, que viam, de modo diferente do meu, o mundo que nos rodeava. Dessa forma, compreendi que o verbo ver possuía um significado mais amplo e que eu, até então, desconhecia.

A graduação e o curso de especialização no IBC proporcionaram-me o ingresso no Serviço Público Federal, através de concurso para Professor de 1º e 2º Graus do IBC, em dezembro de 1984. É nessa instituição que venho, ao longo de 30 anos, desenvolvendo a carreira profissional, tendo atuado como docente na primeira fase do ensino fundamental, como adaptadora/transcritora de livros didáticos em braille, como professora e coordenadora da

Educação Infantil, e como Chefe da Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado (DPME).

No ano de 1998 busquei aprimoramento, cursando uma pós-graduação - Especialização em Educação Especial - realizada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), elaborando, como trabalho final de curso, a monografia intitulada “Recursos Didáticos: uma possibilidade de construir conhecimento” (FERREIRA, 1998). O referido curso abriu portas para outras atividades que impulsionaram minha trajetória na instituição. Atuei, assim, em diversos setores do Instituto como a Divisão de Imprensa Braille (DIB), a Coordenação de Adaptação de Livros Didáticos em Braille, a Divisão de Capacitação de Recursos (DCRH) e ampliei minha participação na formação continuada na área, ministrando cursos, promovidos pela instituição, no IBC e em outros estados do país.

A partir de 2011 surgiu-me um novo desafio: a supervisão de cursos. Nessa função, coube-me a responsabilidade de representar o IBC na coordenação do primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* da instituição – O Processo de Letramento e Alfabetização da Criança com Deficiência Visual (Cega ou com Baixa Visão): da Educação Infantil ao 1º Ano do Ensino Fundamental - realizado em parceria com o Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC/ ISERJ¹.

Esse desafio colocou-me diante de uma nova demanda de formação e instigou-me buscar aperfeiçoamento no Mestrado, visando, na pesquisa, aprofundamento nas questões relativas à formação de professores na área da deficiência visual, tema que envolve parte significativa de minha trajetória e experiência profissional.

¹ Convênio FAETEC/IBC Nº 028/2012.

Edital disponível em: <http://www.ibc.gov.br/media/common/posgraduacao_convênio_iserj_ibc_2012.doc>.

Acesso em: 09 ago. 2013

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 a educação especial no Brasil foi marcada por mudanças inspiradas em tendências internacionais, direcionadas à construção de uma educação para todos. Essas mudanças eclodiram a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: provendo serviços às necessidades básicas de educação*, em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990 e a *Conferência Mundial sobre Educação Especial: acesso e qualidade*, em Salamanca, Espanha, em 1994. Desses eventos resultaram os documentos Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) e Declaração de Salamanca (1994) que vêm norteando as diretrizes da política de educação especial no Brasil que, a partir da última década, vem consolidando suas ações na perspectiva inclusiva, atendendo a esse chamado mundial frente às questões da diversidade (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, o conceito de inclusão fundamenta-se, portanto, na valorização das diferenças individuais, na convivência dentro da diversidade humana e na cooperação mútua. Assim, sociedade e escola estruturam-se em função das necessidades de todos os seus cidadãos (MANTOAN, 2004).

No Brasil, no campo da legislação, em relação à educação especial na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) representou um marco significativo no final do séc. XX, pois trouxe alterações definindo-a, no capítulo V artigo 58², “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, e no artigo 59³, inciso I, preconizando, dentre outras garantias, que os sistemas de ensino devam “assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 2007).

De lá para os dias atuais, em termos de legislações, avanços e implementações de programas governamentais verifica-se que o processo de inclusão das pessoas com deficiência

² Redação atual da pela Lei nº 12.796, de 04 de abril 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

³ Redação atual da pela Lei nº 12.796, de 04 de abril 2013. Que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

na sociedade se deflagrou no âmbito das políticas educacionais, que vêm sendo orientadas pelas mudanças de concepções teóricas e conceituais sobre deficiência e a diferença, bem como sobre os direitos das pessoas que constituem o público alvo dessas políticas. Assim, ao longo da década de 1990, outros documentos normativos foram publicados tais como: o Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências (BRASIL, 1999); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial, na educação básica (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e em seu Art. 6º, que dispõe sobre a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, resolve, no § 3º, inciso II, que, devem ser inseridos nos referidos projetos “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

Assim, vê-se que ações foram implementadas em favor da inclusão escolar do público alvo deste contexto educacional: alunos com deficiência intelectual, mental ou sensorial; com transtornos globais do desenvolvimento; com altas habilidades ou superdotação e, dessa forma, a educação especial não mais se baseou na ideia vinculada ao paradigma da integração social, que preparava o aluno com deficiência para inserir-se na educação comum. A partir de então, a escola regular foi colocada

[...]como espaço prioritário para a matrícula de todos os alunos e a educação especial alia-se a ela, oferecendo seus recursos e serviços especializados para aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (FERNANDES, 2013. p.150).

Os efeitos dessa mudança de concepção podem ser constatados nos dados comparativos do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2013) que apontam, em 2007, o número de 348.470 alunos da educação especial incluídos em classes comuns, nas escolas, e, em 2013, observa-se a elevação desse número para 648.921 alunos incluídos.

De forma articulada com o ensino regular, os alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas escolas, integram-se ao programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15). As atividades

desenvolvidas nesse atendimento são diferentes daquelas realizadas em sala de aula, tendo, assim, um caráter complementar e/ou suplementar e não substitutivo. Para maior benefício do aluno, é recomendado que esses atendimentos sejam realizados, preferencialmente, na própria escola.

Para dar sustentação ao AEE, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com os estados e municípios, implanta salas de recursos multifuncionais, espaços equipados com materiais especializados e equipamentos específicos. O professor para atuar nesse atendimento, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12 (BRASIL, 2009), deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na área de educação especial.

Todos esses implementos vêm favorecendo a expansão do sistema de ensino inclusivo e a formação de professores, nas diversas áreas da educação especial, se tornou urgente, pois a qualidade do atendimento prestado aos alunos com necessidades especiais está intrinsecamente relacionada aos conhecimentos dos docentes sobre as especificidades dessas áreas.

Glat (2006, p. 5) destaca, que para se

[...] oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os que têm necessidades especiais, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade. Este último aspecto merece destaque, já que diversos estudos vêm apontando a melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a efetivação da Educação Inclusiva.

Os resultados dos estudos a que se refere a autora podem ser dimensionados à luz de reflexões de Gatti (2010, p. 1375) sobre o panorama atual da formação de professores em nosso país que admite: “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”. A autora aponta um desalinhamento entre os direcionamentos das políticas educacionais e os componentes curriculares dos cursos de licenciatura, o que gera a necessidade de uma formação continuada que supra as lacunas dos currículos da formação inicial (GATTI, 2011).

Nessa “revolução” cabe enfatizar a necessidade de se adequar os currículos à prática pedagógica no contexto da diversidade, abordando, por exemplo, as especificidades curriculares dos alunos da educação especial, fazendo valer o disposto no Artigo 27 do decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus

currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

Sobre este aspecto, Nunes Sobrinho e Naujrk, (2001 apud PLETSH, 2009, p.148) ressaltam que o

grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor [...] de acordo com a realidade brasileira.

Pelo exposto, depreende-se que a qualificação de professores na área da educação especial, em nível de formação inicial, ainda se traduz em desafio, pois, após a conclusão do curso de formação de professores, os profissionais que ingressam na carreira, ao se depararem com as demandas da educação especial, logo percebem que não estão devidamente preparados para lidar com as especificidades da área e se veem diante da necessidade de buscar conhecimento em cursos de formação continuada, no exercício da profissão. Fato que ocorre também com professores que possuem mais anos de atuação e que, por alguma circunstância, não tiveram contato com essa realidade. Dessa forma, na década de 1990, essa lacuna na formação docente suscitou uma discussão sobre professor generalista ou especialista.

A esse respeito, encontramos em Cruz et al (2011, p. 232) as concepções de Ferreira (1999) e Jannuzzi (1995) sobre a formação de professores:

Ferreira (1999) contribui à discussão sobre a elaboração de um projeto pedagógico para a formação de professores que atuam na Educação Especial apontando para uma formação inicial generalista – afinada com preceitos de atendimento à diversidade na educação escolarizada – devidamente articulada a uma formação continuada incumbida da formação específica do “educador especial”. Nesta linha de pensamento pode-se reunir Jannuzzi (1995), ao sugerir como ponto de partida para uma escola inclusiva uma formação comum para todos os professores, reservando para cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades especiais.

No que se refere à formação de professores, pode-se observar nas pesquisas de Leodoro (2010) e Cruz et al (2011), que a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem se desenvolvendo através da formação continuada, em uma perspectiva complementar e de aperfeiçoamento, abrangendo tanto os professores que ingressam na carreira quanto os que já estão no exercício da profissão

e necessitam adequar-se aos desafios provenientes dos atuais direcionamentos da política educacional.

Dessa forma, observa-se o empenho governamental na elaboração de políticas nessa direção, atendendo à demanda de formação continuada com a criação de programas específicos. Nos últimos anos, pode-se destacar o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2013), implantado pelo MEC, a partir de 2003, com o objetivo de dar apoio à formação de gestores e educadores da rede pública, visando transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Dentre as ações de apoio desenvolvidas no programa destacam-se: a realização de seminários nacionais de formação, suporte técnico e financeiro, orientação para a organização da formação de gestores de municípios-polos e a disponibilização de elementos pedagógicos para a formação.

Leodoro (2010) analisou o período de 2004 a 2008 do referido programa, que foi implantado pela extinta Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), tendo sua continuidade desenvolvida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Observou sua expansão quanto à adesão dos municípios, que ampliaram o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, e quanto às iniciativas para formação dos professores, através de cursos de formação de gestores e educadores. Quanto à formação de professores, a análise revelou que muitos municípios encontraram dificuldades em cumprir os requisitos, abaixo relacionados, para a realização dos cursos, por não terem profissionais com a formação necessária para ministrá-los:

[...] Os cursos de formação de Gestores e Educadores do município-polo com os municípios da abrangência terão carga horária de 40 (quarenta) horas e a certificação aos cursistas deverá ser emitida pela secretaria de educação do município-polo.

Os cursos de Formação de Gestores e Educadores serão coordenados pelos profissionais dos municípios-polo designados pelo Secretário de Educação.

Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores deverão ser ministrados por profissionais com currículos que comprovem trabalhos desenvolvidos na área. (BRASIL, 2005, p.12 apud LEODORO, 2010, p.62)

O que chamou atenção na pesquisa foi o fato de que até mesmo os municípios-polo tiveram dificuldades em realizar as formações, por apresentarem precariedades quanto à educação especial. Para cumprir as exigências do Programa os secretários de educação precisaram buscar apoio em outras instituições e organizações não governamentais (ONGs).

Dessa forma, vemos que os resultados apresentados por Leodoro (2010) apontam uma contradição entre a proposta do programa e as reais condições de desenvolvê-lo, pois sua

pesquisa aponta que não havia nos municípios investigados profissionais com qualificação adequada para realizarem as formações. É por este motivo que nos sentimos instigados a investigar como se formam os professores para atuarem na área da deficiência visual.

Garcia (2013), concordando com Jannuzzi (2004), ambas citando Bueno (1999), consideram que

a formação de professores de Educação Especial tem em sua história um conflito de *locus* e de nível. Tal formação foi “elevada” ao nível superior com o parecer n. 295/1969 (Bueno, 1999). Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. (GARCIA, 2013, p.112)

Soma-se aos conflitos apontados pelas autoras, o fato de que da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva continua propiciando a dicotomia: comum e especial, pois para atuar no atendimento educacional especializado, como dito anteriormente, o professor, além da formação inicial que o habilita para o magistério, deve ter formação continuada em educação especial.

De acordo com essa orientação vê-se, também, que os currículos dos cursos de graduação ainda não atendem às demandas do direcionamento da política educacional, o que gera a necessidade de uma formação continuada que supra as lacunas da formação inicial (GATTI, 2011).

Frente aos indícios de precariedades na formação docente para atuarem na educação especial, procuramos na revisão de literatura artigos e dissertações que trouxessem contribuições sobre as questões relacionadas à formação de professores para a educação especial. Iniciamos pelo acervo especializado do IBC e pudemos verificar que as preocupações em relação a esse tema não são recentes. Mathias (1997), por exemplo, já apontava a necessidade de uma contínua capacitação de professores, com aprofundamento de suas formações acadêmicas, preparando-os para lidar com a diferença, a partir de seus potenciais reflexivos e criativos.

Buscando estudos sobre formação inicial e continuada de professores para atuarem em contextos inclusivos foi possível encontrar, no banco de teses da USP, o de Macedo (2010). Suas análises apontam que houve mudanças nos currículos dos cursos de pedagogia com a

inserção de temas relativos à educação especial, em diversas disciplinas e o aumento do número de disciplinas obrigatórias e optativas nessa área, na grade curricular dos cursos. No entanto, mostra que essas mudanças não são suficientes para habilitar o professor em início de carreira a lidar com as especificidades educacionais dos alunos com algum tipo de deficiência, dessa forma, a formação continuada se mostra imprescindível.

A pesquisa de Marcelino (2014) focalizou os desafios enfrentados por docentes que atuam em contextos escolares inclusivos, abordando a formação inicial e continuada, o modo como os professores buscam formação e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado Itinerante em Deficiência Visual (AEEI-DV) para formação/atuação dos docentes em classes regulares. Na análise dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os professores participantes, dentre outros aspectos, a autora observou lacunas na formação docente, apresentando os seguintes dados: “a formação inicial, para 7% dos participantes contribui muito, para 36 % contribui pouco e para 57% não contribui”. Quanto à formação continuada, destacou que dentre os participantes “29% apontaram que contribui muito, 66% que contribui pouco e 5% que não contribui” (MARCELINO, 2014, p. 99).

O estudo de Silveira (2010) sobre educação inclusiva na área da deficiência visual, exalta o trabalho realizado nas salas de recurso, porém aponta falhas no atendimento em disciplinas específicas⁴ como Orientação e Mobilidade, Soroban e Informática Adaptada, por carência de professores capacitados nessas áreas.

As conclusões dessa autora somadas às observações realizadas em Mathias, (1997); Leodoro, (2010), Macedo, (2010) e Marcelino (2014) apontam a necessidade de ampliação da

⁴ Disciplinas específicas da área DV: Sistema Braille; soroban; orientação e mobilidade (OM); atividades de vida autônoma (AVA); informática adaptada.

- O Sistema Braille é o sistema de escrita e leitura tátil criado por Louis Braille (BRASIL, 2006).

- O Soroban é um aparelho de cálculos matemáticos utilizado por pessoas cegas e com baixa visão. Para tanto existem técnicas e metodologias específicas de uso do aparelho. É considerado como instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com cegueira ou baixa visão nas escolas e deve fazer parte do material escolar básico. Sua utilização foi regulamentada pelo Ministério da Educação através da portaria nº. 657, de 07 de março de 2002. (BRASIL, 2006)

- Orientação e Mobilidade (OM) constitui-se de técnicas e procedimentos que utilizam os sentidos remanescentes para estabelecer posição no espaço em relação aos objetos existentes no meio ambiente, de modo a facilitar a locomoção com segurança e independência. O professor ensina técnicas e procedimentos de orientação e mobilidade visando a autonomia do aluno com DV (BRASIL, 2003).

- As Atividades de Vida Autônoma (AVA) consistem em técnicas que facilitam as pessoas com deficiência visual desempenharem, com independência, as ações da vida diária, como cuidados pessoais, tarefas domésticas etc. SIERRA (2009).

- Informática adaptada utiliza softwares específicos: leitores de tela com recursos de voz, editores de textos em braille, ampliadores de tela e outros.

oferta de formação, bem como de melhorias nas capacitações para os professores que atuam em sistemas educacionais inclusivos.

Nessa perspectiva, em entrevista para a revista *Educação*⁵, Nóvoa (2011) diz que a discussão sobre a formação do professor é hoje uma questão de âmbito mundial. Dentre as suas teses, a que, nesse momento, nos chama a atenção para esta pesquisa é a de considerar fundamental a atenção aos docentes no exercício da profissão. Assim, esse pesquisador alerta para a necessidade de se acolher e buscar formas de colaborar com os docentes, sobretudo aos que se encontram em início de carreira.

A reflexão de Nóvoa articula-se às questões relativas ao trabalho com a educação especial e com as histórias que ouvimos de professores de diferentes regiões do Brasil que procuram o IBC. Alguns deles ingressam no magistério com pouca experiência e são direcionados ao trabalho de atendimento educacional especializado. Sem respaldo e sem apoio, diante do desafio frente às suas próprias deficiências de formação, buscam o conhecimento através de cursos e os do IBC se incluem nessa procura. Saviani (2009, p. 152) afirma: “não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor [...]. No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto”. As palavras do autor denotam que ainda há muito a se fazer nesse campo e que as pesquisas e o fomento de cursos e ações voltados para esta área se fazem imprescindíveis, face à urgência de se buscar os caminhos que venham preencher as lacunas acumuladas ao longo das últimas décadas, na tentativa de se minimizar o descompasso que rege o movimento inclusivo dos agentes educativos.

Segundo Batista et al, (2007, p. 15), para enfrentar os desafios da inclusão escolar o professor precisa ter uma qualificação diferenciada e, para tanto, é preciso oferecer-lhes “formação que venha ao encontro de suas reais necessidades quando se deparam com os desafios do ensino regular especial”.

Cabe admitir que a inclusão do aluno com deficiência visual precisa ser olhada para além das adequações curriculares, dos materiais didáticos adaptados, dos recursos ópticos, dos equipamentos e software de acessibilidade, dos livros adaptados, dentre outras providências imprescindíveis. Concordando com Glat (2006), vemos que é importante investir-se na formação dos professores para que todo esses meios produzam sentido, contribuindo, efetivamente para o processo ensino e aprendizagem, cumprindo, desta forma, as orientações

⁵ Revista *Educação*. Disponível em:< <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>.

normativas da Resolução CNE/CEB Nº. 4/2009, Art. 13⁶ que versa sobre as atribuições do professor do atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2009).

Dessa forma, vemos que o problema da formação de professores não é algo novo, nem mesmo circunscrito à área da deficiência visual. No entanto, questionamos por que ainda há tanto despreparo dos docentes se os esforços para implementação da política na perspectiva inclusiva datam, pelo menos, de quase duas décadas? Por quais motivos se mantém o descompasso entre o crescente número de alunos com deficiências matriculados nas escolas e o processo de formação dos professores para atuarem nas diferentes áreas da educação especial? Como se formam os professores para atuarem na educação especial? Que caminhos os conduzem para o trabalho no atendimento especializado na área da deficiência visual?

Os questionamentos apontados sugerem a necessidade de aprofundamento nos estudos. Contudo, conscientes da impossibilidade de trazer respostas para tantas indagações, propomos investigar as trajetórias de formação de três professores que atuam na educação especial, na área da deficiência visual, uma no município de Teresópolis (no estado do Rio de Janeiro), outra na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e a última na Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), todas egressas de cursos realizados no Instituto Benjamin Constant, com o objetivo de analisar os caminhos que as conduziram ao trabalho na educação especial, na área da deficiência visual, observando o que as moveu a procurarem os cursos do IBC e em que medida esses cursos proporcionaram experiências formativas transformadoras, em suas trajetórias de vida e profissão.

Assim, iniciamos este relatório de pesquisa com uma apresentação autobiográfica da pesquisadora, visando melhor contextualizar o interesse pelo tema de pesquisa, que está organizado em seis capítulos e ao término, as considerações finais.

O capítulo 1 é a introdução. O capítulo 2 traz uma breve retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil e algumas considerações sobre a formação continuada, seus

⁶ Resolução CNE/CEB Nº. 4/2009: [...] Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

aspectos conceituais e direcionamentos políticos. O capítulo 3 mostra um panorama sobre a educação das pessoas com deficiência visual, destacando os principais marcos históricos e legais. Apresenta o Sistema Braille como um recurso fundamental para o desempenho educacional, social e profissional da pessoa cega e aborda a história do Imperial Instituto dos meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). O capítulo 4 discorre sobre a educação especial, oficialmente instituídas no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960. São apresentados os marcos legais que a instituíram, bem como os principais conceitos que nortearam as políticas educacionais dessa área, tais como o modelo médico, integração social, normalização, *Mainstreaming* e a atual perspectiva, a inclusão. Aborda as questões pertinentes à formação docente na área da deficiência visual e as formações oferecidas pelo Instituto Benjamin Constant (IBC), que visam subsidiar a implementação da política educacional na perspectiva inclusiva do Ministério da Educação (MEC). O capítulo 5 mostra os caminhos teóricos metodológicos que nortearam a pesquisa, que é de cunho qualitativo. Apresenta como abordagem metodológica as narrativas de formação, os conceitos que fundamentaram a investigação bem como os instrumentos metodológicos utilizados. O capítulo 6 consiste na análise de conteúdo das narrativas orais das professoras participantes da pesquisa, realizada com base em temas norteadores: experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta; processo de escolha profissional, caminhos que levaram à educação especial; processo de formação na área da deficiência visual e as contribuições dos cursos do IBC para a formação na área da DV. Finaliza com um breve comentário sobre a avaliação escrita feita pelas professoras em relação à dinâmica metodológica utilizada. As considerações finais trazem as reflexões sobre as questões de estudo e os resultados encontrados nas análises e, ainda, apresenta uma breve reflexão sobre o processo de construção da investigação e o seu potencial (trans)formador.

Dessa forma esperamos que este estudo contribua para as pesquisas na área.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Um olhar para os processos históricos da formação de professores

Em uma breve retrospectiva histórica sobre a educação em nosso país, vemos que a instauração da escola primária e o processo de construção da docência datam do período colonial. Nos anos de 1549 a 1759, os jesuítas monopolizavam as ações de instrução na colônia, criaram escolas para as crianças indígenas e para os filhos de colonos, bem como ofertavam ensino superior religioso, visando à preparação sacerdotal. Dessa forma, predominava na educação daquele período, o aspecto doutrinador e religioso, que atendia, a princípio, aos interesses das ações colonizadoras de Portugal (BRAGANÇA, 2009).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em meados do século XVIII, alguns fatos modificaram o cenário da educação no país, dentre eles os decorrentes da Reforma dos Estudos Menores, que se deu em 1759 e que anos depois, em 1772, foi expandida. Para Bragança (2009, p.2) esta reforma causou impacto no processo da estruturação da educação no país e modificou “a organização e a dinâmica do sistema de ensino”, que até então eram organizadas pela Igreja (jesuítas) e, doravante, passara a ser estruturada e organizada pelo Estado. Considera-se que a referida reforma trouxe uma nova percepção sobre o perfil da docência e oportunizou os primeiros passos em direção à construção do sentido de sua profissionalização, pois estabeleceu “uma relação formal entre o Estado e o professor que incluía processo de seleção, estabelecimento de um contrato e avaliação periódica” (BRAGANÇA, 2009, p.3).

Como mais um implemento da reforma, ressalta-se a criação do cargo de Diretor de Estudos que tinha como subordinados os professores e dentre as suas atribuições destacavam-se o controle das práticas pedagógicas, por meio de relatórios e avaliações, e, ainda, a aplicação de medidas corretivas, denotando uma perspectiva de atuação centralizadora e controladora.

Cabe destacar como fato relevante dessa perspectiva de relação formal com o Estado, a instituição da licença estatal para o magistério, que era concedida após aprovação em concurso público. Este não exigia comprovação de escolaridade do candidato e os critérios de aprovação consistiam em: uma prova para que o postulante comprovasse saber ler, escrever, realizar pequenos cálculos e ter noções básicas sobre religião; atestados de moralidade, emitidos pelo chefe de polícia e por um padre da localidade. A banca do concurso era nomeada pelo Diretor dos Estudos. Vê-se, dessa forma, que na seleção de professores no século XVIII, os critérios para aprovação eram simples, calcados na boa conduta e nos saberes elementares, fato que

denota ainda não haver uma formação específica para a docência. (BRAGANÇA, 2009; VICENTINI; LUGLI 2009).

Saviani (2009, p. 143) destaca que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. No período destacado pelo autor, marcado pela transição da condição de colônia para império, o país necessitava estruturar-se em diversos campos, econômico, político administrativo, tornando-se fundamental organizar melhor a forma de levar instrução à população brasileira, em sua maioria analfabeta, uma vez que as iniciativas implementadas no período joanino (1808 - 1821) não tiveram o alcance necessário, pois privilegiaram o ensino superior. Assim, após a independência, o governo viu a necessidade de dar destaque à educação primária e à secundária, considerando-as como principal via para a construção de um Estado nacional brasileiro (BRAGANÇA, 2009).

Entre os esforços pela organização da instrução popular no país destacam-se políticas e ações que desencadearam mudanças significativas, na primeira metade do século XIX, e garantiram a expansão e a organização estrutural da educação pública no país. A exemplo disto ressalta-se a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), que determinava a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. No entanto, esta obrigatoriedade só foi efetivada após a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), que prescrevia a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e povoados do império; oficializava os exames de seleção para professores e fixava o método de ensino mútuo no país. (BRAGANÇA, 2009; VICENTINI; LUGLI 2009).

Os exames de seleção seguiam os mesmos critérios utilizados desde a Reforma dos Estudos Menores, em que eram avaliados os conhecimentos elementares dos candidatos bem como seus atestados de boa conduta, emitidos pela polícia e por pessoas de notório prestígio e respeito social, como párocos e juizes.

A adoção do ensino mútuo como método oficial justificava-se por se tratar de um modelo pedagógico que tinha por principal característica instruir o maior número de alunos, pelo menor custo, no menor prazo possível. Portanto, suas características coadunavam-se com as necessidades de controle e organização da instrução da época.

O ensino mútuo foi criado por Bell e Lancaster, na Inglaterra, no fim do século XVIII, e foi bem difundido na França e no Canadá. Constituíam-se em um modelo de ensino de caráter monitorial, pois um professor era responsável por atender aproximadamente 1.000 alunos e, assim, precisava contar com auxiliares para ensinar e manter a ordem. Esses monitores que

davam apoio ao professor eram alunos mais experientes, com bom aproveitamento nos estudos. Ao longo do processo educacional eles ascendiam, em uma escala hierárquica, treinavam e aprendiam as peculiaridades do método, tais como: lidar com um grupo numeroso de alunos; memorizar sinais utilizados na comunicação entre o professor, monitores e alunos; aplicar castigos em diferentes casos e manusear o material usado nas atividades. Esse treinamento ia se dando basicamente na prática e na observação da ação de um docente mais experiente, o que gerou a proposta do professor adjunto, que ia se formando de maneira artesanal (GAUTHIER; TARDIF, 2010; VICENTINI; LUGLI 2009).

Quanto ao ensino mútuo e a lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), Saviani (2009, p.144) acrescenta que este dispositivo legal estipulava, em seu parágrafo 4º, uma exigência para o preparo didático do professor quando prescrevia: “o professor deve ser treinado nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias”. Vê-se aí o reconhecimento, à época, da necessidade de formação docente, mas, na mesma medida, evidencia-se o descompromisso do Estado no implemento de ações que a promovesse. Os monitores recebiam apenas um pequeno pagamento, favorecendo, dessa forma aos interesses econômicos do governo que não investia maiores recursos para a remuneração de professores. Esse modelo de ensino e de formação docente prevaleceu por todo o período imperial (GAUTHIER; TARDIF, 2010; VICENTINI; LUGLI 2009).

Mais um aspecto a destacar da referida lei é o de que ela garantia o acesso à educação para o público feminino; o que mais adiante irá se constituir em oportunidade de exercício do magistério pelas mulheres (BRAGANÇA, 2009; VICENTINI; LUGLI 2009).

Ainda no século XIX, outro fato que contribuiu para a mudança no cenário educativo foi a alteração na Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), prescrita no ato adicional de 1834. A partir de então, caberia às províncias a responsabilidade sobre o ensino primário e o secundário, o que inviabilizou o estabelecimento de uma unidade orgânica do sistema educacional em formação na época, desencadeando em uma pluralidade de sistemas regionais fragmentados (INÁCIO, 2003).

Para Bragança (2009, p.5),

O Ato Adicional de 1834 trouxe uma alteração significativa, promovendo a descentralização do sistema de ensino - ao poder central coube a Educação do Município Neutro e a educação superior em todo o Império e às Províncias, a responsabilidade pela educação primária e média. A falta de recursos, entretanto, levou o ensino secundário para a iniciativa privada e o primário ao abandono [...].

Nesse contexto, somado às inúmeras crises que ameaçavam a unidade do país, as questões educacionais reapareceram de forma crítica, sobretudo em relação ao método de ensino mútuo que perdia credibilidade. É diante deste cenário que surgem em meados do século XIX as primeiras instituições de formação docente do Brasil, as Escolas Normais, que eram de responsabilidade das províncias, conforme estipulava o ato institucional de 1834.

No ano de 1835 são fundadas as Escolas Normais de Niterói (província do Rio de Janeiro) e de Minas Gerais. Outras escolas se formaram em diferentes localidades do país, como a da Bahia, em 1836, a do Ceará em 1837, e a de São Paulo, em 1846. Elas tinham características comuns quanto à organização e apresentavam fragilidades decorrentes da frequente falta de verbas das províncias para mantê-las, como currículos muito simples, poucos professores e estrutura física precária. Outro aspecto a destacar é que nos processos seletivos para professores das escolas de primeiras letras, o diploma emitido pelas Escolas Normais não era obrigatório, não havia exigência de uma certificação para aprovação. Assim, diante deste quadro, era comum ver-se o encerramento das atividades desses estabelecimentos.

Frente às dificuldades dessas instituições, que frequentemente fechavam e reabriam, prejudicadas pela falta de continuidade dos cursos e pelo desprestígio em relação às suas certificações, tanto o modelo de formação artesanal, que contava com professores adjuntos, quanto o implementado nas Escolas Normais, prevaleceram formando docentes por grande parte do período imperial. Somente no final do século, período marcado pelos ideais republicanos, é que as instituições de formação docente ganharam nova projeção. Destacam-se como fatos que marcaram este período a Reforma Benjamin Constant, em 1890, fundamentada no pensamento positivista, e que teve como desdobramento a reabertura da Escola Normal da Corte e a Reforma Caetano de Campos, reativando a Escola Normal de São Paulo. Nesse contexto, em que prevalecia o discurso pela democratização e expansão da escola primária com vistas ao progresso da nação, deu-se, então, a revalorização das Escolas Normais, que tiveram seus currículos enriquecidos, processos seletivos mais exigentes e promoveram a extensão do ingresso nos cursos ao público feminino (BRAGANÇA, 2009; VICENTINI; LUGLI 2009).

Foi durante o período da Primeira República (1889-1930), com garantias constitucionais, que decisivamente as escolas foram colocadas como *locus* de promoção do ensino e de profissionalização dos professores públicos de primeiras letras. Davam-se, assim, mesmo que de forma lenta e burocrática, os primeiros passos para a organização de um sistema de ensino público, sendo cada estado responsável por implementar tanto o ensino primário quanto o Curso Normal, numa perspectiva descentralizada, o que continuava gerando uma

variedade de currículos e diferenças nas formações. É, no entanto, com o movimento da Escola Nova do início do século XX, que se vê um ganho de forças tanto na estruturação de um sistema estatal de ensino, quanto à formação de professores. Esse movimento, segundo Gauthier (2010), fazia críticas à tradição pedagógica do século XIX e, portanto, buscava novas formas de se pensar e desenvolver as práticas educativas sustentadas no conhecimento científico. O movimento da Escola Nova ganhou destaque no Brasil nos anos de 1930, com o documento que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita, intitulado *Manifesto dos Pioneiros*, divulgado em 1932, o qual também fazia críticas aos currículos das Escolas Normais que privilegiavam os conteúdos de cultura geral, deixando em segundo plano os pertinentes à formação profissional. A partir de então, os currículos dessas instituições passaram a ser desenvolvidos numa outra perspectiva, a de profissionalização (BRAGANÇA, 2009; BRAGANÇA; MOREIRA, 2013; SAVIANI, 2009). Essa perspectiva coadunava-se com as concepções políticas e ideológicas da época que visavam à modernização do Brasil. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.15), vivia-se um período em que, se projetavam nas reformas educacionais todas as soluções para os problemas econômicos sociais e políticos do país, portanto uma concepção de educação “francamente salvacionista.”

No contexto do manifesto, sob o ideário da Escola Nova, destacam-se a reforma implementada no Distrito Federal, por Anísio Teixeira, que concebeu e implantou o Instituto de Educação da capital do país em 1932, e, ainda, a criação do Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo (BRAGANÇA, 2009; SAVIANI, 2009).

Para Saviani (2009, p. 146)

os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...].

Conforme Bragança e Moreira (2013), cabe destacar ainda que foi sob a atmosfera do Manifesto dos Pioneiros que surgem também os primeiros argumentos em defesa de se estabelecer a unificação da formação de professores em nível superior; e é nessa perspectiva que é criado, no ano de 1939, o Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na cidade do Rio de Janeiro. (BRAGANÇA, 2009; BRAGANÇA; MOREIRA, 2013; GATTI, 2010; SAVIANI, 2009).

O modelo de formação adotado no referido curso tomava por base o bacharelado, realizado em três anos, que conferia o grau de especialista em educação; para obter-se a

licenciatura para o magistério em Escolas Normais, acrescentava-se um ano a mais com disciplinas da área de educação. Em função da referida complementação essa estrutura de formação ficou conhecida como o “modelo 3+1” (GATTI, 2010).

É, no entanto, com o Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), ou seja, Lei Orgânica do Ensino Normal que se procura organizar a formação de professores em âmbito nacional. Ela é de significativa relevância, pois aponta diretrizes gerais para formação de docentes para o ensino primário, em nível médio. Contudo, observa-se que o decreto também não conseguiu dar conta de resolver a questão de se obter uma unidade para a formação docente, uma vez que estruturou o Curso Normal em dois níveis: um realizado em três anos e o outro em quatro anos. O primeiro formava professores primários e predominava em seu currículo as disciplinas técnicas, específicas para a formação docente; o segundo, formava regentes para o ensino primário, privilegiando, em seu programa, as disciplinas de cultura geral, sendo que as da formação docente eram oferecidas apenas no quarto e último ano do curso. A Lei Orgânica propõe, ainda, uma terceira linha de formação, a realizada nos Institutos de Educação que, além dos dois níveis de formação,

deveriam oferecer cursos de especialização para professores nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como preparar os professores do Ensino Complementar Primário e Ensino Supletivo (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 44).

Vê-se, dessa forma, que o grau de formação dos professores para ministrar esses cursos necessitava ser diferenciado e a Lei previa que fosse preferencialmente em nível superior, e, segundo Saviani (2009), muitas vezes era realizado por autodidatas.

Contudo, as diretrizes apontadas na Lei Orgânica foram determinantes para a estruturação do Ensino Normal e foram praticamente mantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (BRASIL, 1961), permanecendo o esquema dual de formação “com escolas normais ginasiais e colegiais” (BRAGANÇA, 2009, p. 11).

Entre os anos de 1960 e 1970, período politicamente marcado pelo regime militar no país, a educação foi direcionando-se para uma nova perspectiva, técnico-especializada, tendência materializada na Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que trouxe mudanças significativas como a fusão do ensino primário e ginasial, passando a denominar-se 1º grau, desenvolvido em oito anos e o ensino médio, constituindo-se no 2º grau, com finalidade profissionalizante, realizado em três anos. Frente a essas mudanças, o Curso Normal foi transformado em habilitação específica de 2º grau para o magistério (HEM), integrando-se a outras tantas daquele seguimento. No que concerne à essa transformação do Curso Normal, dentre os prejuízos

apontados destaca-se a falta de integração entre as disciplinas da formação geral e as específicas da formação para o magistério, fato que comprometeu a qualidade dos cursos. A gravidade dessas consequências foi tão evidente que gerou a necessidade de o governo implementar medidas que tentassem reparar os prejuízos. Assim, no ano de 1982, criou-se o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de revitalizar a Escola Normal, dando-lhe condições de preparar, em nível médio, docentes para atuarem no ensino pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau. Esse projeto, embora tivesse apresentado resultados positivos em âmbito nacional, em meados dos anos de 1980 foi perdendo continuidade por falta de apoio do Ministério da Educação (MEC). Contudo, alguns estados mantiveram o programa, desenvolvendo-o com recursos financeiros próprios, uma vez que os cursos de formação de habilitação ao magistério, de nível médio não foram extintos. (SAVIANI, 2009; VICENTINI; LUGLI, 2009; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Como se vê, são inúmeras as tentativas para organizar o percurso de formação para o magistério. Cabe ainda destacar a criação das Licenciaturas, que surgiram no início século XX para atender à demanda de formação de professores para o ensino secundário, equivalente aos atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Até então, os docentes que atuavam nesse seguimento eram profissionais liberais ou autodidatas, por falta de oferta de formação específica em nível superior, devido à pequena quantidade de universidades no Brasil, nos anos finais da década de 1930. Assim, passou-se a adotar o já mencionado modelo de formação 3+1, em que se complementava o bacharelado com um ano a mais de disciplinas da área de educação.

Atualmente, as licenciaturas se consistem em “cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (GATTI, 2010, p.1359).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) a formação docente em nível superior ganhou preferência em todos níveis e modalidades de ensino e, assim, concordando com Bragança e Moreira (2013, p. 55), vemos que propostas históricas do movimento dos educadores foram, portanto, contempladas. No entanto, cabe destacar o aspecto contraditório da referida Lei, que extinguiu a Licenciatura Curta, mas continuou admitindo a formação em nível médio para a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, estipulando um período de

transição para efetivar sua implantação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; DIAS, 2011).

De acordo com Gatti (2010), na esteira das reformulações, no ano de 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e posteriormente um novo ajuste quando as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura que passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Para a autora,

mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 1357),

Por esse motivo, ao nosso ver, ela considera que não houve avanços no campo da formação de professores de áreas específicas, uma vez que, para ela, ainda prevalece no século XXI o modelo de formação docente desenvolvido no início do século XX.

No que concerne ao curso de Pedagogia destacam-se como novos direcionamentos os trazidos pela Resolução N. 1, de 15 de maio de 2006 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, com a proposta de estrutura-lo como licenciatura, proporcionando

a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2010, p. 1357).

Segundo a autora, ao modelo proposto para licenciatura em Pedagogia foram atribuídas amplas competências, o que gerou uma complexa estrutura curricular, pois, além de contemplar o eixo central da formação de docentes para os anos iniciais do ensino básico, passa a exigir competências no campo da gestão e da pesquisa.

Dessa forma, vê-se uma complexidade na constituição do campo da pedagogia que, para Moreira (2007) está relacionada com o fato de o mesmo termo ser utilizado para designar a ação pedagógica, a disciplina e o curso propriamente dito, desempenhando, dessa forma, dimensões filosófica, epistemológica e prática.

Tentando sintetizar o panorama atual da formação docente para os primeiros anos do Ensino Básico no país, Bragança e Moreira (2013, p. 56) apresentam os seguintes espaços formativos:

a Escola Normal, de nível médio, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação e três tipos de curso com duração, carga horária e organizações curriculares específicas: o Normal, o de Pedagogia e o Curso Normal

Superior. Acrescentando-se a aceitação de duas modalidades, ou seja, formação inicial para aqueles que ainda não ingressaram na carreira e “treinamento em serviço” para os que já exercem a docência e ainda não têm a formação requerida.

Como se vê, no cenário histórico brasileiro configuram-se muitas lutas e conquistas em torno da estruturação da educação, envolvendo os processos de formação de professores. No entanto, mesmo com todos os esforços governamentais e iniciativas dos educadores a diversidade de cursos e níveis de formação para a mesma carreira ainda é uma realidade em nosso país, um desafio da educação que atravessa os últimos séculos e é possível que persista por algum tempo, uma vez que, na atualidade, ainda há professores leigos, aqueles sem algum tipo de habilitação para o magistério, atuando em escolas do país (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013; SHIROMA; MORAES EVANGELISTA, 2007).

2.2 Formação continuada de professores: um processo contínuo, da vida inteira

Diante do quadro complexo historicamente construído sobre a formação docente no Brasil, anteriormente apresentado, a formação continuada assume lugar expressivo na construção da docência por preencher lacunas da formação inicial ou complementá-la e por corrigir distorções do percurso sinuoso em que a carreira vem se estruturando.

Apontam-se as décadas de 1960 e 1970 como períodos em que a formação continuada ganhou destaque em decorrência da II Conferência Mundial de Educação de Adultos, realizada em Montreal, em 1960 e posteriormente na conferência de Tóquio, que ocorreu em 1972. É concebida, então como “um processo contínuo realizado ao longo da vida do indivíduo”. O tema ganha novamente espaço nos anos de 1990, quando os debates sobre a qualidade da educação colocam a formação continuada dos professores como base de sustentação para alcançá-la (DIAS, 2011, p. 39).

Para melhor compreender essas discussões, cabe trazer ao texto um breve panorama político-econômico das últimas décadas do século XX, quando a sociedade foi fortemente marcada por fatores que assinalam o caráter individualista, competitivo e consumista do mundo moderno, abrindo espaço à propriedade privada em detrimento à ação do Estado nas suas principais funções e responsabilidades sociais das quais políticas educacionais não ficaram fora deste contexto. Tais tendências são decorrentes da crise do capitalismo estabelecida após a

Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, quando surge o neoliberalismo, ideias políticas e capitalistas que defendem a mínima participação do estado na economia. (PERONI, 2009)

Nos anos de 1970, os princípios neoliberais ganham destaque no cenário mundial, quando do declínio do regime fordista, caracterizado pela produção em massa. Surge, então a necessidade de uma reorganização do capitalismo sob novas estruturas produtivas, com regime de produção flexível, produzindo alterações na base material e ao mesmo tempo, acarretando implicações nas demais esferas do campo político e cultural. Dessa forma, o neoliberalismo configura-se em uma estratégia de superação e de enfrentamento dos problemas oriundos desde o pós-guerra, assim como globalização. Nos anos de 1980/1990 surge nova perspectiva para o enfrentamento da crise, a terceira via, que apresenta-se com postura de centro-esquerda, defendendo a redução do papel do Estado, por meio de parcerias com o terceiro setor. Tanto as concepções neoliberais como as da terceira via atribuem ao Estado a responsabilidade pela crise econômica. No entanto, embora apresentem este ponto convergente, fazem proposições distintas para superá-la. Enquanto a primeira preconiza a ideia do Estado mínimo e a privatização, a segunda defende a reforma do Estado e parcerias com o terceiro setor (PERONI, 2009).

Estas ideias, a partir dos anos de 1980 e 1990, propagaram-se em vários países, sobretudo nos em desenvolvimento, como o Brasil, gerando novos contornos na política e na economia, bem como intensas reformas, sobretudo na educação que, a partir de então, passa a adotar um modelo gerencial que toma como padrão de qualidade a lógica de mercado (PERONI, 2009). Martins (2001, p. 29) destaca como discurso da época a premência de se estabelecer, nos sistemas de ensino, “critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica”. Nessa perspectiva atribuiu-se à educação a responsabilidade salvacionista de sustentar a competitividade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No que diz respeito às reformas educacionais ocorridas naquele período, destaca-se a repercussão de documentos internacionais que passaram a nortear as políticas em diversos países, como o oriundo da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, que apresentou como pontos centrais a defesa da universalização da Educação Básica e a erradicação do analfabetismo; os da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), "Transformação Produtiva com Equidade" (1990) e "Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade" (1992); o relatório organizado por Jacques Delors, entre 1993 e 1996, encomendado

pela UNESCO e intitulado "Educação, um tesouro a descobrir", dentre outros (WILHELM; NOGUEIRA, 2012).

Nascimento (2008, p. 36) acrescenta que o Banco Mundial (BM), a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ampliou investimentos para iniciativas em formação continuada as quais

tomavam a forma de programas e projetos que, sob diferentes terminologias (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, dentre outras) propunham-se à preparação técnica, imediatamente direcionada à atuação dos profissionais em seu espaço de trabalho. A formação, na ótica do BM, deveria dar instrumentos para a atuação imediata, pretendendo com isto uma melhoria na educação.

É nesse contexto das reformas educacionais da década de 1990 que as discussões sobre formação continuada emergem, ganhando impulso, no Brasil, com a LDB nº 9394/96, especificamente expressa no artigo 67, inciso II, que prescreve “o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos” (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que além da LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172, em janeiro de 2001, prescrevia a elevação do nível de formação dos professores, indicando, assim, a formação continuada em serviço (BRASIL, 2001). Assim, a formação continuada tornou-se cada vez mais presente nos programas das redes de ensino do país, realizada de maneira pragmática, por meio de modelos fechados e pré-determinados de formação (NASCIMENTO, 2008).

Para Gatti (2008, p.57), a formação continuada trata-se de “grande guarda-chuva” que acondiciona várias conceituações construídas historicamente considerando as múltiplas oportunidades de aprendizagem. Na atualidade a formação continuada está intrinsecamente relacionada à melhoria do desempenho das atividades profissionais, e pode ser concebida por diferentes perspectivas, tais como: preencher lacunas deixadas pela formação inicial; complementar aprendizagens; aperfeiçoamento; atualização; especialização. Ela pode ser realizada por meio de diferentes oportunidades, desde encontros para trocas de experiência, participação em palestras, cursos de pequena duração, seminários, reuniões pedagógicas e até por vias mais aprofundadas, como cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Sua abrangência assume proporções significativas em função das fragilidades da formação docente do país, uma vez que ainda persistem os diversos tipos de curso que habilitam a docência. Segundo Gatti (2010, p. 1358),

[...] a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma

faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Por falta de iniciativas políticas quanto a alterações na legislação educacional e na qualidade dos cursos de formação de professores, o que se tem visto é a implementação de ações de cunho interventivas voltadas para a essa formação, e, ainda, medidas paliativas que visam suprir as lacunas deixadas pelas licenciaturas, como a implantação pelo governo federal de programas e planos tais como: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), Universidade Aberta do Brasil, Programa Universidade para Todos (ProUni), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica (PARFOR) dentre outros, nos últimos anos (GATTI, 2011).

Estas são medidas que se coadunam com os modelos clássicos ou tradicionais de formação continuada apontados por Costa (2004, p. 67 - 68), que ocorrem por meio de: convênios entre universidades e secretarias de educação, com a oferta de vagas para professores ativos do ensino básico, nas graduações e licenciaturas; cursos de especialização nas modalidades presencial e a distância também por meio de convênios; ações que dizem respeito às políticas educacionais desenvolvidas por Secretarias de Educação e pelo Ministério de Educação, como cursos presenciais e a distância e TV Escola; ações colaborativas como a do slogan “adote uma escola”, em que empresas e universidade dão apoio à formação continuada de professores e prestam outros auxílios

No entanto, o que não se pode desconsiderar no implemento de programas de políticas públicas é que a formação de professores é um tema que diz respeito ao conhecimento, aos saberes, à reflexão sobre a prática docente frente aos dilemas da atualidade (TARDIF, 2008; NÓVOA, 2010). Dessa forma, requer uma reflexão mais ampliada, concebendo-a como um processo da vida inteira, que proporciona ao educador perceber-se como sujeito da ação e não com um repetidor de técnicas. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) a coloca como um processo contínuo, que acontece em situações diversas, perpassando pela formação inicial, continuada e em serviço. Para ele “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores” (NÓVOA, 1991, p. 72). Considera que vivemos um novo tempo no século XXI e os professores estão no centro das discussões e preocupações educacionais. Para ele

os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado ao tempo dos professores (NÓVOA, 2009, p.2).

Percebemos em suas palavras um entendimento que privilegia “as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”, que dá ênfase a uma “profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoaalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p. 3). Esse modo de conceber a formação está intrinsecamente relacionado com as experiências, não só na perspectiva do que foi realizado ao longo da vida, mas sobretudo naquilo que foi sentido e de alguma forma se constituiu em experiência formadora. Assim, Larossa (2002) propõe pensar a educação a partir do binômio experiência – sentido.

É a partir da tomada de consciência dos sentidos produzidos por aquilo que foi experienciado que se dá o processo de autoformação, definido por Pineau, (2010, p. 116) “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”. Segundo o autor, para termos em conta a formação permanente no decurso da vida devemos nos apoiar nos elementos constituintes dessa vida – o eu (autoformação), os outros (heteroformação), a natureza (ecoformação) (PINEAU, 2010, p.116). Nessa perspectiva, a formação continuada é compreendida como algo inerente ao desenvolvimento dos indivíduos.

Na busca de uma teoria da formação, Nóvoa (2010, p.11) aponta a narrativa de si como uma nova proposta epistemológica, adequada “à ideia de que já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente”. E é na perspectiva de Larossa (2002), Pineau, (2010) e Nóvoa (2010) que a formação continuada é compreendida nesta pesquisa que se desenvolverá por meio de narrativas de formação, tema que será abordado no capítulo 6.

3. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL⁷: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA

3.1. O despertar para as potencialidades da pessoa com deficiência visual

*"Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma."
(Louis Braille)⁸*

Desde a Antiguidade, as pessoas com algum tipo de deficiência vivem o dilema da exclusão. Durante séculos, foram consideradas incapazes por não poderem integrar-se nos exércitos, atuando em batalhas, e por acreditar-se na sua impossibilidade de participar da força de trabalho. Eram, então, tidas como inúteis, sendo mesmo, em épocas bem remotas, executadas ao nascerem (LEMOS, 2000; FERNANDES, 2013).

O século XVI, época em que emergia as ciências naturais e a medicina, marca o início de uma mudança de mentalidade sobre as potencialidades das pessoas com deficiência, que passam a ser consideradas, a partir de então, como doentes que careciam de tratamento. Dessa forma, a literatura registra que foi naquele século que surgiram as primeiras iniciativas em relação à aprendizagem dessas pessoas, realizadas pelo médico italiano Girolinia Cardono, que aplicou testes em indivíduos surdos e também com pessoas cegas. (THELFORD, 1988; JANNUZZI, 2004).

De acordo com Fernandes (2013), no século XVII, marcado pelo processo produtivo de industrialização, observa-se mais um avanço no modo de pensar da sociedade. Frente a um contexto mais amplo de excluídos, verificava-se que as pessoas cegas e as surdas demonstravam maiores possibilidades de aprendizagem, podendo ser instruídas e preparadas para algum ofício. Dessa forma, elas começaram a ser percebidas como mão-de-obra ativa do processo produtivo,

⁷ Deficiência visual (DV) é a perda total ou parcial da visão podendo ser congênita ou adquirida. É classificada em: cegueira e baixa visão. Cegueira é a perda total da visão. Baixa Visão é a alteração da capacidade funcional da visão em função de fatores como: acuidade visual muito baixa, redução expressiva do campo visual, alterações corticais e outros (Bruno, 1997).

⁸ Louis Braille nasceu em 4 de janeiro de 1809 em Coupvray, na França. Era filho de Simon-René Braille e Monique Baron. O pai era um fabricante de arreios e selas. O casal teve quatro filhos. Aos três anos, Louis brincava na oficina do pai e acidentalmente feriu-se no olho esquerdo com uma sovela, ferramenta pontiaguda, provocando uma infecção que alastrou-se para o olho direito, deixando-o totalmente cego aos cinco anos. Aos 16 anos de idade criou um sistema de leitura e escrita tátil: o Sistema Braille (VENTURINI; ROSSI, 1975). A frase em destaque está disponível em:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Braille>. Acesso em: 27 dez. 2014.

com condições prover o próprio sustento. É nesse contexto que surgem as primeiras experiências de escrita em pontos, para pessoas cegas, elaboradas pelo padre jesuíta Lara Terzi (CERQUEIRA, 2009).

No século XVIII, outros fatos relevantes se destacaram em decorrência da progressiva conscientização e elaboração de estudos sobre o potencial das pessoas com deficiência. A esse respeito, no ano de 1749, Denis Diderot, enciclopedista francês, editou um trabalho que abordava aspectos morais e psicológicos das pessoas cegas, intitulado Carta sobre os cegos para uso dos que veem. Jean-Jacques Rousseau, em 1762, na obra *Emílio ou Da Educação*, ressaltou a importância da aprendizagem e da experiência sensorial, onde abordava especificidades da percepção tátil. Tais contribuições impulsionaram novas ações como a que transformou o contexto de vida das pessoas com deficiência visual, ou seja, a criação da primeira escola para indivíduos cegos no mundo, o Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, pelo francês Valetin Haiüy, no ano de 1784. Essa iniciativa desencadeou oportunidades para as pessoas cegas que transcendiam aos implementos assistencialistas da época. A referida instituição mereceu destaque por não se tratar basicamente de um asilo para meninos cegos, nela havia a preocupação com o ensino, principalmente o da leitura. Dessa forma Haiüy, ensinava as letras da escrita comum, produzidas em alto-relevo, para os alunos (CERQUEIRA, 2009; LÁZARO, 2009; MAZZOTTA, 1996).

Nas palavras de Cerqueira (2009, p.29), vê-se que

O Instituto de Paris serviu de modelo para as demais escolas criadas pelo mundo, como em: Liverpool (1791), Edimburgo (1792), Londres (1799), Viena (1804), Berlim (1806), Praga (1807), Amsterdã e Estocolmo (1808), Dresden e São Petersburgo (1809), Zurick (1810), Copenhague (1811), Nápoles (1818), Barcelona (1820), Boston (1829), Bruxelas (1834), Milão (1840), Lausanne (1843), Rio de Janeiro (1854).

No século XIX, segundo Lemos e Cerqueira (1996), outro fato marcante somou-se à trajetória da educação das pessoas com deficiência visual. No ano de 1822, foi adotado, na instituição francesa, um sistema de comunicação escrita chamado de *escrita noturna* (Fig. 1), elaborado por Charles Barbier de la Serre, um capitão de artilharia do exército francês. A *escrita noturna* consistia da combinação de pontos em alto relevo que permitia ao comando dos soldados passar silenciosamente mensagens durante a noite, evitando chamar atenção do inimigo. Contudo, os autores contam que não há registros de que o invento de Barbier tenha sido utilizado pelos militares franceses, mas que o capitão percebeu que aquela forma de comunicação poderia ser utilizada, por pessoas cegas e, assim, a apresentou ao Diretor do Instituto Real dos Jovens Cegos, o qual considerou ser uma forma de leitura mais adequada e

rápida do que a que até então vinha sendo utilizada, ou seja, o processo criado pelo fundador da instituição, Valentin Haüy, que

[...] consistia na impressão em relevo das letras comuns, valendo-se de tipos metálicos especialmente produzidos, de tamanho bem superior ao normalmente usado nas tipografias. Em folhas espessas de papel umedecido, era possível obterem-se letras capazes de serem reconhecidas pelo tato. A leitura era lenta e os livros tinham dimensões exageradas: a página era de cerca de 25 cm de largura e 45 cm de altura; o livro pesava 4,5 kg, aproximadamente. Comprovava-se, contudo, a possibilidade de serem os cegos educados e de se tornarem cidadãos produtivos. Não havia condições de praticarem a escrita individual, pois dependeriam de usar todos os equipamentos de uma tipografia.

Essai sur l'Éducation des Aveugles (Ensaio sobre a Educação dos Cegos) foi a obra que Haüy editou em 1786, expondo a metodologia utilizada na leitura dos alunos, na impressão dos livros e nas atividades práticas por eles desenvolvidas (CERQUEIRA, 2009, p. 28)

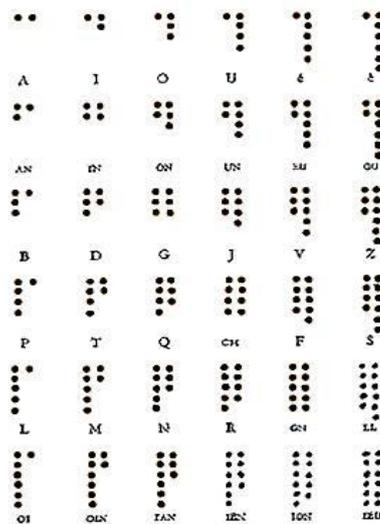


Figura 1: Escrita Noturna - Sonografia Barbier.

Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Imagens_PD_Historia/Barbier_Code.jpg>. Acesso em: 27 dez. 2014.

No período de implantação do Sistema Barbier no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, segundo Lemos e Cerqueira (1996), Louis Braille, jovem cego francês de apenas 16 anos, que ingressou naquela instituição aos 12 anos de idade, rapidamente aprendeu a utilizar a nova forma de leitura e escrita e verificou que, embora bastante apropriado para a leitura tátil, apresentava inúmeras dificuldades e limitações, o que o levou a pensar em possíveis modificações que eliminassem os problemas encontrados. Após inúmeros estudos, em 1825

esse jovem elaborou a primeira proposta de seu invento, que concluiu no ano de 1837, apresentando uma estrutura básica composta por 63 sinais formados por pontos em relevo, que foi denominado *processo para escrever as palavras, a música e o cantochão, por meio de pontos, para uso dos cegos, e dispostos para eles*. A aceitação daquele processo entre seus colegas do instituto de Paris foi muito boa, no entanto, seu invento só foi oficialmente adotado na instituição no ano de 1843, expandindo-se, também para outros países europeus. Naquela instituição, o jovem inventor lecionou várias disciplinas até o ano de 1850, quando a saúde já mostrava-se comprometida. Faleceu no ano de 1852 e em 1878, a partir do *Congresso Internacional para a Melhoria da Situação dos Cegos e dos Surdos*, realizado na cidade de Paris, seu processo foi amplamente difundido na Europa e passou a ser referendado como *Sistema Braille* (CERQUEIRA, 2009).

3.2. Sistema Braille: educação e cidadania na ponta dos dedos

*“Os pontos braille são sementes de luz levadas ao cérebro,
pelos dedos, para a germinação do saber.”
(Helen Keller)⁹*

O referido sistema nasce da genialidade de um jovem que desde muito cedo mostrou-se ávido pelo saber e, com o apoio de um religioso, o abade Palluy que o ensinara desde pequeno, e de um professor, Antoine Brecheret, concursado e aprovado por sua boa reputação moral, como era o critério da época, pôde frequentar a escola de sua cidade natal, Coupvray. Contamos Venturini e Rossi (1975, p. 9) que

Louis Braille decorava e recitava as lições que ouvia, demonstrando ao professor sua extrema vivacidade. Brecheret logo constatou sua inteligência brilhante. O abade Palluy preocupava-se sempre com o seu futuro. Como orientá-lo quando crescesse? Como cuidar de sua educação?

Com a ajuda do Abade Palluy e do Marques d’Orvilliers aos doze anos Louis Braille ingressa no Instituto Real para Jovens Cegos, em Paris, no ano de 1819. No internato, longe da família, aos poucos o menino foi se adaptando à dura realidade disciplinar da escola e às suas

⁹ Helen Keller foi poetisa, escritora e conferencista, graduada em filosofia, nascida em 1880 em Tuscumbia, norte do Alabama (EUA), que antes de completar 2 anos de idade, em decorrência de um tipo específico febre ficou surdocega e que a partir dos 7 anos de idade passou a receber educação formal por Anne Sullivan, uma professora cega. Percorreu diversos países levando sua mensagem de superação (MASINI; TEODORO; NORONHA; FERRAZ, 2007). A frase em destaque consta em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/>. Acesso em: 27 dez. 2014.

precárias instalações, mostrando-se bastante aplicado nos estudos. Como já mencionado, em princípio os alunos aprendiam pelo método de Valentin Haüy, baseado em atividades orais e leitura das poucas obras existentes, que eram elaboradas com as letras do sistema comum de escrita em relevo. Posteriormente, com a adoção do Sistema Barbier, novas possibilidades se abriram, permitindo ao jovem Braille desenvolver o seu invento, uma vez que o capitão não se interessou em prosseguir no desenvolvimento de seu sistema, modificando-o com as sugestões do aprendiz.

O sistema de leitura e de escrita tátil criado por Braille aos poucos foi ganhando reconhecimento e, na atualidade, pode ser utilizado em diversas áreas do conhecimento, como a música, a matemática, a informática, dentre outras (VENTURINI; ROSSI, 1975; CERQUEIRA 2009).

O sistema parte de um sinal fundamental formado pelo conjunto matricial (123456). Os pontos são distribuídos em duas colunas verticais, tendo cada uma delas três pontos. Lendo-se do alto para baixo tem-se na coluna da esquerda os pontos 1, 2 e 3 e na coluna da direita os pontos 4, 5 e 6. Este sinal também é conhecido pelo nome de *cela braille*. Com este grupo de pontos é possível realizar 63 combinações (BRASIL, 2006).

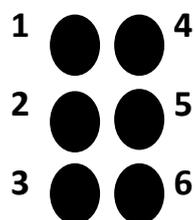


Figura 2: Sinal fundamental do Sistema Braille representado em “braille negro”, ou seja em tinta e sem relevo. Este sinal também é denominado *cela braille*.

As 63 possibilidades de combinações entre os seis pontos foram organizadas em 7 séries e denominadas Ordem Braille, conforme *Grafia Braille para a Língua Portuguesa* (BRASIL, 2006, p. 21-22):

- 5.1 A 1ª série é constituída por 10 sinais, todos superiores, pelo que é denominada série superior. Serve de base às 2ª, 3ª e 4ª séries, bem como de modelo à 5ª.
- 5.2 A 2ª série obtém-se juntando a cada um dos sinais da 1ª o ponto 3.
- 5.3 A 3ª série resulta da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da série superior.
- 5.4 A 4ª série é formada pela junção do ponto 6 a cada um dos sinais da 1ª.
- 5.5 A 5ª série é toda formada por sinais inferiores, pelo que também é chamada série inferior, e reproduz formalmente a 1ª.
- 5.6 A 6ª série não deriva da 1ª e desenvolve-se pelos pontos 3, 4, 5, 6, e consta apenas de 6 sinais.

5.7 A 7ª série, que também não se baseia na 1ª, é formada unicamente pelos 7 sinais da coluna direita. A sua ordem de sucessão determina-se com o auxílio da mnemônica "ablakba".

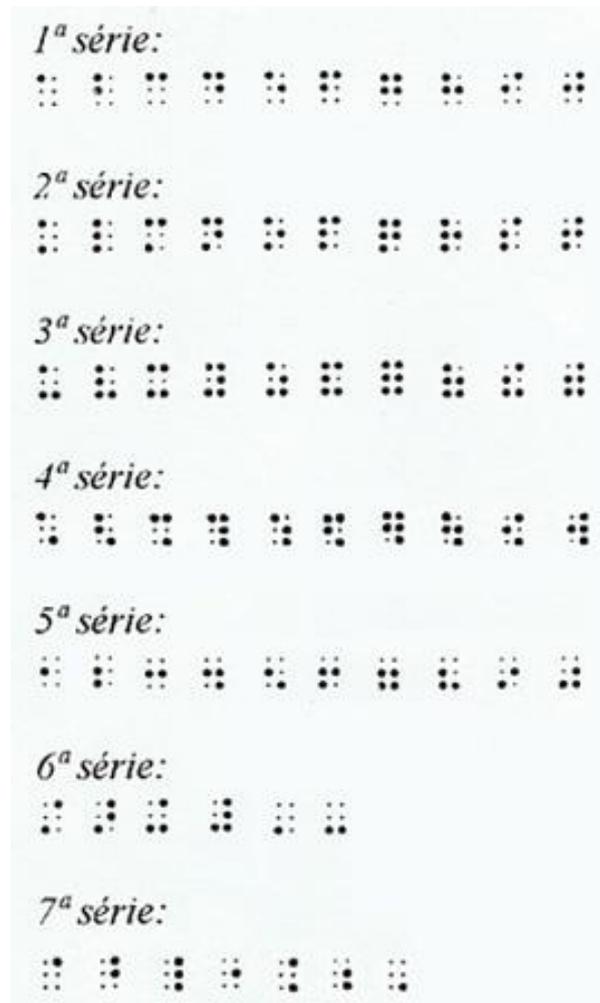


Figura 3: As 7 séries da Ordem Braille.

Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=479>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

A partir dessa ordem lógica atribuiu-se a cada combinação de pontos um valor, formando sinais que representam letras, letras acentuadas, sinais de pontuação e sinais acessórios, sinais usados com números e sinais exclusivos da escrita em braille, conforme demonstra a *Grafia Braille para a Língua Portuguesa* (BRASIL, 2006).

a	b	c	ç	d	e	f	g	h	i	j	l
⠁	⠃	⠉	⠏	⠔	⠑	⠖	⠗	⠢	⠠	⠠	⠇
m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
⠍	⠎	⠕	⠏	⠑	⠗	⠖	⠢	⠠	⠠	⠠	⠠

A letra **c** com cedilha é representada pelo sinal:



Figura 4: Alfabeto Braille.

Disponível em <http://www.ibc.gov.br/?itemid=479>. Acesso em: 27 dez. 2014.

Vogais	a	⠁	e	⠑	i	⠠	o	⠕	u	⠠
Acento agudo	á	⠁	é	⠑	í	⠠	ó	⠕	ú	⠠
Acento grave	à	⠁	-	-	-	-	-	-	-	-
Acento circunflexo	â	⠁	ê	⠑	-	-	ô	⠕	-	-
Til	ã	⠁	-	-	-	-	õ	⠕	-	-
Trema	-	-	-	-	-	-	-	-	ü	⠠

Figura 5: Letras acentuadas.

Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=479>. Acesso em: 27 dez. 2014.

⠠	,	vírgula
⠠	;	ponto-e-vírgula
⠠	:	dois-pontos
⠠	. `	ponto; apóstrofo
⠠	?	ponto de interrogação
⠠	!	ponto de exclamação
⠠⠠⠠	...	reticências
⠠	-	hífen ou traço de união
⠠⠠	—	travessão
⠠⠠	•	círculo
⠠ ⠠	ou ⠠⠠ ⠠⠠	() abre e fecha parênteses
⠠ ⠠	ou ⠠⠠ ⠠⠠	[] abre e fecha colchetes
⠠	“ ”	abre e fecha aspas, vírgulas altas ou comas
⠠⠠	« »	abre e fecha aspas angulares
⠠⠠		abre e fecha outras variantes de aspas (aspas simples, por exemplo)
⠠	*	asterisco
⠠	&	e comercial
⠠⠠	/	barra
⠠		barra vertical
⠠⠠	→	seta para a direita
⠠⠠	←	seta para a esquerda
⠠⠠⠠	↔	seta de duplo sentido

Figura 6: Sinais de pontuação e sinais acessórios. Disponível em <http://www.ibr.gov.br/?itemid=479>. Acesso em: 27 dez. 2014.

⠠⠠⠠⠠	€	Euro
⠠⠠	\$	cifrão
⠠⠠⠠	%	por cento
⠠⠠⠠⠠	‰	por mil
⠠⠠⠠	§	parágrafo(s) jurídico(s)
⠠⠠	+	mais
⠠⠠	-	menos
⠠⠠	X	multiplicado por
⠠⠠	: / —	dividido por, traço de fração
⠠⠠	=	igual a
⠠⠠⠠	/ —	traço de fração
⠠⠠	>	maior que
⠠⠠	<	menor que
⠠⠠	°	grau(s)
⠠⠠	'	minuto(s)
⠠⠠⠠	''	segundo(s)

Figura 7: Sinais usados com números.

Disponível em <http://www.ibc.gov.br/?itemid=479>. Acesso em: 27 dez. 2014.

⠠	sinal de maiúscula
⠠⠠⠠	sinal de maiúscula em todas as letras da palavra
⠠⠠⠠⠠	sinal de série de palavras com todas as letras maiúsculas
⠠⠠	sinal de minúscula latina; sinal especial de translineação de expressões matemáticas
⠠⠠	sinal restituidor do significado original de um símbolo braille
⠠⠠	sinal de número
⠠⠠	sinal de expoente ou índice superior
⠠⠠	sinal de índice inferior
⠠⠠	sinal de itálico, negrito ou sublinhado
⠠⠠⠠	sinal de transpaginação

Figura 8: Sinais exclusivos da escrita em braille.

Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=479>. Acesso em: 27 dez. 2014.

Para Lemos e Cerqueira (1996) o Sistema Braille representa um marco histórico que impulsionou a educação das pessoas cegas, pois permitiu-lhes o acesso ao universo acadêmico e a autonomia para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Segundo os referidos autores, este sistema de escrita e leitura tátil chegou ao Brasil em meados do século XIX, antes mesmo de ser amplamente adotado em países com maior desenvolvimento econômico e educacional à época. Foi trazido por José Álvares de Azevedo, jovem cego brasileiro que estudou no Instituto de Paris e empenhou esforços para apresentar às autoridades brasileiras, até mesmo o Imperador D. Pedro II, o inovador meio de leitura e escrita que possibilitava aos cegos o acesso ao conhecimento e à cultura. Trouxe na bagagem um ideal: o de fundar, em terras brasileiras, um instituto nos moldes do de Paris, sonho que se concretizou com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) – Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência da Visão, do Ministério da Educação (MEC). (LEMOS; CERQUEIRA, 1996; CERQUEIRA, 2009).

Segundo Sombra (1983), o IBC foi a primeira escola para cegos criada na América Latina. Conforme Mazzotta (1996), sua fundação é considerada o marco inicial da educação especial no Brasil.

3.3 O Instituto Benjamin Constant: sua história e conquistas.

Consideram-se, portanto, as primeiras iniciativas oficiais no campo educacional das pessoas com deficiência em nosso país a chegada do Sistema Braille e a fundação de uma escola especializada para alunos com deficiência visual, que se deram pelo empenho do jovem cego Álvares de Azevedo, no século XIX, que retornou ao Rio de Janeiro em 14 de dezembro de 1850 após concluir estudo no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, na França. Ao regressar, esse jovem passou a lecionar História, na escola do Barão de Tautphoeus para alunos que enxergavam, escreveu artigos que destacavam as potencialidades dos indivíduos cegos, ressaltando exemplos de pessoas, com esta condição visual, que possuíam reconhecido talento em áreas como a música, literatura e política. O jovem também dava aulas particulares de braille das quais uma delas era Adélia Maria Sigaud, cega, filha do médico da Câmara Imperial, José Francisco Xavier Sigaud. José Álvares, como já dito, tinha o ideal de criar no Brasil uma escola especializada nos moldes do instituto parisiense onde estudara, visando proporcionar novas

perspectivas para as pessoas cegas de seu país. Com ajuda do Dr. Sigaud, José Álvares conheceu o Barão do Rio Bonito que o apresentou ao Imperador D. Pedro II. Diante de Sua Majestade o jovem fez uma demonstração do processo de escrita e de leitura em braille e apresentou seus argumentos convincentes para a implantação de uma escola brasileira similar à de Paris. Após a apresentação, conta-nos Cerqueira, Pinheiro e Ferreira (2009, p.38) que, sensibilizado com o que vira e ouvira, o Imperador proferiu as seguintes palavras: “A cegueira já quase não é uma desgraça”. Dessa forma, iniciava-se um projeto que abria os horizontes educacionais às pessoas com deficiência visual, no Brasil. D. Pedro II sugere a José Álvares, apoiado por Sigaud, que encaminhasse ao Presidente do Conselho de Ministros do Império um requerimento, solicitando a criação de uma escola especializada no ensino para cegos. Nas primeiras providências e na escolha do local, além do médico, José Álvares contou com a ajuda do Ministro de Estado e Secretário dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro que também providenciou a compra de matérias importados de França. (LEMOS; CERQUEIRA, 1996; INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Quando o sonho estava perto de tornar-se uma realidade, José Álvares foi abatido por um abscesso na coxa esquerda e, em 17 de março de 1854, veio a falecer, seis meses antes de ver a concretização de seu projeto. Assim, em 12 de setembro de 1854

O Imperador D. Pedro II assina o decreto nº 1.428, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em virtude da autorização concedida pela Assembleia Geral Legislativa, no §2º do Artigo 2º do Decreto nº 781, do dia 10 de setembro. O Decreto nº 1.428 aprova o Regulamento Interno provisório do Instituto, com 43 artigos, assinado pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. São nomeados: Diretor, o Dr. José Francisco Xavier Sigaud (1796 - 1856) e o Comissário do Governo junto ao Instituto, o Marquês de Abrantes (Miguel Calmon Du Pin de Almeida, 1794 - 1865). Na condição de repetidor, é nomeado o primeiro docente cego do Instituto, Carlos Henrique Soares (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007, p. 79).

Nos primeiros anos de funcionamento o Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve sua sede à Rua do Lazareto nº 3, no bairro da Gamboa. Era um prédio precário, com apenas um pavimento e sótão, localizado numa região com problemas quanto ao abastecimento de água. Contudo tratava-se de um projeto arrojado e inovador, com base nas tendências mais modernas oriundas da França, pois segundo Cerqueira, Pinheiro e Ferreira (2009, p.39),

A primeira escola para cegos da América Latina nascia, oficializando no Brasil o “processo” ou “método” de escrita em pontos salientes de Louis Braille. O regulamento do Instituto estabelecia, em seu artigo 33: *Seguir-se-á no Instituto, até nova ordem do Governo, o método de pontos salientes de Mr. Louis Braille, adotado pelo Instituto de Paris.*

Conta-nos Ferreira e Mendes (1995 p. 3) que o primeiro diretor da instituição, o Dr. José Francisco Xavier Sigaud, esteve à frente da Direção do Instituto por um tempo curto, mas seu trabalho, no entanto, foi considerado bastante profícuo pois,

estruturou os cursos, dando relevo à alfabetização e ao ensino de algumas profissões, então consideradas compatíveis com a cegueira. Externamente, coube-lhe a árdua tarefa de lutar contra as barreiras erguidas por aqueles que, movidos por seus preconceitos, viam na educação de pessoas cegas uma grande utopia. Promoveu, para tanto, campanhas publicitárias sempre acompanhadas de demonstrações públicas do aproveitamento de seus alunos.

Com o falecimento do Dr. Sigaud em 10 de novembro de 1856, a direção do Instituto passa para o Conselheiro Cláudio Luiz da Costa, que contratou, para o ensino de ofícios, profissionais tais como: empalhador de cadeiras, tamanqueiro, torneiro e encadernador e uma mestra em costura. Esse Diretor entendia que nem todos os alunos estariam interessados em atividades puramente intelectuais e precisavam aprender um ofício para sobreporem-se a todas as dificuldades enfrentadas, a começar pelo preconceito social.

Conforme Ferreira e Mendes (1995, p.3) na gestão do novo diretor o programa de ensino foi bem rigoroso, pois

Os alunos do 5º. ano já deviam saber toda a gramática portuguesa, sendo capazes de fazer versões para o francês e conjugar qualquer verbo nas duas línguas. Além disso, deviam aprender Geografia, Física, Geometria, Álgebra e noções genéricas de Ciências Naturais, estando as alunas excluídas destas matérias.

Destaca-se como implemento importante realizado pelo Diretor Cláudio Luiz da Costa a criação de uma oficina tipográfica, em 14 de agosto de 1857. Os primeiros livros em braille existentes naquela época, no Imperial Instituto eram oriundos da França e foram doados pelo pai de José Álvares de Azevedo. As dificuldades para confecção e importação de livros em braille eram muitas, levando mesmo o imperador a custear a transcrição de um livro em língua portuguesa, na França, no Instituto de Paris. A referida obra intitulava-se "*Método de Leitura em Português*". Contudo, mesmo com o empenho pessoal do Imperador, seus esforços não foram suficientes para atender toda a demanda de alunos da instituição que vinha crescendo. Os textos utilizados eram transcritos em braille manualmente por meio de punção¹⁰ e reglete¹¹, atividade que demandava muito tempo e era realizada por repetidores, aspirantes ao magistério

¹⁰ Punção é um pequeno instrumento manual composto por duas partes: cabeça e ponta. O formato da cabeça, podendo ser arredondado, anatômico ou sextavado; a outra parte consiste em uma haste metálica pontiaguda.

¹¹ Reglete é uma prancha atualmente produzida em metal ou plástico. Consiste de duas placas unidas por dobradiças, em um dos lados, de modo a permitir a colocação de um papel entre elas. Uma das placas contém pequenos retângulos vazados, que correspondem ao tamanho de celas braille; a outra é composta por várias celas braille em baixo relevo de modo a acomodar a ponta do punção que, no papel, produz alto relevo.

e por alguns estudantes treinados para colaborarem. Para este trabalho de transcrição contava-se com um profissional denominado ditante-copista, que lia em voz alta os textos impressos no sistema comum de escrita para os transcritores anteriormente mencionados copiarem em braille. Os trabalhos transcritos eram encaminhados para a biblioteca do Instituto. Ao ditante-copista cabia, também, a tarefa de revisão e correção dos textos (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2009).



Figura 9: Materiais para a escrita manual em braille:

a) Punção. Disponível em:

<<http://flog.vermais.com/flog/images/upload/465/55110/161631/image.jpg?jfd>>

b) Reglete em metal com a base em madeira. Disponível em:

<http://www.artigos especiais.com.br/data/arquivos/produtos/403_gg.jpg>

c) Demonstração da escrita em reglete. Disponível em:< <http://1.bp.blogspot.com/-lwGuD3N9Fnw/TyHd3-e70oI/AAAAAAAAAKU/Qpooug5UHPw/s1600/DSC00418.JPG>>

Relatam também aqueles autores que, tentando solucionar o problema de carência de livros em braille e agilizar a transcrição de textos, no ano de 1857, por iniciativa da direção, foram treinados cinco aprendizes cegos numa oficina tipográfica e contratado um mestre em composição e impressão, dando início em 14 de agosto de 1857 à história da Produção Braille no Brasil com a criação da oficina tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Para o começo dos trabalhos foram adquiridos tipos braille importados da França. Posteriormente, foi também criada uma oficina de encadernação e a primeira obra transcrita na tipografia do Instituto foi a "*História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*" (1863), de autoria de Claudio Luiz da Costa. No ano de 1865 foi transcrita a "*Constituição Política do Império do Brasil*". Durante muito tempo, até a década de 1930, a produção de textos em braille no Instituto foi assim realizada, através de impressão tipográfica e cópia manual de textos, pois somente no final do século XIX foram inventadas na Europa e nos Estados Unidos as primeiras máquinas mecânicas para impressão braille, tanto em papel quanto em clichês metálicos e algumas delas chegaram ao instituto brasileiro em 1939. Estas novas formas de impressão contribuíram significativamente para a ampliação da produção braille e proporcionaram posteriormente a criação no IBC, em 1943, da primeira Imprensa Braille da América Latina que até os dias atuais distribui para todo o Brasil livros didáticos, paradidáticos e de outras

naturezas, bem como revistas que chegam também a alguns países de língua portuguesa e da América Latina. Dessa forma, vê-se que as iniciativas e o empenho do Diretor Cláudio Luiz da Costa renderam frutos que ultrapassaram os séculos XIX, XX e se repercutem no século XXI.

Retomando o percurso do Instituto no século XIX, cabe destacar a figura de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que desde 1862 atuava como professor do educandário, lecionando ciências naturais e matemática. Com o falecimento do então Diretor Cláudio Luiz da Costa, em junho de 1869, o referido professor é designado para ocupar o cargo de Direção do Instituto.

Consideram Ferreira e Mendes (1995) que o terceiro Diretor do Instituto, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ao assumir a direção encontrou o trabalho bem estruturado e organizado, porém, as instalações do prédio para onde a sede havia sido transferida em junho de 1866, na da Praça da Aclamação, nº17, atualmente Praça da República, no Rio de Janeiro, também já não atendiam à crescente demanda de alunos que vinham de diferentes lugares do país, o que levou o então Diretor a empenhar esforços para a construção de um edifício em proporções maiores que atendesse às novas necessidades do educandário (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Mais uma vez com o apoio do Imperador D. Pedro II, que doou um terreno de sua propriedade, com área de 9.515 metros quadrados, na Praia da Saudade, localizada na entrada do atual bairro da Urca, hoje com o endereço a Avenida Pasteur, 350/368, inicia a construção do novo prédio,

confiando a medição e o arruamento ao hábil engenheiro Dr. Carlos Araújo Ledo Neves, e ao construtor, Sr. Torquato Martins Ribeiro, os serviços necessários ao lançamento da pedra fundamental, que teve solenidade verificada a 29 de junho de 1872 [...] (FERREIRA; MENDES, 1995, p.4).

Estiveram presentes na solenidade pública, no terreno doado, o Imperador, que coloca a pedra fundamental do prédio do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o então Diretor do educandário, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, e diversas autoridades da Corte. O projeto do prédio em estilo neoclássico, ficou sob a responsabilidade do arquiteto Francisco Bethencourt da Silva e previa acomodações para 400 a 500 alunos internos, de ambos os sexos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Benjamin Constant esteve à frente da Direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por 20 anos, até a proclamação da República, em 1889, quando assume interinamente o Ministério da Guerra e posteriormente, em 1890, o Ministério da Instrução Pública, Correios e

Telégrafos. Sucede-lhe ao cargo de Direção do Instituto o Dr. Joaquim Mariano de Macedo Soares.

No período de transição republicana, destacam-se as alterações do nome do até então Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Primeiramente, modificado pelo Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889 (BRASIL, 1889), passa a chamar-se Instituto dos Meninos Cegos, tendo suprimida a palavra imperial. Posteriormente, pelo Decreto nº 193, de 30 de janeiro de 1890 (BRASIL, 1890a), recebe o nome de Instituto Nacional dos Cegos.

Entre os anos de 1890 e 1891 destaca-se também a preocupação da direção do Instituto quanto à qualidade do ensino e da formação dos professores. O fato que ilustra isto é a constituição de uma comissão científica na instituição, composta por dois professores cegos e um funcionário, que, com o apoio de Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, fora enviada à Europa a fim de realizar visitas a instituições voltadas à educação de pessoas cegas para conhecer os recursos pedagógicos e as técnicas de ensino mais atuais da época.

O ano de 1891 foi marcado por outros acontecimentos que merecem destaque a começar com a morte de Benjamin Constant, que se deu em 22 de janeiro, já não mais diretor do Instituto, porém vivenciava uma nova etapa de sua vida pública, com desafiantes planos de trabalho no ministério do novo governo, que lhe permitiria continuar apoiando a instituição a qual se dedicou por tantos anos e que prosperava. Conta-nos Conde (1998, p.2) que:

Com sua saúde bastante abalada em função de seqüelas de uma enfermidade adquirida na Guerra do Paraguai, Benjamin Constant não chegou a finalizar a primeira grande reforma do ensino no Brasil República, iniciada por ele em sua gestão no Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães morreu em 22 de janeiro de 1891, em Jurujuba, Niterói. Seu féretro foi colocado sobre a mesa onde foram lavrados os primeiros atos do governo provisório. Serviram-lhe de manto fúnebre as bandeiras que suas filhas haviam bordado para as escolas militares, as primeiras bandeiras da república, onde já se liam as palavras “*ORDEM E PROGRESSO*”.

Naquele mesmo ano, pouco tempo depois da morte de Benjamin Constant, em homenagem ao ex-diretor, o educandário passa chamar-se Instituto Benjamin Constant, nome instituído pelo Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891 (BRASIL, 1891a), o qual permanece até os dias atuais.

Em 26 de fevereiro de 1891, outro fato merece ser lembrado, a transferência definitiva do Instituto para o novo prédio da Praia da Saudade, proporcionando à instituição a ampliação

de suas atividades prescritas no novo regulamento, instituído pelo Decreto Nº 408, de 17 de maio de 1890 (BRASIL, 1890c), assinado por Benjamin Constant. As alterações contidas no referido regulamento foram elaboradas em consonância com os direcionamentos que vinham sendo implantados nas reformas propostas por Benjamin Constant, enquanto Ministro, no campo da instrução primária secundária, do Distrito Federal, como as estabelecidas pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890f). Assim, destaca Instituto Benjamin Constant (2007, p. 89, p.90) que:

O Instituto Nacional dos Cegos passa a ter novo regulamento, disposto em 272 artigos, assinado pelo Ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, aprovado pelo decreto nº408 e estabelece:

Art. 1º - O Instituto Nacional dos Cegos tem por fim ministrar-lhes;

- 1- a instrução primária;
- 2- a educação física, moral e cívica;
- 3- a instrução secundária;
- 4- o ensino da música vocal e instrumental;
- 5- o ensino do maior número possível de artes, industriais e ofícios fabris que estejam ao seu alcance e lhes sejam de reconhecida utilidade;
- 6- oficinas e casas de trabalho, onde os cegos, educados no Instituto, encontrem ocupação decente e sejam utilizadas as mais diversas aptidões;
- 7- todo auxílio e proteção de que careçam para facilitar-lhes os meios de dar livre expansão às diversas aptidões físicas, morais e intelectuais, e a todas as suas legítimas aspirações em proveito seu, de suas famílias e da pátria.

Cabe complementar que as reformas implementadas por Benjamin Constant, na condição de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, estenderam-se também a outros modelos e níveis de formação, como o das escolas normais e o ensino superior. Dentre tantas modificações propostas que sintetizavam os anseios da época sob a influência do pensamento positivista¹², pode-se destacar algumas delas, como: o Decreto nº 407, de 17 maio de 1890 (BRASIL, 1890b), que aprovava o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal, da qual foi o primeiro Diretor; o Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890 (BRASIL, 1890d), que criava o *Pedagogium*, museu pedagógico e centro de pesquisa voltado ao aperfeiçoamento de professores; o Decreto nº 668, de 18 agosto de 1890 (BRASIL, 1890e), que prescrevia a forma de se conferir o grau de bacharel nos cursos de Direito; o Decreto nº 1075, de 22 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890g), que aprovava o

¹² O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu no início do século XIX, na França e se expandiu na Europa, na segunda metade do século XIX e começo do XX, tendo como precursores Augusto Comte e John Stuart Mill. Os adeptos do pensamento positivistas defendiam a ideia de que o progresso da humanidade dependia exclusivamente dos avanços científicos. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Positivismo>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

regulamento para o Ginásio Nacional; o Decreto nº 1.232, de 02 janeiro de 1891 (BRASIL, 1891b), que criava o Conselho de Instrução Superior da Capital Federal; o Decreto nº 1.270 de 10 de Janeiro de 1891 (BRASIL, 1891c), que reestruturava as faculdades de Medicina do país (DELANEZI, 2007; VICENTINI; LUGLI, 2009).

Um ano após a morte de Benjamim Constant, em 1892, foi extinto o Mistério da Instrução Pública e, por quase 40 anos, a educação ficou sob a responsabilidade do Departamento de Ensino, vinculado ao do Ministério da Justiça. Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, é então criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Instituto Benjamin Constant passa a se subordinar a ele.

A criação do Instituto na cidade do Rio de Janeiro inspirou outras iniciativas no país. No século XX, instituições congêneres surgiram em diferentes regiões do Brasil, ampliando-se, dessa forma as oportunidades de educação às pessoas com deficiência visual. Assim, pode-se destacar: o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, no ano de 1926 e o Instituto para Cegos Padre Chico, em São Paulo, no ano de 1927 e, ainda, as de Salvador, em 1929; Fortaleza, em 1941; João Pessoa, 1945; Curitiba, em 1939; Porto Alegre, em 1941. (MASINI, 1994; LEMOS, 2000).

No mês de julho do ano de 1937, as atividades escolares do Instituto Benjamin Constant foram suspensas para a realização de obras de ampliação do prédio, custeadas por fundo patrimonial da instituição e por recursos do governo. Essa reforma durou oito anos e proporcionou a criação de novas atividades e melhores acomodações para as já desenvolvidas, como o prédio da Imprensa Braille, por exemplo. Naquela época, alguns alunos foram encaminhados para instituições em outros estados, como o Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. No referido período de modernização de suas instalações, o Ministério da Educação e Saúde atribui ao instituto novas diretrizes e finalidades, prescritas no Decreto nº 6.066, de 03 de dezembro de 1943, ampliando seu raio de ação, ficando responsável por promover a educação, a organização da educação nacional dos alunos com deficiência visual, a formação de professores, a realização de pesquisas médicas e pedagógicas na área, a alfabetização de cegos em todo o país, a orientação técnica a outras instituições, a padronização do Braille adaptado à língua portuguesa, dentre outras. No mesmo ano, em agosto, as atividades escolares foram retomadas (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007; LÁZARO, 2009).

Ao longo dos últimos séculos o Instituto Benjamin Constant vem cumprindo o seu papel, acompanhando as novas tendências, ampliando e consolidando seu compromisso social

e educacional para com as pessoas com deficiência visual. Atualmente é o Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência Visual, órgão da administração direta do Ministério da Educação (MEC) e seu atual raio de ação abrange a educação, a reabilitação, a pesquisa, a produção de materiais especializados, a formação continuada e a disseminação do conhecimento. A partir da Portaria Ministerial nº 325, de 17 de Abril de 1998 (BRASIL, 1998), o Instituto Benjamin Constant passou a se organizar com a seguinte estrutura: Direção Geral, contendo a chefia de gabinete, assessorias e secretaria geral; quatro departamentos e suas respectivas divisões, a saber:

DPA - DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

DOF - Divisão de Planejamento e Execução Orçamentária e Financeira

DSG - Divisão de Serviços Gerais

DP - Divisão de Pessoal

DMP - Divisão de Material e Patrimônio

DED - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

DEN - Divisão de Ensino

DAE - Divisão de Assistência ao Educando

DAL - Divisão de Atividades Culturais e de Lazer

DOE - Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonaudiológica

DTE - DEPARTAMENTO TÉCNICO ESPECIALIZADO

DIB - Divisão de Imprensa Braille

DDI - Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação

DCRH - Divisão de Capacitação de Recursos Humanos

DPME - Divisão de Produção de Material Especializado

DMR - DEPARTAMENTO DE ESTUDOS E PESQUISAS MÉDICAS E DE REABILITAÇÃO

DPMO - Divisão de Pesquisas Médicas, Oftalmológicas e de Nutrição

DRT - Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento

Profissional

DOA - Divisão de Orientação e Acompanhamento

A representação do organograma da atual estrutura regimental do IBC pode ser vista no Anexo I.

No próximo capítulo abordaremos os caminhos que estruturaram a educação especial no Brasil, percorrendo os principais marcos legais, levantando os conceitos que nortearam e norteiam esse processo, destacando as políticas públicas de formação nessa área e ações do Instituto Benjamin Constant (IBC) voltadas para formação docente na área da deficiência visual.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SÉCULO XX E SEUS DESDOBRAMENTO NO SÉCULO XXI

4.1 Educação Especial: aspectos políticos e conceituais

A criação no Século XIX do Imperial Instituto do Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), é considerada como um marco histórico da educação especial no Brasil (MAZZOTTA, 1996; LÁZARO, 2009). Desde então esse atendimento educacional estruturou-se de forma substitutiva ao ensino comum, e, nessa perspectiva, foram surgindo instituições especializadas em diferentes áreas da deficiência, como o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES); o Instituto Pestalozzi, em 1926; a Sociedade Pestalozzi, criada pela pedagoga Helena Antipoff¹³, em 1932; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (BRASIL, 2010).

Segundo Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004) e Fernandes (2013), no Brasil, somente no século XX, final dos anos de 1950 e lá pelo início da década de 1960, insere-se a questão das pessoas com deficiência na política educacional brasileira, evidenciada por campanhas, que se deram entre os anos de 1957 e 1960 e pela Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação às campanhas, a primeira foi na área da deficiência auditiva, *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB)*, instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (BRASIL, 1957), no Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, e tinha por objetivo promover ações voltadas à educação e à assistência da pessoa com deficiência auditiva, em todo o país. No ano seguinte, pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 (BRASIL, 1958), houve a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, inicialmente vinculada à Direção do Instituto Benjamin Constant (IBC) e posteriormente denominada *Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC)*, pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 (BRASIL, 1960), o qual apresentava alterações estruturais, designando a subordinação da campanha ao gabinete do Ministro da Educação e Cultura. Em 1960, deu-se a *Campanha*

¹³ Helena Antipoff foi uma psicóloga e pedagoga de origem russa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais, no contexto da operacionalização da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. Grande pesquisadora e educadora da criança portadora de deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil, onde fundou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o movimento pestalozziano brasileiro, [...]. O seu trabalho no Brasil é continuado pela Fundação Helena Antipoff. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Helena_Antipoff > Acesso em 30 dez. 2014.

Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), por iniciativa da Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro, tendo o apoio do Ministério da Educação e oficializada pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 (BRASIL, 1960).

Quanto à Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prescrevia em seu Art. 88, que “a educação de excepcionais” deveria, na medida do possível, “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e no Art. 89, que as iniciativas privadas voltadas para a educação de excepcionais, consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação, receberiam dos “poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1961, segundo Brasil, (2010, p.11), não houve progresso em relação a uma política que incluísse o público alvo da educação especial no sistema de ensino. Os autores esclarecem que a Lei ao definir “tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, reforçou o direcionamento desses alunos para as classes e escolas especiais. Contudo, no ano de 1973, destaca-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do governo federal para tratar especificamente das questões da educação das pessoas com deficiência e desenvolveu suas ações na perspectiva integracionista, pois não havia “uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da educação de alunos com deficiência” e, em relação aos alunos com superdotação, apesar estarem inseridos no ensino regular, não havia um atendimento especializado que levasse em conta as suas especificidades educacionais.

Tais circunstâncias são decorrentes de concepções historicamente construídas, pois desde o século XVII a deficiência era vista apenas pela perspectiva da doença e durante muito tempo as questões relativas às pessoas com deficiência foram tratadas pela área médica, voltada à linha terapêutica, objetivando corrigir ou curar déficits. No início do século XX, a Educação Especial desenvolveu-se ainda sob este pensamento, traduzido pela literatura da área como modelo médico ou modelo clínico-terapêutico. Foi sob essa perspectiva que surgiram algumas instituições e escolas especializadas no país (SASSAKI, 1997; FERNANDES, 2013).

A progressiva mudança da sociedade advinda do pós-guerra, que culminou com a Declaração Universal dos direitos Humanos (1948), segundo Fernandes (2013), inspirou a

elaboração de outros documentos em defesa dos direitos dos cidadãos e uma espécie de ética consensual sobre qualquer tipo de discriminação. Dessa forma, nos anos de 1960 e 1970 surgiu o movimento denominado Integração Social, cujo princípio era preparar as pessoas com deficiência para serem inseridas na escola dita comum, no trabalho, no lazer etc. Esta nova abordagem fundamentou-se em dois princípios: Normalização e *Mainstreaming*. (JANNUZZI, 2004)

Normalização significava um processo de busca de alternativas capazes de proporcionar às pessoas com deficiência condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida dos demais indivíduos (SASSAKI, 1997). Nesse sentido, as instituições especializadas apoiavam-se nesse princípio e criavam em suas instalações ambientes protegidos, promovendo diversas atividades adaptadas às necessidades específicas das pessoas com deficiência, visando prepará-las e integrá-las à sociedade. Nesses locais, eram realizados cursos com professores especializados, ofereciam-se oficinas profissionalizantes, esporte adaptado e atividades de música, reabilitação, socialização, dentre outras.

O princípio de *Mainstreaming* surgiu na década de 1980 e fez a Educação Especial avançar na questão da integração, pois fortaleceu a ideia de levar os alunos com deficiência para as escolas da rede regular de ensino (SASSAKI, 1997). No Brasil essa tendência se consolida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) quando institui em seu artigo 205, que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; no artigo 206, inciso I, quando estabelece como princípio básico a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no artigo 208, inciso III, que garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para Wilhelm e Nogueira (2012, p. 257),

o modelo educacional pautado na integração trazia a orientação para a inserção na escola regular, entretanto era uma inserção parcial e condicionada ao nível de adaptação do aluno. Essa foi a razão pela qual, já no final dos anos de 1980, que o modelo da integração também enfrentou críticas, tendo em vista a insuficiência de seus resultados frente à avaliação de organismos internacionais, como a UNESCO, e também das próprias pessoas com deficiência, que, já organizadas em associações ou em outras instâncias de representatividade, reivindicavam a plena participação social e o acesso a todos os espaços da sociedade, dentre eles, a escola, espaços estes que deveriam estar adaptados para atender suas necessidades, ao invés destas, individualmente, terem que se adaptar a um meio que não lhes oferecia condições favoráveis.

Não se pode desconsiderar, também, que, nessa época, o Brasil vivia um momento de transição política e os reflexos de uma crise financeira instaurada no período do regime militar, oficialmente encerrado em 1985. A educação brasileira apresentava um panorama desolador nas escolas públicas, com altos índices de repetência na 1ª série do 1º grau, analfabetismo, crianças fora da escola e mais da metade do percentual de matrículas de alunos com idade próxima a 14 anos concentrava-se nas séries iniciais do 1º grau, refletindo um alto índice de reprovações. Contribuía para este panorama desfavorável um significativo percentual de professores leigos, atuando nas escolas. Nesse período, organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, passaram a influenciar os direcionamentos das políticas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Era um momento de intensas discussões: de um lado, a questão dos direitos humanos e de outro, o panorama desastroso da educação brasileira. Assim, como integrar alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas? A década de 1990, portanto, inicia-se diante desses desafios: reverter o quadro exclusão dos alunos que já haviam entrado na escola e ampliar o acesso a todos, considerando também os alunos com deficiências.

Essa perspectiva veio ao encontro do conceito de inclusão que começava a ser difundido no âmbito das políticas do país, orientadas pelas recomendações contidas em documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, em 1990 (UNESCO, 1990), que apresenta como objetivo principal a superação das disparidades educacionais de modo a garantir a igualdade de acesso à educação. Assim, a década de 1990 foi marcada por significativas transformações no direcionamento da política de educação brasileira, que desencadearam nova perspectiva para educação especial: a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência (TERRA; GOMES, 2013).

Para Mantoan (2004, p. 81) a inclusão escolar pressupõe

[...] uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Por esse modo de ver da autora, podemos compreender que a educação inclusiva preconiza acolher as minorias sociais, irrestritamente, atendendo ao princípio de aceitação das diferenças. O conceito de inclusão, portanto, tem como fundamento a valorização das peculiaridades de cada indivíduo, que devem ser respeitadas no convívio com a diversidade.

Nessa perspectiva, tanto a sociedade quanto a escola precisam estruturar-se para o convívio com as diferenças, considerando as necessidades de todos as pessoas (MANTOAN, 2004; SASSAKI, 1997).

No que diz respeito à escola, além das providências necessárias que derrubem as barreiras físicas e atitudinais de modo a possibilitar a inclusão de todos os educandos, a formação dos professores se constitui em fator fundamental, pois os mesmos precisam estar preparados para lidar com as “diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas as suas características” (MANTOAN; PIETRO, p.60, 2006).

Por isso, no próximo item abordaremos o tema da formação de professores, considerando este processo como uma ação fundamental para a implementação da política pública de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

4.2 Educação Especial e a formação de professores

Do ponto de vista histórico e conceitual a educação especial no Brasil, a partir do século XX, como já visto no item anterior, desenvolveu-se calcada no modelo médico-terapêutico, que colocava em destaque a deficiência que precisava ser tratada. Dessa forma, este conceito imprimiu também sua marca no processo de formação de professores, de modo que os profissionais precisavam conhecer as patologias, as síndromes, desenvolver práticas de habilitação e reabilitação e criar metodologias e materiais adaptados para diferentes especificidades. Para tanto, os docentes necessitavam buscar aperfeiçoamento, pois as formações básicas não ofereciam habilitação nessa área. Assim, a formação de professores para atuarem na educação especial desenvolveu-se por meio de cursos de especialização, cujos conteúdos e práticas pedagógicas específicas distinguiram-se das dos cursos de formação, voltados para a educação geral. Esse movimento deflagrou a dicotomia: professores da educação comum (geral) e professores da educação especial (FERNANDES, 2013).

Nessa perspectiva, a formação dos professores da educação especial foi se desenvolvendo de forma complementar, com características de aprofundamento e aperfeiçoamento nas diferentes áreas da deficiência, o que bem exemplifica o que Gatti (2011) aponta como uma definição para formação continuada.

Em uma breve retrospectiva, Garcia (2013), concordando com Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004) e Fernandes (2013), observa que foi a partir da década de 1960 que o tema da formação de professores para educação especial no Brasil entra no campo da legislação e passou a ser exigida em nível superior, conforme o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº. 295/1969, que, segundo Castro (2007), propunha a instituição de uma comissão especial para fixar as diretrizes da formação de professores especialistas para educação de excepcionais (termo usado à época para designar educação especial), no curso de graduação em pedagogia. Até então, para atuar na educação especial bastava que a formação fosse a de professor primário e o conhecimento específico seria oferecido no próprio exercício profissional ou em cursos realizados por instituições especializadas. Garcia (2013) acrescenta que foi no final da década de 1960 e início da 1970 que se registra a inserção da educação especial nos cursos de pedagogia, por meio de habilitações específicas nas diferentes áreas da deficiência. Considera que o que se vê na atual LDB Nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) é uma espécie de retrocesso, quando a referida Lei “reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio” (GARCIA, 2013, p.112).

A autora destaca, também, mais um descompasso, dessa vez entre as proposições contidas no PNE 2001- 2010 e as deliberações do Conselho Nacional de Educação, impressas na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O PNE (Brasil, 2000) apresentava como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. [...] Contudo, cinco anos depois, a resolução n. 1/2006 (Brasil, 2006a), ao instituir as diretrizes para os cursos de pedagogia, deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos. Segundo Michels (2011), em tal documento não há uma preocupação expressa relativa à formação de professores para atuar com os alunos da educação especial, apenas um registro de que todos os professores devem ter em sua formação “vivências em algumas modalidades”, entre as quais se encontra a educação especial (GARCIA, 2013, p.112).

Dessa forma, os direcionamentos para formação continuada de professores para educação especial, têm sido realizados de acordo com o que estabelece o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe, dentre outros temas, sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e prevê apoio técnico e financeiro para diversas ações dentre elas

Art. 5º [...] §2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

[..]

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

Do que foi prescrito no referido Decreto, destacamos, também, a implantação das salas de recursos multifuncionais, espaços providos de materiais e equipamentos especializados que, para o seu pleno funcionamento, necessitam de professores devidamente preparados para desempenharem as atribuições previstas, de modo a cumprir-se os objetivos do AEE.

Garcia (2009) observa que para esta tarefa, a atual política tem privilegiado a formação em serviço e cita o programa *Educação inclusiva: direito à diversidade*, implantado pelo MEC, a partir de 2003, que tem por um de seus objetivos, como já visto, “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2013). Contudo, os resultados anteriormente citados, obtidos na pesquisa de Leodoro (2010) apontaram dificuldades no implemento do referido programa, por falta de profissionais qualificados para promoverem as formações. Acrescentamos a essas observações, as de Martin (2012), que, em sua investigação, mostra que os seminários regionais e as formações realizadas em municípios-polo desenvolvem-se predominantemente por meio de práticas orais, em que profissionais apresentam suas experiências nas palestras, sem maiores aprofundamentos. A autora destaca o despreparo dos ministrantes, que abordam os temas com referenciais do senso comum, utilizam conceitos de maneira equivocada e demonstram fragilidades no conhecimento e na compreensão da legislação da área. Para essa pesquisadora, o modo como a disseminação da política de educação especial na perspectiva inclusiva vem se dando é problemático, pois os dados obtidos em sua investigação revelam que há divergências entre o modo como a política está posta e como são interpretadas e implementadas em diferentes regiões. Nessa perspectiva, as considerações ora apresentadas nos remetem às questões de estudo da presente pesquisa.

Para dar continuidade ao tema das políticas públicas de educação, no próximo item abordaremos alguns de seus desdobramentos em relação à educação especial na virada do século XX para o XXI, destacando os direcionamentos dos Planos Nacionais de Educação.

4.3 Educação Especial e os Planos Nacionais de Educação

A educação no Brasil tem, ao longo de sua trajetória, desenvolvido discussões sobre planejamento, no âmbito das políticas governamentais, visando sua organização e, nesse sentido, vê-se o empenho pela efetivação de planos nacionais, desde a década de 1930. No entanto, somente em 2001, pela Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, resultado dos esforços das sociedades civil e política, cuja última versão para o próximo período, de 2014 a 2024, foi aprovada pelo Congresso Nacional, pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), contendo um novo conjunto de metas (AGUIAR, 2011, p. 26).

No campo da educação especial, o PNE 2001-2010 trouxe a questão da implantação da escola inclusiva e apontou como alicerce para o cumprimento desta meta a formação de professores para atuarem nas escolas, no atendimento educacional especializado, bem como nas instituições especializadas. Dessa forma, compreende-se que o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, nesse período, foi visto sob a perspectiva processual, na medida em que são referendadas tanto as escolas regulares quanto as instituições especializadas, o que fugia ao ideário da educação inclusiva, propriamente dita. Para avançar nessa perspectiva, fazia-se necessário, então, dirigir esforços à formação dos professores (GARCIA, 2013).

Esse panorama encaixou-se perfeitamente no âmbito da educação geral, pois, na última década, o governo federal desenvolveu ações para avanços nessa área, bem como para a valorização dos profissionais do magistério, especialmente para os da educação básica, por crer-se que estaria com eles a responsabilidade para atingir os objetivos de equidade, qualidade e avanços na organização dos sistemas de ensino. No que se refere à formação e a valorização dos profissionais da educação, o PNE (2001-2010) também deu prioridade a esses temas. Naquele período, o país já registrava índices favoráveis de acesso e permanência de alunos nas escolas e o próximo passo seria o de assegurar melhor padrão de qualidade do ensino, de modo a equiparar-se aos parâmetros internacionais. Dessa forma, a partir de 2003, o governo, em parceria com instituições formadoras e secretarias de educação estaduais e municipais, incrementa o desenvolvimento de ações voltadas para a formação inicial e alarga o ensejo de formação continuada com programas como: Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Licenciatura, entre outros e a Rede Nacional de Formação Continuada, por meio da Universidade Aberta do Brasil (AGUIAR, 2011).

É na esteira dessas ações que no ano de 2003 o Ministério da Educação (MEC) implanta o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2013), como já dito, com o objetivo de subsidiar a formação de gestores e educadores, visando transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Para Garcia (2013, p. 116), a atual política de educação especial não coloca em discussão a formação inicial do professor, no entanto, coloca em destaque a formação em serviço para atender à demanda de uma de suas ações prioritárias que é de implantação de Salas de Recurso Multifuncionais. Nessa perspectiva, preocupa-se em formar professores para a educação especial com um novo perfil, com uma formação versátil, que atenda a todos os alunos, nas diferentes áreas da deficiência, nesses espaços. Na atual concepção, este profissional da educação especial não é mais aquele que se especializa em um campo de conhecimento da deficiência, mas o que tem uma visão geral sobre todos. A autora os denomina de “professor multifuncional”, por ter formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico, assumindo “uma feição gerencial, instrumental”, por meio de formações aligeiradas, como palestras e cursos de curta duração, realizadas muitas vezes na modalidade a distância.

Assim, concordamos com os questionamentos e as reflexões da autora em relação à formação de professores e os rumos da educação especial no país, que tiveram seus direcionamentos modificados nas últimas décadas:

É possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente? A nosso ver, a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada [...] estão articuladas às reformas sociais em curso na América Latina desde os anos de 1990. Tem sido possível acompanhar seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores (GARCIA, 2013, p. 116).

Durante o período de elaboração e tramitação do PNE (2014-2024), em relação à educação especial, o grande impasse girou em torno da meta 4, cuja redação inicial encaminhada ao Congresso Nacional retirava a possibilidade do caráter complementar ou suplementar, realizado por escolas especializadas e associações, direito garantido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento

educacional especializado e assegura, em seu Art. 1º, inciso VII, a “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011). Nesses termos a palavra “preferencialmente”, que não aparecia no texto da meta 4 encaminhada, gerou polêmicas e reacendeu o debate, pois aquela proposição não representava em sua totalidade os anseios da sociedade, que reagiu por meio de seus representantes. O desfecho dessa questão foi favorável às associações de pais, escolas e entidades especializadas e a meta 4 foi então alterada. Assim, vemos que a palavra “preferencialmente” fez e ainda fará toda diferença, reafirmando o caráter processual da organização de um sistema educacional inclusivo no país, que vigorará pelo menos pelo próximo decênio, pois a redação final para a meta 4 prescrita na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) manteve a palavra “preferencialmente”, garantindo a possibilidade do atendimento especializado ser realizado em outros espaços. Eis a redação final dada à referida meta:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014)

No tocante à formação docente, de modo geral, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), destaca na meta 15 a formação de professor em nível superior e no item 15.5, das estratégias, assegura a implantação de “programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” em conformidade com o que estabelece uma das estratégias da meta 4, destacada a seguir:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Diante do desenrolar das diretrizes e ações implementadas para a educação especial no país, nas últimas décadas, marcadas por avanços e retrocessos, como visto no recente episódio da meta 4 do PNE (2014-2024), consideramos que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas para que a política de educação do país se constitua, de fato, na perspectiva inclusiva. Um ponto essencial a ser destacado, neste aspecto, é o que se refere aos programas de formação de professores para a educação especial. Há que se refletir sobre a maneira com as formações nessa

área vêm se dando, para que não sejam realizadas de forma aligeirada e inconsistente frente às especificidades pedagógicas de cada área da deficiência.

Tendo como interesse de pesquisa a formação de professores para atuarem na educação especial na perspectiva inclusiva e os caminhos que os conduzem à atuação na área da deficiência visual, no próximo item abordaremos as formações nesta área desenvolvidas pelo Instituto Benjamin Constant, centro de referência nacional na área da deficiência visual do Ministério da Educação (MEC) e suas ações no campo da formação docente, que visam subsidiar a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.4 O Instituto Benjamin Constant e a formação docente.

A formação docente na área da deficiência visual no século XX, em nosso país, acompanhou as tendências da educação especial, como anteriormente apresentado, sendo desenvolvida na forma complementar, em cursos de especialização. Segundo Lemos (1981), no ano de 1945, foi realizado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Deficientes Visuais.

No que se refere à formação docente nessa área, a tradição do Instituto Benjamin Constant (IBC) data praticamente de seus primórdios, no entanto, o Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual, realizado em convênio com a Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1947 constituiu um marco expressivo nesse campo de atuação da instituição.

Segundo Lázaro (2009), o referido curso passou por modificações estruturando-se em 600 horas, em nível de 2º grau (atual ensino médio), com disciplinas que incluíam métodos e técnicas para o ensino de deficientes visuais e a produção de recursos didáticos especializados.

Em suas edições mais recentes foi denominado Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência Visual, sendo implementado pela Divisão de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH) do IBC. Sua última realização deu-se no ano de 2012 e foi concebida na modalidade presencial (conforme às anteriores), nas dependências da instituição, com carga horária de 540 horas, distribuídas entre os meses de agosto a dezembro, proporcionando formação continuada a professores da rede regular de ensino, oriundos de diversas regiões do país. Atualmente, o curso passa por reestruturação visando tornar-se uma formação em nível de pós-graduação.

Ao longo dos anos o referido curso inspirou a instituição a promover outras formações, com carga horária menor, de 40 horas, que, há décadas, vêm sendo realizadas em sua própria

sede e também em outras localidades do território nacional. Esses cursos, que serão apresentados mais adiante, atualmente são organizados e desenvolvidos pela Divisão de Capacitação de Recursos Humanos (DRH), um setor do Departamento Técnico Especializado (DTE) do Instituto Benjamin Constant (IBC) cujas atribuições descritas no regimento interno¹⁴ do IBC são:

I - planejar, supervisionar e avaliar cursos de capacitação, de aperfeiçoamento e de atualização para docentes, funcionários técnico-administrativos e pessoas interessadas nas questões relativas às pessoas portadoras de deficiências visuais;

II - prestar apoio técnico às instituições integrantes dos diferentes sistemas de ensino para a realização de cursos que visem a integração das pessoas cegas e de visão reduzida, em articulação com a Secretaria de Educação Especial;

III - orientar docentes e funcionários técnico-administrativos sobre a utilização de métodos, técnicas e processos específicos na educação das pessoas cegas e de visão reduzida; IV - planejar, supervisionar, orientar e avaliar os programas de estágios realizados no Instituto.

Concomitantemente com essas ações, a partir dos últimos anos de 1990 e início do anos 2000 o IBC, pelo trabalho da DCRH, em parceria com a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) e a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), desenvolveu ações de formação de professores para atuarem na adaptação, transcrição e revisão de textos didáticos em braille, bem como promoveu cursos na área de informática adaptada e produção de materiais, com o objetivo de subsidiar a política de educação inclusiva que se estruturava com a implantação dos Centros de Apoio Pedagógicos (CAPs) e das salas de recurso, em diversos municípios do país. Nessa linha de atuação, em parceria com a SEESP ministrou as formações necessárias para a implantação de outros projetos de abrangência nacional, como os Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPBs) e os Serviços de Apoio Pedagógico e Salas de Recurso (SAPSRs). Em 2003, o IBC, em convênio com SEESP, Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV) e União Brasileira de Cegos (UBC), realizou em suas instalações o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial, com carga horária de 120 horas, sendo 80 presenciais e 40 a distância, cujos ministrantes eram docentes da instituição. O referido curso tinha como tema central a gestão e a operacionalização dos CAPs e NAPPBs. Essas formações deram suporte à implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, que vinha, à época, expandindo o atendimento educacional especializado. No ano de 2004, já se havia implantado 13 NAPPBs e

¹⁴ Regimento Interno do IBC. Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/?catid=7&blogid=1&itemid=391>>.

18 SAPSRs em todo o país e funcionavam paralelamente aos 34 CAPs também em atividade (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007, p.163).

De lá para os dias atuais a DCRH do IBC continuou promovendo cursos com o objetivo de contribuir para a formação de educadores para atuarem na área da deficiência visual, na perspectiva inclusiva, bem como trabalharem em contextos educacionais especializados. Assim, oferece formações¹⁵ presenciais, com carga horária de até 40 horas, visando atender aos profissionais que não podem afastar-se por muito tempo de suas atividades docentes. A dinâmica de receber professores de diversas localidades do país constitui-se em uma rica experiência formadora, pois cursistas e ministrantes têm a oportunidade de trocar experiências entre diferentes realidades de ensino e estabelecerem relações contínuas de formação. Para este público, no ano de 2014, dados do relatório da Divisão de Capacitação de Recursos Humanos do IBC (Anexo II) mostram que foram realizados até o mês de novembro 28 cursos presenciais, nas instalações do IBC, formando 369 professores.

Fato que favorece a vinda de professores oriundos de outras localidades é o de que os cursos oferecidos no IBC são gratuitos e a instituição disponibiliza aos cursistas alojamento, sem custos, em suas próprias instalações.

Outra linha de atuação é a de cursos externos, realizados em parceria com Secretarias de Educação de Estados e Municípios em que os docentes do IBC se deslocam, levando formação continuada, em cursos de até 40 horas, a professores de outras regiões. No ano de 2014 foram realizados 14 cursos externos e 314 cursistas participaram dessas formações que abrangeram 8 estados, totalizando 10 municípios (Anexo III).

Os cursos do IBC são ministrados por docentes do quadro permanente da instituição, especializados na área da deficiência visual (DV), com experiência nas respectivas especificidades curriculares. Em 2014 essas formações abordaram os seguintes temas:

- Técnicas de leitura e escrita no Sistema Braille
- Soroban maior valor relativo
- Soroban menor valor relativo
- Orientação e mobilidade
- Práticas educativas para uma vida independente (PEVI)¹⁶

¹⁵ Lista de cursos oferecidos pela DCRH em 2014 e suas respectivas informações e ementas. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=179&blogid=1&itemid=10322>>

¹⁶ Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI) é análoga à Atividades de Vida Autônoma (AVA).

- Aspectos educacionais da surdocegueira¹⁷
- Baixa Visão
- Programas de Informática na área da deficiência Visual
- Alfabetização no Sistema Braille
- Estimulação precoce
- Introdução à audiodescrição¹⁸
- A Ciência da Motricidade Humana como Facilitadora da Leitura e Escrita do Deficiente Visual
- Iniciação ao Sistema Braille
- A Escrita cursiva e o pré-braille no atendimento de reabilitação
- Produção de materiais didáticos especializados

A partir de 2012, o IBC amplia seu raio de ação em relação à formação docente e, em parceria com o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), realizou o primeiro curso de pós-graduação *Latu Sensu*: O Processo de Letramento e Alfabetização da Criança com Deficiência Visual (cegueira ou baixa visão), da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental, na modalidade presencial. O referido curso foi concluído em abril de 2014 e formou 18 professores.

O desafio da formação é permanente frente às mudanças de concepções em relação à pessoa com deficiência e ao processo dinâmico das políticas educacionais. Nesse sentido, vê-se os movimentos dessa instituição secular para acompanhar as transformações sociais, atualizando-se e ampliando a disseminação do conhecimento por meio de seus cursos, que visam formar multiplicadores do saber.

No próximo capítulo serão apresentados os caminhos teóricos-metodológicos que nortearam a presente pesquisa.

¹⁷ A surdocegueira [...] é uma deficiência que estabelecer uma combinação entre graus de perda auditiva e visual [...]. Serão os fatores individuais, a capacidade de adaptação [...], as oportunidades de acesso a programas de reabilitação que darão a tais indivíduos uma melhor ou pior qualidade de comunicação [...], conseqüentemente uma melhor interação com seus familiares, amigos, relações sociais e de trabalho. (BERNARDO; MELLO, 2013). Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2013/RBC55/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2013_Artigo1_55.doc>.

¹⁸ A audiodescrição consiste na transposição de imagens em palavras; portanto é uma modalidade de tradução intersemiótica que serve para tornar materiais audiovisuais acessíveis a pessoas com deficiência visual. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12032>>.

5. ENTRELAÇANDO PESQUISA E FORMAÇÃO

“a narrativa se apresenta como possibilidade de partilha e compreensão do sentido da vida e da história nas práticas sociais”
(BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 254).

5.1 Caminhos teórico-metodológicos

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, portanto privilegia a perspectiva interpretativa. Essa abordagem caracteriza-se pelo estudo e pela análise do fenômeno em seu ambiente natural. O investigador é considerado o principal instrumento da pesquisa e seu contato direto e prolongado com a situação a ser investigada é fundamental (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

A pesquisa qualitativa possui um caráter flexível e dessa forma permite ao pesquisador rever a escolha dos procedimentos utilizados e, quando necessário, fazer alterações na fundamentação teórica, durante as etapas de coleta de dados e análise. Flexibiliza também ao pesquisador a possibilidade de registros de suas observações no campo, levando em conta sua interação e envolvimento nele. Dá maior ênfase ao processo de elaboração do estudo do que propriamente aos resultados, por ver nesse processo uma oportunidade de transformação dos participantes envolvidos. Na pesquisa qualitativa o pesquisador observa, seleciona, analisa e interpreta os dados coletados. A descrição é um de seus objetivos e, neste sentido, a palavra escrita tem papel fundamental, tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados obtidos. Nessa perspectiva, todos os dados da realidade investigada são relevantes, os aspectos do ambiente e os que dizem respeito aos sujeitos, de modo a obter-se uma compreensão ampla, holística, do fenômeno que está sendo estudado (BODGAN; BIKLEN, 1999).

Assim, a escolha dessa perspectiva considerou, dentre outros, dois aspectos a destacar: o primeiro é a adequação do tema que se propõe estudar, voltado para a dinâmica do fenômeno educacional e não para os métodos tradicionais de levantamento e sondagem; o segundo, a experiência profissional do pesquisador, que é docente dos cursos de formação continuada na área da deficiência visual, no IBC.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, baseamo-nos em conceitos e temas tais como: políticas, políticas públicas educacionais, políticas de formação, formação na perspectiva da abordagem narrativa, educação especial, educação inclusiva e deficiência visual.

A concepção de política foi vista pela ótica de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.7) que consideram que

na modernidade o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Vale dizer que para as autoras, Estado é concebido como “expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil”, sendo esta, entendida como conjunto das relações econômicas. Para elas, o Estado, na impossibilidade de superar ou eliminar tais contradições, de maneira formal as administra, porém, na realidade, as mantém sob controle, colocando-se acima delas. Assim, as políticas públicas surgem dessa correlação de forças de onde se abrem “as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades”. Dessa forma, compreendemos que as políticas públicas, sobretudo as de cunho social, são dinâmicas em decorrência das relações de conflito e tensões entre grupos e classes que compõem a sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8).

É nesse contexto que as políticas educacionais emergem e da mesma forma implicam em confrontos entre grupos e instituições, construindo-se na correlação entre as forças sociais. É assim que historicamente a educação vem redefinindo “seu perfil reprodutor/inovador da sociedade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9). Estes movimentos (re)formulam e ressignificam as políticas de formação docente em nosso país.

Para compreender o sentido da formação sob a perspectiva das políticas públicas, tomamos por base as concepções de Gatti (2008) sobre a formação, que, de forma sistematizada, a distingue em dois planos: formação inicial e formação continuada. A primeira diz respeito à primeira formação, seja em curso normal ou em alguma graduação. A segunda é concebida de maneira abrangente e está intrinsecamente relacionada à melhoria do desempenho das atividades profissionais; tem caráter suplementar e/ou complementar, levando-se em conta desde pequenas oportunidades de aperfeiçoamento, como encontros para trocas de experiência, participação em palestras, cursos de pequena duração, seminários, reuniões pedagógicas até a especialização, em cursos de pós-graduação, em caráter de aprofundamento. Nóvoa (1992)

amplia ainda mais esse conceito, por isso nos apropriamos também de suas concepções para a realização dessa pesquisa.

A formação é percebida por este autor como um processo contínuo, desenvolvido ao longo da vida e que acontece em diferentes situações ocorridas em espaços formais e informais, no decurso da formação inicial, continuada e em serviço, mescladas às experiências pessoais e profissionais (NÓVOA, 2007).

Neste sentido, a formação continuada é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que precisa refletir sobre a sua prática e dialogar sobre ela com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. Por isso, Nóvoa (2009) defende a escola como *locus* de formação dos professores, espaço de partilha com o objetivo de transformar experiências coletivas em conhecimento. Essa reflexão nos remete aos conceitos de auto, hetero e ecoformação, conforme apresentado no capítulo 2.

Segundo Pineau (2010), a autoformação é um processo em que o indivíduo se apropria do poder de sua formação, levando em conta todas as experiências de sua trajetória de vida, o que lhe confere uma dimensão pessoal e reflexiva. A esta, relacionam-se a heteroformação (que diz respeito à nossa relação com os outros) e a ecoformação (relativa à relação com a natureza, com o mundo). Somos, portanto, sujeitos inseridos em contextos culturais e históricos e construimo-nos nas relações estabelecidas com outros sujeitos e contextos; estamos em permanente mudança, interligados em uma rede, partilhando novos conhecimentos e nos transformando ao logo de nossa existência por meio de novas experiências.

Nessa perspectiva, o sentido de experiência é entendido como algo que nos toca e que nos transforma, conforme o pensamento de Larossa (2002). Para este autor, o componente principal da experiência é a capacidade de transformação do sujeito que prova/experimenta algo e é “alcançado, tombado, derrubado” por aquilo de um dia para o outro ou no decorrer do tempo (HEIDEGGER, 1987, apud LAROSSA, 2002). Segundo Bragança (2001, p. 158), “a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana”.

Essa abordagem experiencial possibilita o trabalho com as narrativas de si em formação continuada de professores que é visto por Nóvoa (2010) como possibilidade epistemológica, pois acredita que por meio delas pode-se desenvolver uma reflexividade crítica em relação aos saberes construídos que se encontram em constante evolução. Por este modo de ver, Souza (2008 p.92), considera que as narrativas de si permitem que o sujeito entre “em contato com

suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida.”

Adotamos para essa pesquisa a narrativa de formação que é um dos desdobramentos metodológicos da abordagem (auto)biográfica. Para Bragança e Maurício (2010, p. 261) essa é uma “perspectiva metodológica que se apropria das histórias de vida no campo educativo, especialmente ligada à formação de adultos”. Segundo as autoras, as narrativas de formação trabalham com o “relato das experiências que, ao longo da vida, se constituíram como formadoras”. Dessa forma, a narrativa de formação é concebida numa visão experiencial que, para Josso (2010), envolve uma relação entre consciência de si, linguagem e conhecimento. A referida autora considera que

[...] a narração da história de formação de cada um, como criadora das condições de uma objetivação das experiências formadoras, é a via de acesso ao processo de formação de cada um por meio daquilo que “lhe dá forma” (JOSSO, 2010, p.164).

Concordando com Josso (2010), Souza (2008) considera que a pesquisa narrativa parte da experiência dos sujeitos, indaga sobre os sentidos das experiências vividas por eles e que, processualmente, efetivam-se como conhecimento.

Sob a perspectiva da aprendizagem experiencial Bragança (2012, p.111) aponta, na pesquisa narrativa, “três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si; o conhecimento sobre o seu fazer, sua prática e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica sobre a vida.”

Souza (2008) destaca outro aspecto da pesquisa narrativa, a temporalidade que, nela, não é linear, podendo avançar e retroceder, portanto, estrutura-se “num tempo da consciência de si” (SOUZA, 2008, p.95). Assim o narrador ziguezagueia entre as experiências do presente, do passado, projetando o futuro.

Pela peculiaridade de simultaneamente exercer dupla função, constitui-se em um meio de investigação, que colhe e interpreta dados, e também, em um instrumento pedagógico da formação. Por estas razões vem sendo utilizada em pesquisas no âmbito da educação e da formação (NÓVOA, 2010; SOUZA, 2008).

Assim, vemos pela ótica desses pesquisadores, que essa abordagem, por suas peculiaridades, também será potente no estudo da formação continuada de professores que trabalham com a educação especial na área da deficiência visual.

Em relação à educação especial baseamo-nos nas diretrizes e definições apresentadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,

1996), nas concepções históricas, conceituais e políticas dos trabalhos de Jannuzzi (2004), Fernandes (2013), Mazzotta (1996) e Mantoan (2004) que mostram a construção dos caminhos da educação, orientada pelas mudanças de concepções sobre as potencialidades das pessoas com deficiência e os consequentes desdobramentos das políticas educacionais dessa área.

Pela perspectiva desses autores pudemos acompanhar o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil e observar que, em nosso país, ela iniciou-se a partir do século XIX, inspirada no modelo europeu trazido da França, movida por uma ação individual, sem característica de políticas públicas, que somente começaram a se estruturar no século XX, no final das décadas de 1950 e 1960, conforme visto no capítulo 4, com as Campanhas em prol do atendimento educacional das pessoas com deficiência e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação.

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Nesse percurso histórico, sob a perspectiva dos autores anteriormente mencionados, foram vistos os conceitos de modelo médico, normalização, integração social, *mainstreaming*, apresentados no capítulo 4, que antecederam ao de inclusão, atual orientador das políticas educacionais.

Deram suporte à investigação diversos documentos¹⁹ que constituíram e o caminho da educação especial no Brasil e os que norteiam o seu atual direcionamento.

Para o desenvolvimento dessa investigação, iniciamos com o estado da arte das pesquisas realizadas sobre formação continuada de professores e educação inclusiva na área da deficiência visual, ao longo dos últimos quatro anos. Para tanto foram utilizadas as palavras-chave: formação continuada; deficiência visual; educação especial e inclusão.

¹⁹ A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996); a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão (BRASIL, 2008), bem como documentos pertencentes ao acervo bibliográfico especializado do IBC. Ao longo do percurso, outros documentos foram acrescentados, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024 de 22 de dezembro 1961 (BRASIL, 1961); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007); Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011); Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) dentre outros.

Encontramos nas conclusões das pesquisas de Leodoro (2010), Macedo (2010), Silveira (2010) e Martín (2012) indicativos de lacunas a serem preenchidas no campo da formação de professores para atuarem na educação especial, numa perspectiva inclusiva e vimos, nos resultados da pesquisa de Mathias (1997) que os problemas relativos à formação docente nessa área não eram recentes.

Para o levantamento de dados sobre professores egressos de cursos do IBC e a abrangência das formações na área da deficiência visual realizadas pela instituição no ano de 2014 foram feitas consultas ao cadastro e ao relatório anual da Divisão de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH).

Quanto à seleção dos sujeitos na pesquisa por meio de narrativas, ao privilegiar os aspectos subjetivos, “o encontro com a realidade social mais ampla”, não fecha questão quanto ao número de participantes, pois nessa perspectiva metodológica “cada narrativa vale por ela própria” e não visa encontrar “princípios aplicáveis a uma totalidade” (BRAGANÇA, 2012, p. 146). Portanto, optamos por selecionar três sujeitos.

Adotamos os seguintes critérios para a escolha dos docentes: a) participação nos cursos realizados pela instituição, nas instalações do IBC; b) estar atuando em sistemas educacionais inclusivos com alunos com deficiência visual; c) pertencerem ao quadro de servidores efetivos de diferentes municípios e regiões do estado do Rio de Janeiro.

Cabe esclarecer que ao ingressar no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA) tive a alegria de reencontrar uma ex-aluna de cursos do IBC, que atua no atendimento especializado da rede municipal de educação de Teresópolis, cidade serrana do estado do Rio de Janeiro. Ao longo do curso, com o projeto de dissertação ainda em construção fiz a ela o convite para participar como um dos sujeitos da pesquisa, que prontamente foi aceito. A seleção dos demais contou com a ajuda da equipe de profissionais da DCRH e juntos selecionamos seis fichas de professoras que se encaixavam nos critérios anteriormente apontados. Para cada candidata foi encaminhado um e-mail, explicando o motivo do contato e fazendo-lhes o convite para participarem da pesquisa. Dos seis e-mails enviados, dois retornaram por erro de endereço eletrônico, que não foi possível corrigir. Os outros quatro, não responderam. Após esperar algumas semanas, as mensagens foram reenviadas, mas novamente sem sucesso. Por sugestão de professores e servidores do IBC entramos em contato com duas professoras que participaram de alguns cursos e, dessa vez, o primeiro contato foi diferente. A primeira professora indicada recebeu o convite pessoalmente, por ocasião das comemorações do 160º aniversário do Instituto Benjamin Constant, em 17 de setembro de 2014, quando,

casualmente, nos encontramos na solenidade comemorativa, realizada no teatro da instituição. Após explicar-lhe o tema da pesquisa, expondo-lhe os objetivos da investigação ela aceitou participar. A segunda candidata indicada recebeu o convite por telefone, cujo número foi fornecido por uma professora do IBC. Após contextualizá-la sobre a pesquisa, ela também aceitou colaborar. Posteriormente, foi enviado, por e-mail, para cada uma delas o convite formal, contendo maiores detalhes sobre a pesquisa, o termo de cessão (Anexo IV) e as explicações sobre como se dariam as participações, ou seja, por meio de entrevistas gravadas. Para que tivessem melhor compreensão, foi-lhes também enviado o roteiro (Anexo V). Esclareceu-se, ainda, que, posteriormente, as gravações seriam transcritas pela pesquisadora e devolvidas às participantes para análise e sugestões.

Nosso principal caminho metodológico, nesta etapa da pesquisa foi, portanto, a entrevista biográfica semiestruturada com as professoras. Na abordagem narrativa de formação, durante as entrevistas “o investigador estabelece uma relação com o entrevistado, relativamente à sua trajetória de vida ou com enfoque em determinada temática específica.” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2010, p. 262). Assim, na elaboração do roteiro, que foi construído e comentado durante os encontros individuais e coletivos de orientação na UNESA, no 1º semestre de 2014, priorizou-se as experiências de formação das professoras egressas dos cursos do IBC.

5.2 O preparo da entrevista/conversa

Após a aprovação do projeto de pesquisa iniciou-se uma nova etapa do percurso de investigação e de minha formação enquanto aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). O roteiro para entrevista e o termo de cessão já estavam prontos, a inscrição da pesquisa no IBC também resolvida, os sujeitos selecionados e devidamente esclarecidos, a primeira entrevista agendada e agora? Parecia tudo tão organizado, mas algo em mim apontava para as sutilezas dessa etapa que desconhecia.

Seguindo as recomendações de minha orientadora, iniciei o diário de pesquisa, dando continuidade ao diário de formação, que teve seu começo quando ingressei no mestrado da UNESA, no primeiro semestre de 2013. Lá registrei o percurso dessa formação, anotei observações, refleti sobre experiências e aprendizagens realizadas e partilhei emoções. Para Barbier (2002), o diário de pesquisa é um instrumento de investigação análogo ao diário de itinerância, em que se registram fatos, observações, reflexões e sentimentos ocorridos no

percurso de uma pesquisa, sob a perspectiva da transversalidade, ou seja, na relação do eu com os outros. Para o autor este instrumento pode ser comparado ao diário de bordo dos etnólogos (BARBIER, 2002).

Destaco, dessa forma, fragmentos desse dispositivo para contar como tudo começou.

11 de agosto de 2014.

Começo hoje os primeiros registros sobre esta etapa da pesquisa em desenvolvimento desde o início no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estácio de Sá (UNESA) em março de 2013.

Como começar? ...

No que consiste o trabalho de campo de minha pesquisa??? Ah! Acho que é a etapa que envolve as entrevistas [...] pensei em começar com a amiga querida do mestrado e que defendeu sua dissertação no 1º semestre.

[...] num encontro pela manhã com minha orientadora, ela me fez adentrar nas sutilezas e especificidades que esta etapa requer. Voltei para casa e segui suas recomendações. Li a dissertação da colega que eu irei entrevistar e vi, por meio de seus registros no diário de campo, que ela utilizou no relatório de sua pesquisa, a dimensão potencial daquele instrumento e da etapa que eu me preparo para iniciar.

13 de agosto de 2014.

[...] reli, também, o capítulo 05, “caminhos trilhados”, do livro Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal (BRAGANÇA, 2012). Eu já o havia lido, mas agora, meu olhar estava mais apurado em relação às narrativas de formação em virtude do conhecimento que vem sendo construído nas aulas da querida orientadora. Neste dia, especificamente, focalizei a leitura na “tessitura” da entrevista. E... nossa! quanto detalhe. Fiz anotações e percebi que eu tinha apenas um roteiro dos temas (perguntas/ tópicos) que deveriam ser abordados na entrevista/conversa e não necessariamente um roteiro, onde se estabelecem etapas até que se chegue a gravação propriamente dita.

Nas duas leituras, observei que as pesquisadoras utilizaram um recurso motivador para iniciarem as conversas com as professoras participantes, algo que acionasse a memória das entrevistadas. Pediram que levassem para o encontro um objeto que tivesse um significado especial para elas ou que representasse algo significativo dos tempos de infância e de escola. Achei a ideia interessante, mas se eu repetisse esta estratégia com a colega do mestrado, não teria o mesmo efeito que ela obteve com suas entrevistadas, ainda mais que ela registra em seu texto que se fosse com ela, talvez levasse uma maçã, pois sua mãe sempre providenciava uma para que entregasse à professora ou, ainda, o título de eleitor, que representaria a materialização de um processo de construção de cidadania. Fiquei pensando, então, quais elementos eu também poderia dispor para motivar uns “dois dedos de prosa” e poder fazer com que ela acionasse os recursos da memória para contar a sua história de vida e formação. Não queria que fosse uma coisa totalmente previsível para ela. Pensei, então, que no lugar de eu pedir para que ela levasse um objeto significativo, eu poderia levar algo que ela não conhecesse, mas que talvez pudesse, de alguma forma, mexer com suas lembranças. Resolvi levar algumas fotografias da minha própria trajetória. [...] Poderia acrescentar, também, imagens de objetos escolares que nos remetessem a décadas anteriores, compatíveis com nossos tempos de escola, tais como lancheiras, estojos, canetinhas, mimeógrafo, uniformes etc., algo similar ao

que vi na pesquisa recente da Silvia da UERJ de São Gonçalo, outra colega que concluiu mestrado recentemente mas, ... não fechei a questão.

14 de agosto de 2014.

Revi as anotações das duas leituras, estudei o roteiro e voltei a pensar... como seria a fase introdutória da conversa com a minha 1ª entrevistada, companheira do mestrado, de modo a não utilizar os mesmos recursos que ela aplicou em sua pesquisa? Fixei-me na ideia das fotos de minha trajetória e comecei a separá-las; nossa é uma volta no tempo... quantas lembranças e saudades... Com tantas fotos, seria fundamental selecionar um número razoável, pois já estava se tornando um material volumoso. Aí lembrei-me de uma apresentação que fiz para uma das disciplinas do mestrado em que coloquei nos slides um breve resumo de minha biografia; lá estava tudo arrumadinho: origem familiar, parentes próximos, ingresso na vida escolar, formação, marido filhos ingresso no IBC. No entanto, questionei-me: será que o material digitalizado causaria a mesma impressão que as fotos reais impressas em época remota? Na dúvida, decidi levar as duas formas... A bolsa que eu arrumava estava aumentando de tamanho. Como iria conversar com participantes que atuam na área da deficiência visual, achei que deveria selecionar objetos que lhes remetesse à ela e lhes fossem significativos. Arrumei uma caixa e nela coloquei alguns objetos que ganhei ao longo de minha trajetória no IBC e possuem valor afetivo: um livrinho infantil de história em braille que o Professor Olemar confiou-me para que eu cuidasse dele; um chaveiro que compõe os pontos do Sistema Braille, reglete de bolso e punção, presentes do Professor Jonir; medalhas; placa em homenagem a minha atuação como coordenadora do Jardim de Infância; uma Norma Técnica, recebida durante um curso em Brasília, por ocasião de sua primeira publicação. Inseri, também, “brindes” para presentear-la, ou seja, material de divulgação institucional (alfabeto braille e um bloquinho do IBC). Fechei a caixa com um laço azul. Ansiosa e um pouco insegura resolvi que iria levar tudo e depois de mostrá-la, pedir sua opinião.

Mas todas essas coisas contam a minha história, como eu poderia provocá-la a contar a sua? ... Lembrei-me da maçã. Coloquei, então, no fundo da bolsa, embalada num saquinho com corações dourados para despistar, uma maçã para entregá-la depois que tivesse visto todo o meu repertório de lembranças. A ideia era entregar-lhe minutos antes de iniciarmos a gravação. Dessa forma estaria fazendo com ela o processo inverso que ela fez em sua pesquisa (Elise - Diário de Pesquisa)

Toda essa preparação e todo esse ensaio foram fundamentais não só para a realização da primeira entrevista/conversa, como para dar prosseguimento às outras duas que estavam por acontecer. Ao me preparar para entrevistar Helena, nome adotado pela primeira entrevistada, em um só tempo eu revia a minha própria história de vida e formação, ressignificando-a na compreensão do passado com as experiências do presente, e aprendia a utilizar os instrumentos metodológicos da pesquisa. Sem dúvida uma experiência formadora em minha trajetória. E sob essa atmosfera que me motivava, subi a serra, rumo a Teresópolis.

5.3 Entrevista/conversa ou “dois dedos de prosa”

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134)

as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. [...] a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.

Na perspectiva da conversa entre amigos, portanto, procuramos realizar a entrevista com as professoras. Como sou filha de pais mineiros, oriundos de famílias com raízes em cidades do interior do estado de Minas Gerais, a “prosa”, o “dedin de prosa” ou “dois dedin de prosa” são expressões daquela região que bem exemplificam a concepção apresentada pelos autores.

Destaco, portanto, a seguir, do diário de pesquisa, como se deu a primeira entrevista/conversa, “dois dedos de prosa” realizada com Helena.

15 de agosto de 2014.

Às 05 h da manhã levantei-me para efetivar o início de uma etapa muito especial da pesquisa: a primeira entrevista/conversa. Muita ansiedade, insegurança... casacos e materiais na bolsa. Por volta das 5:50, chega o taxi que me levou da Barra da Tijica até a Rodoviária Novo Rio, onde embarquei no ônibus das 07h. Cheguei em Teresópolis por volta das 8:30 e lá estava minha entrevistada esperando-me. Carinhosamente nos abraçamos e fomos tomar um cafezinho básico para aquecer o corpo daquele friozinho matinal da serra. Depois, seguimos a programação sugerida e preparada por ela: conheci a Secretaria Municipal de Educação, um prédio próprio, próximo à prefeitura. Fui bem recebida por todos, mas destaco que gostei muito do setor de produção de recursos pedagógicos alternativos, feitos com embalagens recicladas, área em que também atuei por alguns anos no IBC. Deu saudade... Em seguida fomos visitar uma das escolas onde a Helena atua como professora itinerante. Lá existe uma sala de recursos com computador, impressora braille, materiais adaptados que atende alunos das diversas áreas da educação especial. Funciona como polo de atendimento para estudantes de outras escolas da região. Tive oportunidade de conversar com uma professora regente de turma que tem um aluno DV incluído em sua classe. Ela não tem formação nesta área e por isso conta com o apoio de um profissional, o cuidador, que possui conhecimentos específicos sobre DV e que acompanha o aluno em todas as suas atividades. O referido cuidador também participou da conversa e relatou que, além de colaborar com a professora em sala de aula e auxiliar, transcreve em braille as lições, ajuda o aluno na elaboração das tarefas etc. Infelizmente não pude ser apresentada ao menino, como planejou Helena, pois por motivos de saúde da irmã, a mãe não teve como levá-lo naquele dia. A professora da sala de recursos mostrou-me os materiais que prepara e trocamos ideias sobre o programa braille fácil e suas possibilidades de desenho em relevo. A Helena é uma professora itinerante, visita as escolas para ver o andamento do trabalho com os alunos, orienta os professores, com o respaldo da Secretaria promove capacitações e complementa o que for necessário.

Embora trabalhemos na mesma área, atuamos em contextos muito diferentes. A escola especializada do IBC, local onde construí o conhecimento na área, tem sua dinâmica própria, voltada para seu público-álvo, alunos com cegueira ou baixa visão; possui facilidades técnico-pedagógicas à disposição dos alunos em quantidade e qualidade, bem como professores capacitados para atuarem em sala de aula com um número de alunos reduzido, visando atender às necessidades individuais dos alunos. Assim, todas as atividades são concebidas e desenvolvidas em padrões que, tanto atendam aos que possuem resíduo visual (baixa visão) e precisam de estímulos, quanto aos que não enxergam(cegos), respeitando-se as peculiaridades das capacidades perceptivas e intelectuais de cada aluno. Nesse contexto, a ação pedagógica flui com facilidade, sem a necessidade de intervenções externas e/ou complementares dessa natureza. Não trago neste comentário uma defesa deste modelo educacional, pois não é este o foco da pesquisa em desenvolvimento, mas considero positivo fazer um contraponto que propicie reflexão nos modos de formação dos profissionais envolvidos para atuarem no processo educativo dos alunos com deficiência visual. Considero importante destacar, ainda, é que na escola municipal visitada, onde há apenas um aluno com deficiência visual, é prazeroso ver como os profissionais (cuidador, professora regente de turma, professora itinerante e professora da sala de recursos) com tão poucas condições instrumentais se empenham para proporcionar a aquele aluno experiências significativas de aprendizagem. Vi no trabalho daquela escola o lado solidário e humano se sobrepondo aos implementos que a política requer, mas que não dá conta de executar. Cabe destacar também o empenho das famílias que muitas vezes precisam se deslocar de uma escola a outra para que seus filhos possam receber o atendimento especializado. Isto é para pensar...

Nas visitas daquela manhã pude observar as aprendizagens de Helena na área da deficiência visual, muitas realizadas no IBC, impressas nos setores por onde passamos. Ver como ela orienta as professoras e as mesmas corresponderem às suas sugestões é o mesmo que ver um pedacinho do Instituto naqueles lugares. Tive uma sensação de pertencimento... uma mistura de emoção e realização profissional.

Depois das visitas, hora do almoço! Helena levou-me até sua casa e fez questão de almoçarmos em família. Assim, juntaram-se a nós sua filha e seu esposo.

Cozinha é um lugar espetacular para conversas e, dessa forma, entre o tempeiro da carne e o corte dos legumes, falamos sobre trabalho, mestrado e foi aí que tive a oportunidade de tirar minhas dúvidas quanto às entrevistas, com uma pessoa que passou por esta experiência, recentemente. Foi um verdadeiro momento de consultoria e orientação. Pude expor para ela as minhas inseguranças em relação à preparação do ambiente para a entrevista/conversa, justamente por ela já conhecer toda a dinâmica desta etapa. Apresentei-lhe as minhas ideias (fotos, caixa etc) e ela as achou bem interessante. A única coisa que não lhe revelei foi que também havia na sacola uma maçã, para não estragar a surpresa. Resolvemos, então, testar todas as formas e depois ela daria sua opinião.

À beira do fogão, enquanto aprendo com a experiência de Helena, ensino alguma coisa: mostrei a ela como fazer arroz soltinho. Sucesso, todos aprovaram.

Depois das guloseimas... foco na entrevista/conversa. Como minha primeira professora a ser entrevistada já estava ciente do conteúdo de minha pesquisa, pelo fato de termos cursado uma disciplina juntas na UNESA, e recentemente ter defendido sua dissertação na qual também trabalhou com a

*perspectiva metodológica das narrativas (histórias de vida e formação) o nosso primeiro encontro presencial foi bastante produtivo, pois não houve necessidade de lhe trazer maiores esclarecimentos, uma vez que ela já estava bem familiarizada com o tema e com os procedimentos metodológicos da pesquisa em desenvolvimento. Pela proximidade e amizade que fomos construindo ao longo do mestrado, nossos acordos e esclarecimentos puderam ser realizados por e-mail, o que tornou possível antecipar a etapa primeira da entrevista/conversa, que Bragança (2012, p.294) denomina **preparação**. Assim, o contrato foi assinado no primeiro encontro.*

Contrato visto e assinado, objetivos explicitados, roteiro comentado, iniciei a apresentação dos materiais que levei, abrindo a caixa envolvida pela fita azul. Desfiz o laço dizendo-lhe que gostaria de encontrar possíveis laços entre as nossas histórias dentro daquela caixa e comecei pelas fotos que foram cuidadosamente organizadas em ordem cronológica. Foi deliciosa a sua reação, ela ficou bem interessada, mostrando um olhar mais encantado pelas que registraram as minhas apresentações de ballet. Pude observar que de alguma forma aquele material fez com que ela elaborasse relações com suas experiências e, em dado momento, ao ver-me em teatrinhos, bailados, participando de jogral, no auditório da escola, de forma atemporal, sua memória remeteu-se ao passado: primeiramente, um passado recente e ainda presente, quando relacionava aquelas cenas das fotos com a proposta pedagógica da escola em que sua filha está estagiando como professora, a qual também há incentivos a atividades que envolvem a expressão artística: dança, música, teatro. Logo em seguida, sua memória deu um mergulho mais profundo no passado e retomando a foto de minha formatura no Jardim de Infância, acompanhada de meu avô, fez mais uma observação: “Eu não tive Jardim, fui direto para escola pública”.

Acabada a apresentação das fotos, mostrei-lhe os demais objetos que coloquei na caixa, explicando-lhe o significado de alguns deles na minha trajetória de formação profissional. Percebi seu entusiasmo pelo livrinho em braille “a casinha”, de Virginia Lee Burton, uma edição de 1979 realizada pela Fundación Braille del Uruguai, cuja capa, em dobraduras, compõe o formato de uma casa. Disse-me, então que iria passar aquela ideia para a professora da sala de recursos. Achou interessante as medalhas, a plaquinha em prata e o chaveiro com a cela Braille, da Organización de Ciegos Españoles (ONCE). Avaliou e sugeriu que eu deveria diminuir a quantidade, retirando as regletes, o soroban, os punções e os joguinhos feitos com cela braille. Considerou que eu deveria deixar somente aqueles que tivessem um significado especial. Concordei.

Após acomodar os objetos e fotos novamente na caixa entreguei-lhe os brindes que também estavam dentro dela (o bloquinho e o alfabeto braille) e refizemos o laço; laço que simbolizava sem dúvida, agora, mais proximidade entre nós. Em troca recebi, mais uma vez, o seu abraço atencioso.

Mostrei-lhe, então, no computador, os slides com o resumo de minha biografia. Alguma fotos ela já havia visto, pois as originais estavam na caixa. Outras lhe chamaram a atenção, como a que, por volta dos meus 12 anos, apareço com meu irmão, num jardim em Petrópolis. Ela disse: “Conheço este lugar, ele não me é estranho!” Ao final, considerou um ótimo material para eu utilizar nas próximas entrevista e talvez fosse mais fácil para mim, por não ter que me deslocar para os locais com tantos materiais... Não sei, vou pensar... Gostei tanto de partilhar aquele momento da caixa...

Esta etapa que antecedeu à gravação foi sem dúvida um momento especial, pois além de conseguirmos entrelaçar os primeiros pontos de nossas

histórias, fortalecemos os laços dos novos desafios da formação que se apresentam para nós, a pesquisa. Naquele encontro, de forma generosa, Helena preocupou-se em dizer-me todas as recomendações que recebeu, quando viveu essa etapa de sua pesquisa. Esse acolhimento, cuidado e partilha ficam registrados aqui, neste diário, mas sobretudo no coração, como uma experiência verdadeiramente formadora.

Passamos para a etapa seguinte, a gravação. Momento sempre tenso para mim que tenho dificuldades com a tecnologia. Levei o Ipad com programa específico de gravação e, também, o telefone celular. Helena e seu esposo são pessoas tão atenciosas que se preocuparam com as minhas possíveis dificuldades. Resolveram, então, emprestar-me o gravador deles, pois seria mais fácil transportar o arquivo para o computador. Aceitei.

Tudo pronto, podemos gravar? Ela disse “sim”.

Eu lhe disse que antes queria lhe entregar uma coisa... e foi então que lhe entreguei a maçã que estava escondida na bolsa.

Ela riu surpresa e percebeu a “provocação”, pois entendeu que eu havia lido o que disse em sua dissertação, que se fosse ela a pessoa a ser entrevistada e que tivesse que levar um objeto, talvez levasse uma maçã. Disse-me, então: “Adorei, vou levá-la hoje para comê-la mais tarde no trabalho.” Em seguida, começamos a gravar... (Elise - Diário de Pesquisa)

Toda a riqueza do aprendizado realizado nessa experiência da primeira entrevista/conversa facilitou a continuidade dessa etapa da pesquisa com as demais professoras e por isso optei por descrevê-la mais detalhadamente em relação às outras.

Considereei, portanto, as observações de minha primeira entrevistada e retirei da caixa com laço azul alguns objetos. Percebi que as fotos impressas lhe causaram muito impacto e, por isto, decidi mantê-las na caixa. Vi também que no material em slides não era repetitivo e por isto considereei que deveria ser utilizado com a próxima entrevistada.

A segunda professora entrevistada adotou o nome de Margarete e assim se deu o nosso primeiro encontro:

17 de setembro de 2014.

Desde 1983 participo da solenidade de comemoração do aniversário de fundação do IBC. E este ano, quando ele completou 160 de história e trabalho, não foi diferente: hino, hasteamento da bandeira, banda dos Fuzileiros Navais, reencontro com ex-alunos, muitos amigos e colegas aposentados, bolo e parabéns, cultos religiosos, discursos...

Nos espaços de reencontros tive a oportunidade de conversar com Margarete, professora do município do Rio que já participou de vários cursos no IBC, e, não tive dúvida, convidei-a pessoalmente para participar da minha pesquisa, pois outras colegas do IBC já haviam me indicado o seu nome. Ela ficou super feliz em poder colaborar. Que bom! Pelas vias formais, ou seja, buscando nas fichas e encaminhando convite por e-mail, não obtive respostas, mas um reencontro fez toda a diferença. (Elise - Diário de Pesquisa)

Embora eu tivesse me colocado à disposição da entrevistada para realizar a entrevista/conversa em seu local de trabalho ou em sua residência e até em minha própria casa, ela preferiu que nossa prosa se desse nas instalações do IBC. Assim, entrei em contato com a DCRH, que providenciou uma sala para dia e horário combinados com Margarete.

Os nossos “dois dedos de prosa” se estruturaram da seguinte forma, após o envio de e-mails:

- **1º momento:** no IBC, apresentação do tema e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa; leitura e assinatura do contrato ou termo de cessão; escolha do nome a ser adotado. Mesmo tendo lhe enviado com antecedência um e-mail contendo todas essas informações, considerei importante retomá-las a fim de tirar as possíveis dúvidas.
- **2º momento:** com o intuito de motivar o início da conversa utilizei a mesma estratégia aplicada na primeira entrevista: um breve relato sobre minha história de vida e formação, ilustrada com fotos e com a apresentação de objetos contidos numa caixa com laço azul, que materializam algumas lembranças e experiências significativas.
- **3º momento:** a gravação da entrevista/conversa, focalizando memórias de experiências da infância, em família e em espaços escolares que foram expressivas nos processos de formação, escolha da carreira profissional e envolvimento com a educação especial na área da deficiência visual, seguindo o mesmo roteiro da primeira entrevista.

Com base nas anotações realizadas no diário de pesquisa, resumo as impressões observadas no nosso encontro no IBC: no 1º momento, notei Margarete muito tensa e preocupada se estaria apta a colaborar com a pesquisa. Nem deu atenção aos singelos quitutes que coloquei à mesa para nos deliciarmos durante a prosa. Tive a impressão que ela havia se preparado para responder muitas perguntas, pois precisei reforçar que seria uma conversa, um bate-papo, uma prosa entre pessoas que trilham os caminhos da docência e que não havia a possibilidade de julgar se o que ela nos dissesse estaria certo ou errado e que elaalaria apenas sobre aquilo que considerasse relevante. No 2º momento, mais uma vez notei que a estratégia motivadora funcionara. Percebi que ao ouvir a minha história ela ia relaxando aos poucos, mostrando-se interessada em ver as fotos, mais que os objetos. Assim como Helena, em alguns momentos fazia comentários que denunciavam semelhanças e diferenças entre as nossas trajetórias, o corte de cabelo, o uniforme, levando-me a crer que buscava em minha história flashes da sua, por meio do exercício da memória, conforme nos elucidou Josso (2010) quando diz que as experiências realizadas ao longo da vida são mobilizadas pela memória e

ressignificadas quando narradas. No 3º momento, o da gravação de sua narrativa, percebia-se que ela aos poucos ia adentrando às lembranças de suas experiências e ficava explícito que essas memórias vinham provocadas pelos episódios que ouviu da minha história, pois, em muitos momentos, buscava fazer o contraponto com a dela. Exemplifica isto as fotos e os relatos que lhe fiz sobre as experiências que tive no jardim de infância e ela inicia sua fala, dizendo:

[...]eu lembro que eu não tive eh...eu não fui para educação infantil e a minha mãe começou a me alfabetizar bem cedinho e em casa (Margarete).

Sentia-se nessa fala um certo pesar.

Ao final de nossa entrevista/conversa, percebi em Margarete que algo lhe tomava. Procurava conter a emoção de rever a sua própria história, mas era impossível, pois seu sentimento se denunciava por meio de uma certa agitação e na voz trêmula e ligeiramente embargada. Ao nos despedirmos, Margarete surpreendeu-me colocando-se à disposição para refazer a entrevista, pois teve a impressão de não ter contribuído com a pesquisa, tamanha a emoção que a envolveu diante do turbilhão provocado pelo exercício da memória. Acolhendo seus sentimentos, disse-lhe que seu depoimento foi muito importante e que não se preocupasse, pois ficava claro o quanto aquela experiência nos possibilitava ressignificar as nossas próprias histórias.

A terceira professora entrevistada adotou o nome de Bárbara e escolheu o seu local de trabalho, a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) para realizar a entrevista. O desafio desse encontro se apresentava nos recursos utilizados no que foi identificado anteriormente como 2º momento da entrevista/conversa, ou seja, a motivação. Bárbara é uma pessoa com deficiência visual (cegueira) e, portanto, não faria sentido contar fragmentos da minha história ilustrando-os com fotos e slides utilizados nas entrevistas/conversas anteriores. Investi, então, na narrativa oral, nos dois dedos de prosa, contando-lhe a minha trajetória e em novos objetos pessoais que acrescentei à caixa com laço azul.

20 de outubro de 2014.

Rumo à FAETEC, em Quintino, um bairro da cidade do Rio de Janeiro, para entrevistar a terceira professora. Dessa vez não poderia contar com imagens, pois a professora Bárbara é cega e, sendo assim, para motivá-la eu precisaria contar com coisas palpáveis, que fizessem sentido e a remetesse à sua própria história. Revisitei meus guardados e achei coisas interessantes: o casquinho que usei aos 2 anos de idade e que minha mãe guardou de recordação; um vestido de boneca Susi; o leque de minha mãe; o terço de minha primeira comunhão e os convites de formatura do jardim de infância e da 8ª série, considerando a possibilidade de ler algum fragmento

deles para ela. Juntei esses achados aos objetos utilizados nas entrevistas anteriores e fui... (Elise - Diário de Pesquisa).

Ao chegar na FAETEC para o nosso encontro, fui recebida por Bárbara com muito entusiasmo. A professora atua no atendimento especializado a alunos com deficiência visual naquela instituição de ensino e fez questão de me apresentar aos seus colegas de trabalho. Reservou para a nossa prosa uma sala composta por elementos bastante familiares para mim, ou seja, lá havia recursos didáticos adaptados para alunos com deficiência visual e mais uma vez pude observar referências aos trabalhos desenvolvidos pelo IBC e disseminado em seus cursos, como visto na experiência com Helena, em Teresópolis.

A nossa prosa fluiu muito bem, pois já nos conhecíamos de eventos de educação especial na área da deficiência visual e de outras oportunidades no IBC. Bárbara, no 1º momento, demonstrou estar bem familiarizada com os objetivos do encontro, pois recebera os esclarecimentos por e-mail e não apresentou dúvidas. Contudo, li para ela o termo de cessão, que logo quis assinar e, posteriormente o roteiro da entrevista. No 2º momento, apresentei-lhe a caixa com o laço azul, dizendo-lhe o mesmo que disse às outras professoras, procurando encontrar ali o entrelaçar de nossas histórias. Iniciei, portanto, minha narrativa oral. Enquanto Barbara me ouvia, eu ia lhe entregando um a um os objetos contidos na caixa. Ao falar sobre minha mãe, entreguei-lhe o leque que lhe pertenceu e, depois, o casaquinho que guardou de lembrança, que foi usado pelos seus três filhos. Ao falar de minha infância, entreguei-lhe um vestidinho de boneca, similar aos da Susi, boneca com a qual eu adorava brincar. Para ilustrar as experiências no colégio de freiras onde estudei, entreguei-lhe o terço de minha primeira comunhão e assim por diante. Enquanto eu falava, ela ouvia e manuseava os objetos, fazendo associações com a sua própria trajetória e comentando-as. Durante aquela etapa do encontro mostrou-se curiosa e entusiasmada ao perceber as relações entre nossas experiências. Juntas vimos muitos pontos em comum, as bonecas de que gostávamos; as brincadeiras de professora; a dificuldade com a matemática, no ensino básico; o curso de Letras; as atuais opções religiosas. Foi uma manhã de verdadeiro encontro.

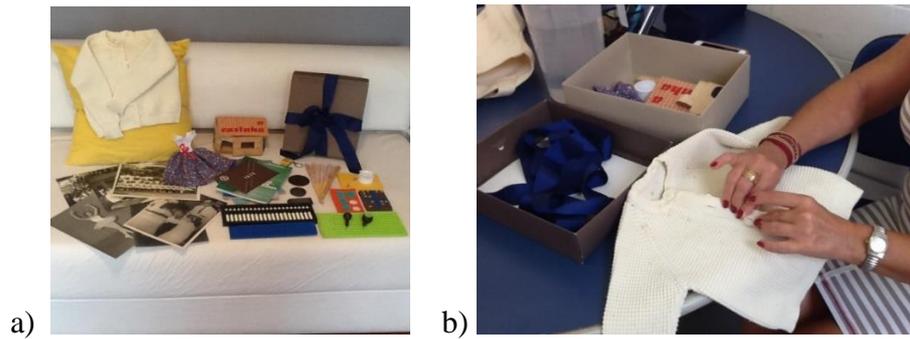


Figura: 10

a) Caixa com o laço azul e os objetos que nela foram inseridos.

b) Professora Bárbara manuseando o casaquinho, um dos objetos contidos na caixa com o laço azul.

5.4 O registro da prosa: a transcrição das entrevistas/conversas

De acordo com Bragança (2012, p. 151), a etapa de transcrição das entrevistas é o momento em que o pesquisador coloca-se diante do desafio de transpor para o registro escrito um relato oral e informal, “incluindo a dinâmica de interação entre as participantes da pesquisa, ou seja, as professoras e a investigadora”. É, em síntese, a materialização do discurso oral para que possa ser analisado. Trata-se de uma atividade aparentemente técnica pois, para garantir a fidelidade do que foi dito, faz-se necessário que o transcritor desenvolva habilidades de organização, como a criação de legendas e códigos para representar os vícios de linguagem e sons emitidos pelo entrevistado. Como optei por realizá-la, sem contar com apoios externos, pude observar, além dos aspectos apontados, o seu potencial reflexivo.

Sistematicamente realizei as transcrições logo após as entrevistas, aproveitando os espaços de tempo entre um agendamento e outro. Metodologicamente esse proceder favoreceu em alguns aspectos: enquanto entrevistadora pude rever meu modo de conduzir a entrevista/conversa e buscar aprimorá-lo para a próxima entrevista; enquanto pesquisadora pude, ao longo das transcrições, perceber os temas recorrentes e refletir sobre eles; enquanto sujeito em formação aprendi com o exercício da escuta, pois para transcrever, além de tempo, às vezes é necessário ouvir várias vezes a mesma fala e como nos diz Delory (2008), não escutamos de maneira passiva o discurso do outro, ao ouvir sua narrativa algo nos acontece e nos remete à nossa própria vida.

No próximo capítulo apresentaremos a análise das narrativas das professoras participantes, iniciando pelo exercício de elaboração das biografias educativas de cada uma, respectivamente, elaborado pela pesquisadora, enquanto sujeito em formação. Em seguida, são

mostradas as considerações realizadas com base em três temas norteadores das análises, finalizando com um breve comentário sobre a percepção das professoras em relação à dinâmica metodológica, enquanto processo formativo.

6. ANÁLISE DAS NARRATIVAS

*O olho vê, a lembrança revê e imaginação transvê. É preciso transver o mundo.
(Manuel de Barros²⁰)*

6.1 Histórias que se entrelaçam

Como anteriormente dito, as narrativas biográficas e autobiográficas de professores vêm sendo consideradas um potente material de investigação ao mesmo tempo que se constituem em um exercício reflexivo de formação. No que diz respeito à pesquisa por meio das narrativas é possível identificar como os professores vão se constituindo e se formando ao longo de suas trajetórias. Para Souza (2006, p.139) essa abordagem leva em conta aspectos epistemológicos e metodológicos que permitem “ampliar a compreensão do mundo escolar e das práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação”.

No aspecto da formação, suas contribuições são identificadas no potencial do exercício de memória e no registro das experiências de professores que promovem a reflexão sobre os processos vividos, apontando novas possibilidades na prática pedagógica e formação, no presente e para o futuro. Por sua dinâmica reflexiva, as narrativas constituem-se em um caminho para a produção de sentido das experiências ao longo da vida, possibilitando o conhecimento de si e, também, pela leitura da narrativa do outro, a percepção e a correlação das próprias experiências, ressignificadas a partir das experiências do outro, proporcionando, conforme o pensamento de Larossa (2002), transformações. (NÓVOA, 2010; SOUZA, 2006; JOSSO, 2010).

Conforme apresentado ao longo da dissertação, especialmente nos capítulos 2 e 5, Pineau (2003), na perspectiva dos autores anteriormente citados, ou seja, de que o processo de formação dos indivíduos acontece ao longo de toda a vida, nas suas relações com o outro, na sociedade e na natureza, entrelaça os conceitos de hetero, auto e ecoformação. Para esse pesquisador tais conceitos se desenvolvem de forma dialética, ao longo da toda vida, em diferentes etapas das trajetórias das pessoas, ou seja, na infância, juventude e senilidade. Assim, na juventude a responsabilidade da formação é delegada aos pais; na idade adulta, cabe ao próprio sujeito o seu direcionamento, na perspectiva da autoformação; na senilidade, o indivíduo abre mão de conduzir a própria formação ou exerce-o de maneira criativa,

²⁰ BARROS, Manoel. Livro Sobre Nada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

reconhecendo a importância da ecoformação que, para Pineau (2003, p. 158) significa “dar destaque à reciprocidade da formação no meio ambiente.”

Na análise das narrativas obtidas nas entrevistas/conversas adotou-se a concepção da indissociabilidade dos conceitos de hetero, auto e ecoformação, visando compreender a formação em um só tempo nas suas dimensões pessoais, sociais e ambientais.

O conceito de experiência foi apropriado na perspectiva de Larossa (2002, p. 20), que propõe “pensar a educação a partir do binômio experiência/sentido”, capaz de promover transformações, gerando possibilidades de novas experiências. Para este autor, “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LAROSSA, 2002, p. 26).

Após a escuta das narrativas orais nas entrevistas/conversas e da transcrição das mesmas, foi possível realizar o exercício da escrita, elaborando uma breve biografia educativa de cada professora participante da pesquisa: Helena, Margareth e Bárbara.

Segundo Bragança (2012) há uma distinção entre biografia e biografia educativa: a primeira, registra uma trajetória de vida, focaliza uma história individual e traz a presença do outro que recolheu informações e as organizou; a segunda, também se caracteriza-se pela presença do outro, mas distingue-se por apresentar como fio condutor a narrativa das experiências formadoras do sujeito, tecidas ao longo de sua vida. Portanto, as três biografias educativas, a seguir apresentadas, foram elaboradas a partir de uma concepção dialógica entre a investigadora e cada professora, respectivamente, e da seleção dos fragmentos de vida relevantes ao foco da pesquisa: as experiências formadoras ao longo da vida e a formação docente na área da deficiência da visão.

Helena

Filha caçula, Helena tem uma irmã mais velha e mais três irmãos. Quando pequena, sua mãe cuidava dos cinco filhos e da casa, enquanto o pai trabalhava. Moravam em Nova Iguaçu, município do estado do Rio de Janeiro, no bairro de Areia Branca, em uma rua muito movimentada, mas sua casa tinha quintal avantajado, com árvores frutíferas, onde era possível realizar muitas brincadeiras com os irmãos: balanço nos galhos das árvores, soltar pipa, bola, subir em árvore, velocípede...

Helena e os irmãos estudaram do 1º ao 4º ano primário em uma escola pública que denominavam de “escola da ponte enviesada”. Ficava um pouco distante de sua casa, em um local com alto índice de criminalidade e, por isso, seus pais faziam um trajeto maior para chegar até ela evitando passar pela referida ponte. Do período de sua alfabetização, Helena traz na

lembrança os cuidados de sua irmã mais velha, que fazia o curso normal e ensinava-lhe as lições com paciência, segurando-lhe a mão, pois ambas eram canhotas e dessa forma evitava que Helena fosse obrigada pela mãe a usar a mão direita, como ela assim foi. Nesse período, Helena recorda-se de ficar encantada com os cartazes e trabalhos realizados pela irmã, que embora os fizesse com esmero, não se identificava com o curso normal, não queria ser professora. Contudo, Helena admirava o seu fazer pedagógico e reconhece que, mesmo a irmã não tendo seguido a carreira docente, é para ela uma referência.

Posteriormente, Helena estudou em outra escola próxima a sua casa, em Nova Aurora, mas logo a família mudou-se para outro município, São Gonçalo, também no Rio de Janeiro, porém do outro lado da Baía de Guanabara e para chegar até lá, naquela época, só de balsa. Helena, adolescente, sentiu muito essa mudança pois afastou-se de suas amigas, desfez namoro, e só contava com a companhia de um dos irmãos, pois os demais, sendo mais velhos, já não lhe davam tanta atenção, um deles já estava até casado. Assim, concluiu o antigo ensino de 1º grau colégio no Colégio Alcântara.

Ao ingressar no antigo 2º grau, atual ensino médio, sua irmã também já estava casada e Helena, inspirada por um dos irmãos que estudava farmácia e pelo professor de ciências que ela admirava, optou pela turma de patologia clínica. Concluiu essa etapa do ensino e não prosseguiu estudo, ingressando profissionalmente em um banco, onde atuou por 17 anos.

De certa forma insatisfeita com sua atividade profissional, resolveu retomar os estudos e escolheu o curso de pedagogia, o qual realizava à noite. Durante as aulas sentia dificuldades por não ter feito formação de professores ou curso normal e por isso fez uma complementação pedagógica no Instituto de Educação de Niterói, habilitando-se para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, inscrevendo-se no *Projeto Crescer*²¹, cujas aulas eram aos sábados e domingos. Os estágios dessa formação foram os primeiros contatos que Helena teve com a docência e eram realizados também aos sábados, pois ela ainda trabalhava no banco.

Após concluir o curso de graduação em pedagogia, Helena já não estava mais disposta a continuar atuando como bancária, pois não percebia naquela atividade segurança que lhe desse condições de constituir uma família. Além disso, não considerava aquele trabalho uma profissão. No entanto, de início, mesmo graduada em pedagogia, não buscou o caminho profissional pelo magistério e chegou até cursar uma formação em prótese dentária, que logo viu que não havia boas chances de mercado.

²¹ Lançado em 1985, o *Projeto Crescer* oferece oportunidades de estudos a uma clientela interessada em alcançar sua formação profissional para o exercício do Magistério no Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.cen.g12.br/cursos/exibir-curso.php?cc=112>>.

Posteriormente, já casada e com um casal de filhos pequenos, depois de 17 anos no banco, resolveu inscrever-se em um concurso para o magistério no município de Teresópolis, no Rio de Janeiro e passou. Assim, cansada das incertezas do banco, Helena decidiu assumir a profissão que tanto se esforçou para conquistar. Mudou-se para aquela cidade com o marido, os filhos de 5 e 7 anos e, na bagagem, pouquíssima experiência do magistério, apenas a que teve nos estágios da graduação e no *Projeto Crescer*.

Sem nenhum vínculo de amizade naquela cidade, sua adaptação, bem como a do marido e filhos, de início não foi fácil, pois eles não se sentiam acolhidos pela comunidade local; muito pelo contrário, Helena sentia-se, de certo modo, rejeitada, tinha a impressão de que não era bem-vinda por estar tirando a oportunidade de trabalho das pessoas nascidas em Teresópolis.

Somava-se a esse mal estar o desafio profissional, pois deram à Helena uma turma em processo de alfabetização, com 22 crianças, e ela não sabia o que fazer, pois ingressou na escola no mês de maio, com o ano letivo já em andamento. Procurou ajuda entre os colegas, mas não obteve receptividade. Naquele período, ao final das atividades do dia, Helena voltava para casa, entrava pelos fundos, recolhendo-se para esconder suas lágrimas dos familiares. Contudo, em sala de aula procurava desenvolver as atividades pedagógicas, apoiada nas lembranças de infância, rememorando todo o aprendizado que teve com sua irmã mais velha, somando-as às experiências realizadas no *Projeto Crescer*. Sentia que lhe faltava domínio de turma, mais aprofundamento, formação e apoio dos colegas, passando-lhe as suas experiências.

Helena tinha em sala um aluno muito indisciplinado, que não havia se adaptado a nenhuma outra classe. Ficava perplexa com o comportamento do menino, que era muito agressivo e extremamente agitado; se fosse contrariado, mordia. Isso lhe intrigava e sentia-se incomodada por não compreender o que acontecia com o menino. Por que ele agia daquela maneira?

Ainda nessa fase inicial de adaptação na nova cidade, Helena também recebia muitas queixas em relação ao comportamento de seu filho na escola, pois diziam que ele era hiperativo. Assim, essa preocupação somada à questão de seu aluno a fez buscar uma nova formação e inscreveu-se no programa *A Vez do Mestre*, indo à cidade do Rio de Janeiro, aos sábados, para participar do curso de pós-graduação em psicopedagogia, na Universidade Cândido Mendes (UNICAM). O conhecimento ajudou-a a compreender que, na realidade seu filho, não apresentava problema, mas que as queixas recebidas eram uma forma de pressioná-la a pedir exoneração.

Para concluir o referido curso eram necessárias horas de estágio e como o tema de sua monografia referia-se ao aluno com hiperatividade, procurou a APAE de Teresópolis, pois aquele município, à época, não trabalhava na perspectiva inclusiva e os alunos da educação especial eram ali atendidos. O estágio naquela instituição proporcionou-lhe uma oportunidade de trabalho extra, concomitante com o da escola da prefeitura. Posteriormente, Helena foi cedida pela Secretaria de Educação para cumprir sua carga horária, também naquela instituição.

Na APAE ela conviveu com alunos da educação especial e aprendeu sobre diversos tipos de deficiências. Tinha interesse em trabalhar na área de deficiência auditiva, mas, em uma mudança de governo, a coordenadora convidou-a para integrar-se a uma nova equipe e implantar o atendimento educacional na área da deficiência visual.

A partir desse convite, Helena, por indicação da coordenadora que lhe forneceu algum material da área, procurou o IBC para fazer um curso de braille, mas nessa tentativa, não foi possível, pois o mesmo já havia encerrado e a próxima turma seria no ano seguinte. Pela urgência em dar início ao trabalho em Teresópolis, procurou curso de braille em outra instituição na cidade do Rio de Janeiro, a Sociedade Pró Livro Espírita em Braille (SPLEB), que oferecia um curso por correspondência. Por cartas os exercícios eram enviados. Com esse aprendizado, Helena começou o primeiro atendimento a um aluno não incluído. Posteriormente, a Secretaria de Educação de Teresópolis foi estruturando o ensino na perspectiva inclusiva e implantou uma sala de recurso para o atendimento ao aluno com deficiência visual, em uma determinada escola que funcionava como um polo.

Com a ampliação do atendimento, Helena percebeu a necessidade de outras formações e mesmo com toda a dificuldade de conciliar a carga horária de trabalho, conseguiu realizar, no IBC, diversos cursos: produção de materiais adaptados, alfabetização em braille, adaptação de textos em braille, Orientação e Mobilidade (OM) e outros. Considera que aprendera muito, pois todos os momentos passados no IBC se constituíram em experiências de formação e partilha. Além dos conteúdos ministrados nos cursos, o convívio com os alunos, as visitas às salas de aulas, as conversas com os especialistas nos intervalos, as trocas de experiências com os colegas que, como ela, estavam iniciando na área, toda aquela ambiência lhe favoreceu a aprendizagem. Helena admite que naquela instituição aprendeu a compreender o indivíduo com deficiência visual e suas potencialidades. Atribui ao conhecimento construído nas formações ali realizadas e aplicados no atendimento especializado em Teresópolis a reversão daquela situação inicial de rejeição pela comunidade local, pois aos poucos ela foi conquistando seu espaço de trabalho e atualmente é considerada uma referência na área, naquela cidade.

Além de professora itinerante Helena é uma multiplicadora de saberes por estar sempre promovendo formações e orientando os professores a trabalharem com os alunos com deficiência visual. Considera que o caminho trilhado da formação para atuar na educação especial e a consequente aplicação dos conhecimentos lhe proporcionaram estabilidade e aceitação social. Assim, entende que valeu a pena todo esforço das viagens ao Rio de Janeiro, muitas vezes diárias, saindo de madrugada e retornando à noite para casa, e até mesmo os cursos mais extensos, realizados no período de férias, em que não podia estar com família.

Hoje, Helena é grata pelo reconhecimento e carinho que recebe dos alunos e de seus respectivos familiares, e pelo respeito dos professores da rede de Teresópolis. Sente-se realizada por saber que está contribuindo para a educação das pessoas com deficiência e acredita que a formação é algo que se deve buscar em todas as oportunidades da vida.

Margareth

Filha de um casal com três filhos, Margareth tem uma irmã e um irmão. Reconhece-se tímida desde criança e cedo percebeu a preferência do pai, por ela. Sua mãe quis muito ter sido professora, mas não conseguiu realizar o seu desejo, assim como também não conseguiu ser pianista, como sonhava. É possível que ela tenha projetado essas realizações nos filhos, pois começou a alfabetizar Margareth, em casa, a partir dos três anos de idade e quando a pequena completou cinco anos, decidiu colocá-la para aprender piano. Para Margareth, essas duas experiências lhe deixaram lembranças negativas, pois tanto aprender a ler quanto tocar piano foram situações impostas, que não partiram da sua vontade. Nessa fase, Margareth apenas queria brincar.

Quando sua mãe viu que não estava conseguindo bom êxito no ensino em casa, resolveu colocar Margareth em uma escolinha particular que havia na rua onde moravam. Essa experiência também não foi muito boa, porque a menina, querendo brincar, acabava atrapalhando as outras crianças, que eram maiores e já estavam em idade escolar, e, por isso, Margareth sempre ficava de castigo, em pé, olhando para a parede. Como aquela experiência também não estava dando certo, a professora passou a dar aulas na casa de Margareth. Assim, aos quatro anos de idade Margareth já sabia ler e escrever.

As aulas de piano também lhe deixaram lembranças dolorosas. A menina de apenas 5 anos de idade e com pouca estatura não conseguia executar os exercícios plenamente, pois sua mão era muito pequena. Quando errava ou se desconcentrava, a professora lhe batia com a régua, batia muito. Para Margareth, aquelas aulas eram momentos tortuosos.

Para se ver livre do piano, a menina inventou que queria aprender acordeom. O pai, que lhe fazia as vontades, prontamente providenciou o instrumento, contudo o tamanho não era adequado ao porte franzino da pequena Margareth e, mais uma vez, a dificuldade nas aulas: o professor precisava ajudá-la a puxar o fole do acordeom e para isso, não tinha a menor paciência. Na verdade, Margareth não gostava nem de acordeom nem de piano, pois logo depois quis aprender a tocar flauta. Em síntese, não foi a diante com nenhum instrumento.

Aos sete anos de idade ao ingressar na escola pública, como Margareth já dominava os conteúdos da 4ª série, seus pais não aceitaram que a filha fosse matriculada na 1ª série. Amparada por um recurso legal, a menina passou por uma prova e finalmente foi incluída na 4ª série.

Toda a ansiedade dos pais gerou consequências, pois Margareth, por ser mais nova e tímida, apresentava dificuldades em fazer amizades na escola com as crianças de sua turma, que sempre tinham mais idade e a deixavam fora das brincadeiras, principalmente do jogo de queimado, pois colocaria o time em risco por ser tão pequena.

No primeiro ano na escola, cursando a 4ª série, Margareth foi muito bem, mas, na 5ª série do antigo ensino de 1º grau, repetiu, pois não conseguiu acompanhar a mudança de rotina com muitos professores e novas disciplinas. Contudo, a pequena sempre foi boa aluna e muito comportada, destacava-se na leitura e declamava muito bem, por isso, em todas as visitas e solenidades era escolhida para representar a escola. Isso a incomodava pois para participar das brincadeiras ela não era considerada boa, mas para representar a escola, sim. Sentia-se de certa forma explorada e isso lhe provocava desconforto.

Margareth não guarda lembranças positivas de professores das escolas onde cursou o ensino de 1º grau, na época, de 1ª a 8ª série. Traz na memória episódios em que foi pressionada e punida injustamente, por isso, tinha a certeza de que não queria ser professora, pois em sua memória ficaram as impressões negativas das experiências com a de professora de piano, que batia; do professor de acordeom que não tinha paciência; da professora que ela admirava mas que um dia a deixou de castigo junto com a turma, absolvendo apenas uma outra colega; o professor que injustamente atribuiu à ela o arranhão no seu carro.

Entrando na adolescência, Margareth manifestou o desejo de ser aeromoça, embora não tivesse a estatura exigida na época. Achava que as atribuições dessa profissão eram compatíveis com a sua timidez. Assim, pretendia seguir estudando no antigo 2º grau, atual ensino médio, mas sua mãe não concordou com nenhuma dessas possibilidades e determinou que Margareth

fizesse o curso normal, porque já sairia com uma profissão. Como não tinha o temperamento de contestar, a jovem acatou a decisão.

É dessa etapa de sua trajetória de formação que Margareth traz lembranças positivas. No curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mesmo tímida, conseguiu formar um grupo de amigas, algo que até então não conseguira fazer nas outras escolas onde estudou. Via nos professores daquela instituição atitudes diferentes das que observou nas experiências anteriores. Do curso normal guarda na memória as aulas de matemática ministradas por um professor que ela admirava por sua forma peculiar de explicar o conteúdo da matéria. Considera que ele tenha sido também um referencial para que, mais tarde, escolhesse cursar a graduação em matemática.

No período do vestibular, bastante influenciada pelo caminho trilhado por uma prima muito inteligente e querida por todos da família, Margareth decidiu concorrer a uma vaga no curso de Matemática da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para ela só serviria esse curso e naquela universidade, pois queria seguir os mesmos passos da prima, que lá estudara. Não foi na primeira tentativa do vestibular que Margareth conseguiu e sim, na do ano seguinte. Atualmente, ela reconhece que não tinha tanta afinidade com a matemática, pelo contrário, gostava de ler e era boa aluna em português, mas queria ser como a prima. Admite que se tivesse que escolher hoje um curso, este seria o de psicologia ou letras.

A graduação foi concluída sem muito entusiasmo. Margareth percebeu que não tinha afinidade com aquela matéria, portanto, foi uma aluna mediana e não gostou do curso.

Depois de graduada, prestou concurso para a prefeitura do Rio de Janeiro e foi aprovada, ingressando no magistério da rede pública, sendo encaminhada para uma escola em Santa Cruz. Em sua primeira experiência em sala de aula, Margareth se viu emocionada. Vieram à mente todas as lembranças das experiências negativas de sua trajetória escolar e, então, prometeu a si mesma que não seria como aqueles professores. Queria que todos os seus alunos gostassem dela, independentemente de ser boa professora ou não, queria ser vista como pessoa. Dessa forma, acabou se envolvendo muito com as histórias dos alunos, das trajetórias e condições difíceis de vida deles. Considerava que mais do que conteúdos eles precisavam de carinho e atenção. Por isso dedicou-se muito a eles. Margareth não tinha aluno especial nessa turma, naquele momento, mas para ela, todos eram especiais nas suas singularidades. Ao final do primeiro ano naquela escola, acreditava que seu objetivo fora alcançado, pois considerava que seus alunos a amavam, pois vivia rodeada por eles e isso a fazia se sentir muito feliz, convicta de ser uma professora muito boa.

Tudo ia correndo muito bem, até que um dia Margareth foi comunicada que a escola ia receber uma aluna com deficiência auditiva. Foi então que se deu conta de que não era uma professora tão especial como imaginava ser. Embora não tivesse verbalizado alguma forma de rejeição, em seu íntimo, ela não queria passar por aquela situação, pois não sabia como se comunicar e ensinar para aquela aluna. Contudo, nos primeiros contatos com a menina, que já havia estudado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)²², percebeu-se arrependida por tê-la rejeitado. Viu que a aluna mostrava potencialidades e ela, enquanto professora, descobria as suas deficiências, a primeira era a de comunicação, pois não sabia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)²³. A partir dessa experiência, a qual Margareth contou com o apoio da mãe da aluna para comunicar-se com ela, percebeu que precisava ficar mais atenta à questão das diferenças, não só em relação àquela aluna, mas em relação a todos os seus alunos.

Após o período de licença maternidade, ao retornar às atividades, surgiu a possibilidade de Margareth trabalhar na educação especial, em uma sala de recursos, com alunos com deficiência auditiva, em decorrência da experiência anterior que teve com aquela aluna da escola em Santa Cruz. Margareth aceitou a proposta a título de experiência, por um tempo determinado, sensibilizada pelo fato daqueles alunos estarem sem professora e por isso, ficavam em casa, sem oportunidade de estudo. Inteirou-se com o novo grupo de 5º ao 7º ano e explicou-lhes, mesmo sem saber se a estavam entendendo, que não era especialista mas estava disposta a aprender com eles e ajudá-los no que fosse possível. Mesmo com todas as dificuldades de comunicação, Margareth foi tomando apreço pelo trabalho, buscava informações e sentia-se gratificada, considerando os pequenos progressos apresentados. No entanto, percebia que eles precisavam de mais coisas e ela não tinha os conhecimentos especializados necessários, então, ao término do período de experiência, ela decidiu e pediu para não continuar. A receptividade dos alunos quanto à sua saída, para ela foi comovente, pais e alunos se mobilizaram para que ela ficasse, pois a consideravam muito boa.

Assim, Margareth que iria ficar por dois meses nessa experiência na sala de recursos, lá atuou por 10 anos, aceitando novos desafios, como o atendimento a alunos com deficiência visual. Iniciou nessa nova área dando apoio a uma professora que recebera um aluno com essa deficiência em sua turma. Margareth ali percebeu que mais uma vez a história se repetia: ela não tinha nenhum conhecimento na área e pouco ou nada poderia fazer por eles, aluno e professora.

²² Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES): instituição especializada na área da deficiência auditiva, centro de referência do Ministério da Educação (MEC), fundada em 1857 pelo Imperador D. Pedro II.

²³ Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A comunicação é gestual.

Contudo, prosseguiu visitando a escola, se inteirando com o menino e com o trabalho da professora que, na época, desenvolvia um projeto de leitura do livro Harry Potter, história que fazia sucesso nos cinemas, mas que seus alunos não tinham condições econômicas de irem assistir. Assim, a professora todos os dias lia para seus alunos uma parte do livro, momento especial da rotina escolar daquelas crianças. Margareth acompanhava essa atividade e ao chegar em casa sempre comentava sobre essa nova experiência com o aluno cego e as leituras do livro. Seu entusiasmo era tão grande ao trazer o relato do dia, que em um determinado momento chegou a provocar certo ciúme e reflexão em seu filho de 5 anos de idade. Em determinada noite o menino entrou em crise de choro e verbalizou que achava que a mãe não o amava tanto quanto amava o aluno. Após Margareth explicar-lhe que era capaz de amar tanto um quanto o outro, serenou o choro. A partir dessa conversa, ao recolher-se para dormir, o pequeno entrou em reflexão sobre o que é ser cego e questionou-se como seria ouvir a história do Harry Potter sem saber como eram, fisicamente, aqueles personagens. Assim, na manhã seguinte, quando Margareth saía para o trabalho, seu filho saiu da cama correndo e entregou-lhe um saquinho, pedindo a ela que o desse ao seu aluno cego. Ela questionou o filho sobre o que havia ali dentro e ele lhe respondeu que era a “pedra filosofal” e todos os bonecos, personagens das histórias do Harry Potter que havia ganhado. A mãe tentou dizer-lhe que não seria bom levar, pois o menino poderia querer ficar com os bonecos e seria difícil para ela ter que trazê-los de volta. Então, o pequeno lhe deu-lhe a seguinte explicação: “não é para você trazê-los, é para você dar para ele, pois eu não preciso desses bonecos e nem da ‘pedra filosofal’, eu posso ver, eu sei como é a pedra, eu vejo que Harry Potter usa óculos, mas o menino cego, não”. Margareth tentou fazê-lo desistir daquela atitude, considerando que ele poderia sentir falta dos bonecos, mas o menino foi categórico e fez a mãe levar o saquinho. Os bonecos fizeram o maior sucesso e o aluno cego ficou muito realizado.

Atualmente, o filho de Margareth está com 20 anos e nunca pediu à mãe os bonecos de volta. Diante dessa atitude de um menino de apenas 5 anos de idade, que foi capaz de refletir sobre a cegueira, Margareth foi despertada para fazer o mesmo e trilhar novos caminhos em relação à prática pedagógica, verificando a necessidade de se preparar melhor para atuar na área da deficiência visual. A partir de então, buscou apoio no IBC, sabendo que se tratava de um centro de referência, e participou de diversas formações, iniciando pelo aprendizado do Sistema Braille e Soroban.

Margareth levava os conhecimentos adquiridos nas aulas dos cursos e os aplicava no atendimento ao aluno e na orientação à professora, concomitantemente, e, assim, juntas, conseguiram alfabetizar aquele menino.

Dos cursos que realizou no IBC, Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade, Alfabetização no Sistema Braille, Adaptação de Textos e outros, Margareth destaca o de Produção de Materiais Especializados, o qual se encantou, pois descobriu uma habilidade que desconhecia e o quanto aqueles recursos são importantes e facilitadores para o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

A partir dos referidos cursos, Margareth estreitou laços com o IBC, construindo amizades e recebendo apoio de materiais e consultorias na área, sempre que necessário.

As suas experiências somadas às aprendizagens realizadas nos cursos do IBC lhe ensinaram que não basta ter boa vontade e carinho para trabalhar com alunos da educação especial é preciso ter uma formação. Reconhece os cursos do IBC como momentos de partilha, onde se estabelecem relações contínuas com o trabalho na área da deficiência visual. Portanto, agora sente-se integrada à essa rede e atua nas escolas do municipal do Rio de Janeiro, disseminando os seus saberes aos professores, dando-lhes o suporte para o atendimento e produção de materiais na área da deficiência visual, com mais consciência e fundamentos.

Bárbara

De um casal com três filhos, Bárbara é a única filha mulher, tendo um irmão mais velho e outro mais novo e o relacionamento entre eles sempre foi muito bom. Nasceu com glaucoma²⁴, detectada aos seis meses de idade, cujo o prognóstico é a cegueira. Durante o período de infância e juventude, Bárbara enxergou, porém com algumas dificuldades. Desde pequenina foi acompanhada por tratamentos médicos e realizou várias cirurgias. Embora necessitasse de cuidados, a família sempre foi orientada a tratá-la de forma natural, como todas as crianças. Assim, Bárbara era educada pelos pais da mesma forma que os irmãos, levando as advertências necessárias e participando de todas atividades do cotidiano. Das brincadeiras de infância, ela gostava de “queimado”, jogo de bola realizado na rua, que de certa forma lhe sinalizava que possui alguma limitação, pois, conforme recomendação médica e dos familiares, sempre protegia os olhos. Percebia, também, que os colegas não a queriam no time, no entanto, não se incomodava, pois considerava que o importante era participar daquela atividade. Na brincadeira

²⁴ Glaucoma é uma doença ocular causada principalmente pela elevação da pressão intraocular que produz danos irreversíveis ao nervo óptico e, como consequência, provoca o comprometimento visual, podendo levar à cegueira. Disponível em:< <http://www.ibc.gov.br/?catid=117&blogid=1 &itemid=114>>

de corda, por apresentar dificuldades, era sempre escolhida para ficar batendo a corda, pois pular, para ela, não era fácil coordenar o movimento de salto.

O fato de a família saber e se preocupar com o problema visual de Bárbara não foi um motivo gerador de superproteção. Seus irmãos, que também participavam das brincadeiras, davam-lhe suporte, mas não a impediam de participar daquelas atividades.

Desde pequena Bárbara demonstrou vontade de ir para escola e esse desejo se manifestou por ver seu irmão mais velho ingressar na vida escolar, o qual ela tinha como uma referência, por ser ele muito inteligente. Ficava observando o irmão estudar com os pais, acompanhando-o nas lições de casa e assim aprendeu a ler ao seu modo, naturalmente, em casa. Ao atingir a idade para ingressar na escola, foi direto para a classe de alfabetização, atual primeiro ano do primeiro segmento do ensino básico. A escola em que Bárbara estudou até o terceiro ano era particular e deixou-lhe algumas lembranças ressentidas, como, por exemplo, o incentivo aos alunos por meio de distribuição de medalhas. Ao contrário do irmão mais velho, que era um campeão em recebê-las, ela não as conquistava e sentia-se triste por isso retraía-se.

Bárbara, diferentemente do irmãos e familiares, cresceu tímida e, na primeira série primária, apresentou dificuldades em copiar as lições do quadro de giz, fato que prejudicou seu aproveitamento e, por isso, foi chamada a atenção pela professora que ela tanto admirava e até procurava imitá-la nas brincadeiras de escola em que ensinava às bonecas. Nesse episódio a família foi chamada na escola e sua mãe esclareceu à direção e à professora sobre o problema visual de Bárbara, que até então a professora desconhecia e julgava não ser esse o problema, pelo fato de a aluna não usar óculos. Viu-se então a necessidade de acomodá-la perto da professora e do quadro, fato que, por sua timidez, lhe deixou bastante constrangida. Sentia-se vigiada e diferente dos demais colegas, contudo, nos anos subsequentes a menina conscientizou-se dessa necessidade e, por si só, passou a tomar a iniciativa de sentar-se bem próximo ao quadro.

Ainda nessa escola Bárbara começa a se preocupar e se identificar com a diferença, pois em sua classe havia um menino com deficiência intelectual e ela, sempre que o via em situação discriminatória, saía em sua defesa, pois ficava incomodada com brincadeiras inadequadas, que colocavam o companheiro de turma em risco ou em situação de constrangimento.

Na quarta série primária Bárbara e os irmãos passaram a estudar em escola pública. Embora tivesse dificuldades para enxergar, ela nunca foi aluna da educação especial e por muito tempo não teve a necessidade de usar óculos ou outro recurso, fato que causava estranheza em muitas pessoas. Nessa nova realidade, passou por uma reprovação, pois sentia muita

dificuldade em matemática o que a fez comportar-se de forma mais retraída. Sua timidez e retração levou-a a aproximar-se dos colegas que, assim como ela, tinham mais dificuldade de socialização. Dessa forma, uniu-se a um colega com deficiência auditiva leve e, numa atitude de alteridade, eles mutuamente se ajudavam. Diferentemente dos demais alunos, não se esquivava de brincar, conversar e sentar-se perto do colega que um dia teve uma crise epilética em sala de aula. Orientada pela família entendia que aquela doença não era contagiosa e que o menino não tinha controle sobre a situação. Assim, deixando de lado a timidez, Barbara saía em defesa do colega, quando percebia que ele estava sendo discriminado pela turma. Mudando de escola, no segundo segmento, aproximou-se também de uma colega com dificuldades motoras e essas atitudes de aproximação e solidariedade com as pessoas com algum tipo de dificuldade sempre lhe acompanharam, pois procurava se colocar no lugar delas.

Como a maioria das crianças, Bárbara tinha suas brincadeiras preferidas, além daquelas que participava com os colegas da rua em que morava, ela gostava de brincar de dar aula, imitando, em detalhes, a sua professora preferida, desde a forma de falar, gesticular, até a roupa que vestia. Usava o quadro e posicionava as bonecas, como se fossem os alunos. Também lhe encantava brincar de médica, reproduzindo, de forma lúdica, toda aquela rotina hospitalar que, desde tenra idade a acompanhava, por periodicamente ter que medir a pressão ocular e passar por exames e cirurgias. Assim, Bárbara cresceu perspectivando ser professora ou médica oftalmologista.

Ao concluir o ensino fundamental e passar para o 2º grau, atual ensino médio, Bárbara optou por não fazer o normal e decidiu preparar-se para ingressar no curso de medicina. Durante todo o ensino de 2º grau teve muitas dificuldades com a matemática, mas contou com o apoio do irmão mais velho que, mesmo sem habilidade pedagógica, tentava ajudá-la, contudo, não a fez escapar das recuperações. Ao concluir o 3º ano, prestou vestibular para medicina e não passou. Incansável e otimista fez outras tentativas posteriormente, mas também não conseguiu.

No ano em que se preparava pela terceira vez pra o vestibular de medicina, resolveu fazer concomitantemente um curso técnico de instrumentação cirúrgica. E no período do estágio, percebeu as dificuldades e limitações que teria que enfrentar, se levasse adiante a tentativa de ser médica, pois apresentava, à época, miopia muito alta e, em função de um descolamento de retina, tinha visão unilateral. Essa experiência levou-a, por si só, a desistir do curso de medicina, sem a influência de familiares, professores ou de profissionais, pois nem mesmo o médico que a acompanhava no estágio, interferiu na sua escolha, apenas observou que ela tinha uma dificuldade visual. Ela se sente muito bem por ter feito uma escolha consciente e

não induzida por outras pessoas. Contudo, Bárbara conseguiu concluir o curso e o estágio em instrumentação, mas prosseguiu com sua decisão de desistir de ser médica oftalmologista e cirurgiã.

Como também gostava do magistério, Bárbara resolveu prestar vestibular para Letras – Português, Literaturas, na Sociedade Universitária Augusto Motta (SUAM), que ficava próxima à sua residência. Já nas primeiras aulas identificou-se com curso, que realizou e concluiu todas as etapas, incluindo estágio, com entusiasmo e satisfação. Após o período de faculdade, já com a visão bem comprometida, ingressou num curso de pós-graduação em Latim. Duas dificuldades a fizeram desistir do curso: o conteúdo aprofundado da matéria, que lhe faltava base por não ter se graduado em latim (e sim em literatura) e a pressão ocular muito alta, que embora fosse tratada, não estava respondendo aos medicamentos e a levou a duas cirurgias que não conseguiram resolver o problema e Bárbara perdeu a visão.

Desde menina, tanto os médicos como seus pais vinham lhe conscientizando sobre a possibilidade de ficar cega, mas ela, otimista, achava que se tivesse que acontecer seria apenas quando estivesse bem idosa e não ainda jovem, aos 28 anos de idade. Falava às pessoas que poderia ficar cega com certa naturalidade, talvez por não ter, de fato, o real entendimento ou por negá-lo. Compreende que dessa forma criou um mecanismo de defesa e não conviveu com o fantasma da cegueira.

Ao constatar o resultado da cirurgia, Bárbara percebeu na reação de choro do médico, que a acompanhava desde os 6 anos de idade, que o caso era irreversível. Antes do procedimento, ele lhe alertara sobre essa possibilidade, mas ela decidiu arriscar, por já ter feito tantas cirurgias e sempre obtendo resultados positivos.

Sua mãe e seus familiares se mostraram, também, bastante abalados. Bárbara chorou e de certa forma negou aquela condição visual, pois conta que seu cérebro trabalhava como se estivesse vendo tudo, sua mão, sua camisola, o quarto.

Ao perceber o desespero de todos, buscou forças em Deus. Entendeu que se ela desabasse, todos desabariam e ela sabia que precisaria daquelas pessoas para seguir em frente.

Bárbara, no ano de 1989, buscou o programa de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC), porque queria continuar estudando e para isso precisava aprender o braille. Foi insistente, perseverante e conseguiu inscrever-se em três cursos. Viu naquela instituição uma realidade que não fazia parte de seu cotidiano, crianças cegas correndo, brincando e estudando, professores e outros profissionais também cegos. A única realidade sobre a cegueira que conhecia era a dos pedintes nas ruas, portanto, ficou impactada. Para motivá-la a estudar, seu

pai também aprendeu braille. Após concluir o seu programa de reabilitação, com braille, orientação e mobilidade e datilografia, Bárbara foi incentivada por um funcionário do IBC a inscrever-se na prova de seleção do Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual, do IBC, uma formação com aproximadamente 600 horas que incluía estágio. Essa pessoa dedicou-se como leitor voluntário, ajudando-a a estudar para as provas e, assim, Bárbara foi aprovada. Ela considera que foi a partir daquele curso que descobriu querer, de fato, ingressar no trabalho com educação especial, ficou encantada com o que aprendera, mesmo passando pelas dificuldades naturais do braille, ao longo do curso, devido ao seu recente aprendizado, mas que aos poucos foram sendo sanadas e, nesse período, mais uma vez contou com o apoio do já mencionado servidor do IBC, que continuou lhe ajudando. Pela manhã estudavam e à tarde ela participava das aulas. Contudo, percebeu, nos estágios, que lhe faltava a base do curso normal, que não realizou, e na preparação das aulas da prática de ensino, ficava insegura e atrapalhada.

Como ela mesma diz ser estudante profissional, ao final dessa formação ingressou no programa de mestrado em educação especial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), visando um aprofundamento nos conteúdos vistos na especialização do IBC. Percebeu, no entanto, que eram formações com perspectivas diferentes. O mestrado trazia-lhe uma importante contribuição para a sua formação acadêmica e o curso na área da deficiência visual concluído, o embasamento para a prática pedagógica. Contudo, como queria assimilar mais sobre as técnicas e metodologias utilizadas nas disciplinas dessa área, a mestranda solicitou retorno ao estágio no IBC, que lhe foi negado.

Determinada em encontrar uma forma de praticar o que aprendera no curso de especialização, por intermédio de uma amiga, conseguiu ficar como voluntária em uma escola especial, onde ia duas vezes na semana. Lá teve uma rica experiência com alunos cegos e também com alunos com deficiência intelectual. Nesse período, no ano de 1994, por indicação de professores do IBC, Bárbara foi convidada para participar de um curso na área de informática realizado pelo instituto em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tratava-se do curso de DOSVOX, um software para deficientes visuais desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da referida instituição universitária. Essa formação na área da informática adaptada abriu-lhe as portas às atividades profissionais, sendo contratada pelo IBC para ensinar esse programa aos reabilitandos da instituição. Bárbara passa então da condição de reabilitanda à profissional da área da deficiência visual no IBC, tendo o desafio de buscar, na prática docente, os caminhos metodológicos para ensinar aquele recurso inovador

que surgiu por volta do ano de 1994 e que atualmente é considerado um divisor de águas na vida das pessoas com deficiência visual.

O sonho de Bárbara era passar de professora contratada a professora concursada do IBC, mas não conseguiu realizar. Contudo, em 1999 foi aprovada no concurso público para o magistério da rede estadual do Rio de Janeiro, nomeada para o cargo de professora especialista em educação especial, sendo designada para uma unidade no município de Caxias. Tratava-se de uma escola de ensino fundamental, segundo segmento, com classes especiais. Lá implantou o atendimento na área da deficiência visual, até então inexistente e para tanto, contou com os conhecimentos construídos nos cursos e com as experiências desenvolvidas na prática docente, enquanto professora de informática contratada do IBC, bem como com recursos didáticos e equipamentos providenciados pela coordenação de educação especial do estado, os quais aprendera a utilizar no instituto. Considera o IBC uma fonte de saber, uma referência para o trabalho na área e portanto, sempre que necessita, retorna a ele para buscar apoio, seja para a obtenção de materiais, consultorias, trocas de experiências e cursos. Na nova experiência teve a oportunidade de compartilhar conhecimentos com uma professora vidente²⁵ que atuava na área, mas não tivera formação específica. Bárbara a orientava e em contrapartida era auxiliada nas suas dificuldades oriundas da formação pedagógica da graduação, modelo 3+1²⁶. Juntas buscaram aperfeiçoamento no IBC e aprenderam a alfabetizar uma aluna cega que chegara à classe especial e, posteriormente, conseguiram incluí-la em uma escola da rede, prestando todo apoio à professora de turma. Nessa experiência de partilha de conhecimentos, o trabalho foi apresentando resultados positivos e conseqüentemente a demanda foi crescendo. Na época ainda não haviam sido implantadas as salas de recursos, que se estruturaram posteriormente com a política de educação especial, na perspectiva inclusiva. Assim, Bárbara atendia também o público, adulto, e procurava incentivar todos a retomarem os estudos, colocando-se como exemplo de pessoa que perdera a visão na idade adulta e procurou novos caminhos para superar os desafios da deficiência visual.

Com o avanço da política educacional na perspectiva inclusiva, as classes especiais foram aos poucos desativadas e os professores remanejados para salas de recursos. Somente os alunos matriculados na rede pública poderiam receber atendimento e, dessa forma, os discentes adultos, aos quais Bárbara ensinava, não puderam mais frequentar a escola, o que a fez sentir-se ociosa. Posteriormente, a demanda de educandos da rede aos poucos reapareceu, em função

²⁵ Termo utilizado pelas pessoas com deficiência visual para designar as pessoas que enxergam.

²⁶ Bacharelado em área disciplinar mais um ano de formação com disciplinas da área de educação para obtenção de licenciatura.

da divulgação realizada pela coordenação de educação especial. Bárbara, então, acumulava, nessa época, a matrícula do estado e a atividade docente na área de informática no IBC. No entanto, outros ensejos de trabalho lhe surgiram, como o de ministrar aulas de braille no projeto Rompendo Barreiras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e solicitações de palestras em diversas instituições. A partir de uma dessas comunicações, para os professores da Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), foi-lhe feito o convite para integrar-se ao programa de inclusão da referida instituição, onde atualmente é docente e atua prestando consultorias e apoio na área da deficiência visual aos professores e às salas de recurso dessa rede de escolas, e, quando necessário, também orientando seus alunos.

Bárbara também é docente de um curso de pós-graduação na área de educação especial e tem um olhar crítico sobre essa formação, que considera aligeirada e sem aprofundamento nas especificidades educacionais na área da deficiência visual. Portanto, procura alertar aos seus alunos que busquem complementariedade e aprofundamento.

A história de Bárbara nos emociona e ensina. Sua determinação, capaz de vencer a timidez da infância e enfrentar os desafios impostos pela deficiência visual na sua formação nos remetem às inúmeras possibilidades de aprendizagem que não se limitam ao ensino formal e se desenvolvem por meio das experiências ao longo da vida, na relação com o outro e na capacidade do ser humano de superar os seus limites.

Helena, Margareth e Bárbara entrelaçam experiências de vida e formação da infância juventude e idade adulta lembradas pelas imagens e referências que guardaram dos diversos ciclos existenciais de suas trajetórias, como as suas relações na família, o ingresso na escola e os caminhos que as levaram à escolha profissional e à atuação na área da deficiência visual.

Para Bragança (2012, p.192)

Quando observamos a trajetória de vida e formação de cada professora, encontramos movimentos próprios que fazem o trançado de uma “colcha de retalhos”, em que cada “retalho”, como fragmento de memória apresenta diferentes cores, intensidades e recortes. As possibilidades de compreensão e a leitura de sentidos vêm pela conjugação desses fragmentos, na “tessitura da intriga” que vai contando diferentes histórias

Assim, apresentar, aqui, como parte constitutiva da pesquisa, as biografias educativas das professoras visa, portanto, possibilitar um olhar sobre a ampla tessitura dos movimentos da vida. A seguir, a análise temática destacará de forma específica as dimensões relacionadas aos objetivos da pesquisa desenvolvida.

6.2 Análise temática das narrativas

Visando compreender as questões de estudo levantadas nessa pesquisa, foram selecionados temas prévios para a análise de conteúdo das transcrições de cada uma das narrativas das professoras, obtidas nas entrevistas/conversas. Os referidos temas surgiram das discussões sobre a formação docente nas disciplinas do mestrado, das reflexões sobre as narrativas de formação desenvolvidas nos encontros coletivos de orientação e foram concebidos em consonância com o roteiro das entrevistas/conversas. São eles:

- a) Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta (lembranças significativas da escolarização, professores marcantes; influência do período escolar na prática docente).
- b) Processo de escolha profissional e os caminhos que levaram à Educação Especial.
- c) Processo de formação na área da Deficiência Visual (DV).
- d) Contribuições dos cursos do IBC para a formação na área da deficiência visual (DV).

Para identificá-los no texto da transcrição das entrevistas/conversas elaboramos um quadro vertical (Anexo VI) com duas colunas. A primeira delas é o espaço para se destacar tópicos referentes aos temas prévios, conforme aparecem no texto da transcrição da entrevista/conversa, disposto, ao lado, na segunda coluna.

Com o objetivo de facilitar a visualização dos temas na coluna que contém a transcrição, atribuímos uma cor para destacar cada um deles e mais uma para assinalar eventuais destaques relevantes, conforme a seguinte legenda:

- a) Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta → AZUL
- b) Processo de escolha profissional e os caminhos que levaram à Educação Especial → VERMELHO
- c) Processo de formação na área da Deficiência Visual (DV) → ROSA
- d) Contribuições dos cursos do IBC para a formação na área da deficiência visual (DV) → VERDE
- e) Destaques temáticos relevantes → AMARELO

Após esses destaques em cores no quadro vertical de cada entrevista/conversa, foi possível identificar os três temas que mais contribuiriam para a compreensão das questões de estudo, os quais se constituíram nos eixos temáticos que nortearam o diálogo entre os conteúdos

obtidos em cada transcrição. Para tanto, os referidos eixos foram organizados em um quadro horizontal (Anexo VII) e os temas selecionados foram:

- Tema 1: Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta
- Tema 2: Processo de escolha profissional: influências; caminhos que levaram à Educação Especial.
- Tema 3: Processo de formação na área da Deficiência Visual (DV).

O quadro horizontal apresenta-se em quatro colunas: a primeira indica os temas a serem analisados; a segunda, contém os dados relativos a cada tema obtidos na transcrição da entrevista/conversa de Helena; a terceira, os de Margareth e a quarta, os de Bárbara. Assim, é possível visualizar, simultaneamente, os dados das três participantes. Para facilitar a análise dos dados das diferentes etapas de vida das professoras foram utilizadas letras em diferentes cores, o que proporcionou melhor praticidade na comparação dos fragmentos selecionados ou “retalhos” da **infância**; **juventude**; **vida adulta**; **ingresso na educação especial**; experiências das formações na área da DV; **formações no IBC**.

Esse exercício prévio de estudo das narrativas favoreceu a elaboração das reflexões que se seguem, com objetivo de colocar as narrativas em diálogo a partir dos temas que consistem foco da presente pesquisa e também dos referenciais teóricos que a orientam.

6.2.1 Tema 1 - Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta.

“A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.
(LAROSSA, 2002, p.27)

Nas narrativas educativas analisadas, foi possível identificar alguns aspectos comuns da formação nos períodos da infância, juventude e vida adulta das três professoras (Helena, Margareth e Bárbara), considerando-se os conceitos de hetero, auto e ecoformação descritos por Pineau (2003).

Na infância, as três participantes destacam as brincadeiras com os irmãos e o período de ingresso na escola orientado pelos pais. Como traço comum entre elas foi possível identificar na análise que nasceram por volta dos anos de 1960; estudaram em escolas públicas, no primeiro

segmento do ensino básico; não passaram pela educação infantil e destacam o período de alfabetização como um marco de suas trajetórias de formação.

Desse período, Helena guarda lembranças carinhosas da irmã mais velha, normalista, que lhe ajudava nas dificuldades da escrita e, ainda, o gosto em lhe ver preparando aulas e cartazes. Bárbara recorda-se da preocupação da família em relação ao seu problema visual (glaucoma), das cirurgias e exames periódicos que realizava, mas também de sua admiração pelo irmão mais velho e, por observá-lo e acompanhá-lo nas lições de casa, aprendeu a ler, naturalmente, antes de ingressar na escola. Margareth relembra suas dificuldades de seu processo de alfabetização, aos 3 anos de idade, a princípio conduzido pela mãe e posteriormente por uma professora particular o qual destacamos para uma breve consideração. Ela nos conta:

[...]voltando a parte assim da alfabetização, também era uma tortura, porque com 03 anos eu não queria ler, e nem queria escrever, eu queria brincar. Então a minha mãe não queria que eu brincasse, queria que eu lesse, estudasse[...] (Margareth).

Essa experiência narrada por Margareth se desdobrou em situações que lhe marcaram de forma negativa o ingresso na educação formal posteriormente, aos 7 anos de idade, no 4º ano do antigo ensino primário.

[...]eu lembro que quando eu estava com 07 anos, que era a época que as crianças iam pra escola, eu já lia tudo, lia, escrevia, fazia redação, porque eu continuei com essa professora, de forma particular, ela passou a ir na minha casa, já que não tava dando certo eu ficar na escolinha dela e ela me dava aulas em casa. Então com 07 anos eu já tinha conteúdo já do 4º ano e aí meu pai não aceitava que eu fosse pra escola no 1º ano (Margareth).

[...] eu fiz muito bem o 4º ano e fui pro 5º ano e no 5º ano eu repeti. Eu repeti porque... aquilo era muito cansativo pra mim, eh... eu acho que a convivência com as outras crianças também não era assim boa porque eu era criança... eu deveria estar numa turma condizente mesmo com a minha idade e não com que a minha mãe na época queria e que o meu pai também queria isso (Margareth).

Nesse ponto de sua narrativa educativa foi possível observar que aquilo que para Margareth, à época, se traduzia em “tormento”, ou seja, estudar no lugar de brincar, ao narrar sua experiência, esta assume um novo significado, apresentando-se como uma aprendizagem a qual lhe fez compreender que, embora uma criança tenha condições de aprender conteúdos de séries mais adiantadas, o seu amadurecimento emocional, gerador de confiança, independência e socialização, dentre outros atributos, não pode ser desconsiderado. Vemos portanto nesse processo de ressignificação de experiências do passado, o pensamento de Josso (p.158) quando essa pesquisadora nos elucida que:

Sabemos que o passado pode ser embaraçoso, pesado, mas sabemos também que essa memória nos é útil tanto para não ter de “reinventar a pólvora” todas as manhãs, como para assumir riscos conscientemente.

Bárbara também narra algumas experiências negativas dos primeiros anos de escola, decorrentes da falta de esclarecimentos da professora sobre a sua forma peculiar de enxergar. A menina foi chamada atenção por não copiar as lições do quadro, fato que vinha lhe prejudicando as notas. Depois dos esclarecimentos da mãe à docente, a menina passou a sentar-se perto do quadro de giz e de sua mesa, fato que provocou constrangimento em Bárbara.

[...] fui posta numa mesinha ao lado da professora. Aquilo me deixou extremamente mal, porque me colocou... em destaque de forma negativa. E eu tinha uma vergonha da professora, eu ficava me encolhendo, não queria que ela visse o que eu estava escrevendo, né?... Eu míope e ainda com astigmatismo, apertava a mãozinha pra olhar o quadro... a claridade, porque eu não usava óculos (Bárbara).

Bárbara conta-nos que desde o seu ingresso na escola, nunca fora aluna da educação especial, pois, embora a família soubesse que nascera com glaucoma, em termos de acuidade visual²⁷, ela só apresentava as características da miopia²⁸ e do astigmatismo²⁹ e, a princípio, os médicos não lhe indicavam óculos e nem mesmo uma instituição especializada para estudar. Por receber um tratamento diferenciado em sala de aula, Bárbara se retraía. Pelo fato de se sentir diferente, aproximava-se dos alunos que também apresentavam alguma dificuldade e considera que esta estratégia se tratava de um mecanismo de defesa, por ser muito tímida. No entanto, narrando essas lembranças, reconhece que essas aproximações se constituíram em experiências que lhe proporcionaram melhor compreender e aceitar as diferenças. Sua reflexão nos remete mais uma vez à Josso (2010, p.174) quando nos diz “que toda tomada de consciência cria novas potencialidades e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar *visível* para o outro”.

Na juventude nossas participantes destacam o término do 1º grau, conforme a organização do ensino à época, regido pela Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que

²⁷ Acuidade Visual (AV) é o grau de aptidão do olho, para discriminar os detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos. Essa capacidade discriminatória é atributo dos cones (células fotossensíveis da retina), que são responsáveis pela Acuidade Visual, central, que compreende a visão de forma e a visão de cores. Disponível em: < <http://www.vejam.com.br/baixavisao-acuidade-visual/>>

²⁸ A miopia ocorre quando o globo ocular é muito longo, resultando em raios luminosos muito desviados e consequentemente em uma visão turva e desfocada para objetos distantes.

²⁹ No astigmatismo, o cristalino é incapaz de fazer com que todos os raios sejam focados na retina, fazendo com que a visão seja desfocada. Em casos mais graves, os sintomas são a dificuldade na leitura e a falta de nitidez de objetos próximos ou distantes. Disponível em:

<http://www.visaolaser.com.br/blog/cuidados_e_prevencao/miopia-hipermetropia-e-astigmatismo/>.

reformulou o ensino de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1971), momento de preparar o caminho da escolha profissional. Helena destaca o momento difícil da conclusão do 1º grau e passagem para o 2º grau, devido à mudança da família para outro município e lembra-se de não pensar em ser professora, decidindo-se, nessa etapa, pelo curso de patologia clínica; Margareth queria ser aeromoça, mas sua mãe decidiu que iria fazer o curso normal e Bárbara, embora gostasse do magistério, decidiu preparar-se para o curso de medicina.

Dentre as experiências narradas dessa fase, cabe destacar a de Bárbara, que por mais de uma vez tentou ingressar no curso de medicina. Concomitantemente com o curso preparatório para o vestibular, no ano em que tentava pela terceira vez, resolveu ingressar em um curso de instrumentação cirúrgica e foi a partir dessa experiência, no estágio, que se conscientizou das suas limitações para exercer a carreira de médica cirurgiã.

[...]no estágio é que eu me dei conta... aí eu já tinha a visão unilateral, eu já tinha perdido a visão do lado esquerdo. O médico logo assim que me viu lá em cena, tal, me viu cortando fio... ele ficou me olhando... de ladinho ... “Você tem problema visual?” Aí eu toda... “Tenho, tenho glaucoma, e tal, por quê? Isso é problema?” Ele falou, “não, eu estou só observando que você tem a visão unilateral”. E eu... “é”... e eu tinha dificuldade sim porque eu, sendo míope, eu tinha por hábito levantar o óculos na hora de enfiar a linha na agulha[...]. Só que na hora de você tá ali naquela situação, você não podia tirar senão você podia contaminar o campo, então eu demorava um pouco mais, quando eu tinha que enfiar o fio na agulha[...]. Nessa hora que era complicado com essa visão unilateral [...]. Só que, aí é isso que eu achei o grande barato: eu mesma percebi, falei assim: “não quero mais fazer medicina”.[...] “Poxa, que legal!” Em nenhum momento meus pais falaram: “você não faça isso, vai por outro caminho”. Deixaram eu ir lá e experimentar (Bárbara).

O que lhe chama a atenção é o fato de sua decisão não ter sido influenciada pela família, ou por outros, partiu de um encontro com algo que experimentou, levando-a a um momento de consciência de si a partir daquilo lhe tocou, o que nos remete aos estudos de Josso (2010), Larossa (2002) e Souza (2008) sobre o sentido da experiência, como algo que nos transforma. Assim, Bárbara decidiu ingressar no curso de Letras e ser professora, profissão que também admirava, desde criança.

Margareth, ao contrário de Bárbara, na juventude deixou-se direcionar e influenciar na escolha dos caminhos da carreira profissional. Embora não quisesse ser professora, acatou a decisão da mãe, fazendo o curso normal. Posteriormente, por influência, seguiu os passos de uma prima, sem ter afinidade com a graduação em matemática. Helena seguiu uma trajetória diferente das outras professoras pois, ao concluir o 2º grau, ingressou na vida profissional, trabalhando como bancária.

Nos períodos de infância e de juventude foi possível observar nas narrativas analisadas as características da heteroformação definidas por Pineau (2003), marcadas pela presença da família na condução e decisão dos caminhos da formação das três professoras. Nesse sentido, na infância Helena seguiu as decisões de mudanças de escolas e de município em função das necessidades dos pais, que, na adolescência, não interferiram em sua escolha do caminho de formação a seguir; Margareth desde a alfabetização precoce até o ingresso no curso normal atendeu aos anseios dos pais que só não interferiram na escolha do curso de graduação; Bárbara também seguiu os direcionamentos de seus pais quanto às escolas que frequentou, porém, na juventude, já lhe foi permitido escolher o caminho a seguir, sem interferência.

Nessa perspectiva foi possível observar o movimento processual de autoformação se construindo nas trajetórias de Helena e Bárbara, no período da passagem do 1º para o 2º grau, fato que só ocorreu com Margareth após o curso normal (correspondente ao 2º grau), na etapa do vestibular.

Vimos nas narrativas das professoras participantes, ao adentrarem no que consideramos idade adulta, a predominância do movimento da autoformação se estabelecendo em relação à heteroformação, que aos poucos foi perdendo espaço em suas trajetórias, fato observado pelas escolhas e pelos caminhos da formação que Helena, Margareth e Bárbara foram construindo.

Helena, após concluir o ensino de 2º grau, ingressou na carreira de bancária e só tempos depois retornou a estudar, no curso de Pedagogia, pela possibilidade de compatibilizar o horário de trabalho com as aulas na faculdade. Percebemos que a escolha por esse curso não se fundamentou em um desejo que guardara de longa data, e, sim, a partir de uma análise em que considerou as suas reais possibilidades e a oferta de cursos à noite, pois não poderia deixar de trabalhar, diferentemente das outras professoras participantes da pesquisa que, no período da graduação, contavam com o apoio da família. Contudo, no momento da decisão, Helena apoiou-se nas lembranças da infância sobre sua irmã mais velha, que embora não tivesse prosseguido na carreira de professora, era uma referência para ela, que gostava de observar a normalista e guardava na memória as suas agradáveis experiências como pequena ajudante. Tempos depois de graduar-se, Helena decide deixar a carreira de bancária, presta concurso público e ingressa no magistério no município de Teresópolis e enfrenta os desafios da nova profissão.

Margareth, após concluir a graduação, é aprovada em concurso público e também ingressa no magistério, na prefeitura do Rio de Janeiro, com o objetivo de ser uma professora diferente das referências que teve no passado e manifestava o desejo de ser amada por todos.

Diferentemente de Margareth e Helena, Bárbara decide continuar estudando e ingressa em um curso de pós-graduação em Latim. Contudo, ela não conseguiu concluir a referida formação, pelo fato de o glaucoma avançar e ela ter que passar por novas cirurgias, as quais não foram bem sucedidas, levando-a a perda da visão. Para o ingresso na vida profissional Bárbara teve que enfrentar e superar os desafios de sua recente condição visual (cegueira), colocando-se, conforme Larossa (2002), como aprendiz em novas experiências, construindo um saber com o que lhe foi acontecendo. Assim, enquanto Margarete e Helena se apresentavam aos novos desafios da vida adulta, no campo profissional, Bárbara entrava em processo de reabilitação, no Instituto Benjamin Constant (IBC), para alcançá-los. Naquela instituição teve os primeiros contatos com outras pessoas com deficiência visual. No convívio com elas (alunos, professores e reabilitandos), Bárbara conhecia novas maneiras de perceber o ambiente que a cercava, bem como aprendia uma forma diferente de leitura e escrita por meio do desenvolvimento do tato.

Assim correlacionando os fragmentos destacados das narrativas das professoras ao pensamento de Pineau sobre a autoformação, processo visto por este pesquisador como “reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo”, vemos que Helena, Margareth e Bárbara prosseguiram suas trajetórias de formação gerindo-as conforme os desafios que lhes foram sendo apresentados, dando-lhes novos sentidos, que lhes proporcionaram novas perspectivas na vida profissional e traçaram os caminhos que as levaram ao trabalho com a educação especial, que serão analisados no item a seguir (PINEAU, 2010, p. 99).

6.2.2 Tema 2 - Processo de escolha profissional: influências; caminhos que levaram à Educação Especial.

“Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece.”
(LAROSSA, 2002, p. 27)

Retornemos, então, às narrativas das professoras destacando para análise fragmentos significativos que marcaram os caminhos que as levaram à profissão docente e os desafios que as conduziram à educação especial.

Helena, já casada e com dois filhos preocupava-se com a instabilidade da profissão de bancária. Nessa etapa de vida decidiu deixar o trabalho no banco e ingressar no magistério,

prestando concurso para o município de Teresópolis. Após ser aprovada, iniciou um novo ciclo de vida, mudando-se de cidade e enfrentando os desafios da nova profissão associados aos da aceitação social, tornando-se difícil e, como nos aponta Nóvoa (2007, p. 17), até mesmo “impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

[...] eu chegando, sem referência, eles falam: você é do Rio. Então eles meio que forçam a sua exoneração. Eles acham que você não vai ficar. Às vezes eu chorava muito. Chegava em casa... ia pros cômodos dos fundos, pra não deixar as criança verem... meu pai... ninguém, eu ia para lá e chorava, chorava, chorava, chorava... eu falei: meu Deus, onde é que eu vim me meter! Achei que na educação eu ia encontrar pessoas educadas e... só muito, muito, muito, muito, você desculpa... (breve choro, voz embargada) (Helena).

Para enfrentar a falta de apoio da escola e as dificuldades na prática pedagógica em uma turma em processo de alfabetização, Helena procurou o caminho da formação, que lhe foi apontando não só novas perspectivas, como também reflexões sobre sua prática. Assim, vemos em sua atitude o pensamento de Nóvoa (2007) sobre a formação, em que considera que ela não se constrói pelo acúmulo de cursos ou técnicas, mas sim por uma reflexividade crítica sobre as práticas e por um conhecimento de si.

Visando compreender e aprender sobre a hiperatividade, Helena ingressou no curso de pós-graduação em psicopedagogia e esta formação lhe fez procurar estágio na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Teresópolis, onde teve os primeiros contatos com alunos com deficiência e com a educação especial, que à época, naquele município, ainda não se desenvolvia na perspectiva inclusiva, embora a política educacional do Ministério da Educação (MEC) já apontasse esse direcionamento, ou seja, a “defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 9). Essa oportunidade de estágio, que acumulava com sua atividade profissional, lhe oportunizou o ingresso como professora da educação especial em Teresópolis, e se desdobrou no desafio de implantar o atendimento educacional especializado na área da deficiência visual, que, a princípio foi realizado na APAE, com vistas à inclusão dos alunos com esse tipo de deficiência nas escolas da rede municipal.

O novo desafio lhe conduziu a procurar o mais rápido possível uma formação para aprender o Sistema Braille para que ao mesmo tempo pudesse iniciar os primeiros atendimentos aos alunos. Assim vemos em sua atitude um triplo movimento, Helena aprende o braille, o ensina ao aluno e aprende ensinando na prática pedagógica, experimentando e refletindo sobre o que aprendeu, assumindo, como nos diz Nóvoa (1992, p. 27), “a responsabilidade do seu

próprio desenvolvimento profissional”, mostrando-se “protagonista na implementação das políticas educativas”.

Margareth, ao ingressar na carreira docente, no município do Rio de Janeiro, em sua primeira aula emocionou-se com as lembranças das experiências negativas de seu período escolar. Tinha por objetivo atuar como professora de forma diferente, de maneira que os alunos gostassem dela e a vissem como pessoa. O seu desejo nos remete ao pensamento de Jennifer Nias apud Nóvoa (2007, p.15) quando diz: “o professor é a pessoa; e parte importante da pessoa é o professor”. Assim Margareth destacava a sua condição de sujeito diante da nova realidade proposta, mostrando-se em pleno processo de construção de uma identidade com a profissão, numa relação intrínseca entre as lembranças das experiências da heteroformação e a autonomia crítico-reflexiva, característica da autoformação.

Ao longo do primeiro ano, tudo correu conforme desejara Margareth, mas, no ano seguinte, um desafio lhe trouxe a uma nova percepção de si enquanto professora e pessoa. Margarete fora comunicada que iria receber uma aluna com deficiência auditiva (DA) em sala de aula e, num primeiro momento, o seu sentimento foi de rejeição à situação, pois não saberia como ensinar à aluna e percebeu que não era uma profissional tão boa quanto pensava. Nesse exercício de reflexão percebeu o sentido daquela experiência, que lhe instigava ver para além das características da nova aluna, mas também para enxergar a singularidade de todos os alunos.

Podemos, então, considerar que o primeiro encontro de Margarete com a educação especial partiu dessa experiência, dessa situação inesperada que aconteceu no início do caminho da carreira docente. Esse encontro imprevisto proporcionou-lhe, mais tarde, outra oportunidade de trabalho com alunos surdos, mesmo sem saber lidar com as especificidades da DA. Contudo, sua percepção quanto à educação especial aflorou de fato, a partir de mais um desafio, o de acompanhar um aluno com deficiência visual (DV) incluído em uma escola. Mesmo sem ter os conhecimentos pedagógicos específicos referentes a essa deficiência, atendeu ao pedido de sua coordenadora. Margareth iniciou essa nova etapa profissional acompanhando o trabalho de leitura das histórias do Harry Potter que a professora de turma do aluno fazia diariamente. Nessa passagem de sua narrativa, destacamos a aprendizagem que teve com os desdobramentos de seus relatos em casa, ao filho, que, tocado pela história de vida do aluno da mãe, demonstrou não só o seu potencial de generosidade, mas uma sensibilidade no modo como o outro, que não enxerga, perceber o ambiente que o cerca, ou seja, um menino de 5 anos foi capaz de perceber que os bonecos personagens da história poderiam levar o aluno com DV a uma melhor compreensão da trama. Vejamos a reflexão de Margareth, em suas palavras:

[...]e depois disso, eu fiquei pensando... Poxa, o meu filho pensou na causa, na situação de uma pessoa que não enxerga, mas eu não tô pensando. O que que eu tô oferecendo?[...] então tá na hora de eu procurar algum lugar que me ajude, que me oriente, que eu possa orientar também as professoras e aí eu parti pra procurar um lugar. Mas que lugar seria esse? O IBC, que é referência nacional (Margareth).

As novas experiências na escola somadas à reflexão e à atitude do filho sobre a cegueira, mobilizaram Margareth a buscar formação na área da deficiência visual, uma decisão manifesta a partir de seu amadurecimento como pessoa e profissional, processo inerente à autoformação, no decurso da vida (PINEAU, 2010).

Bárbara, após a perda da visão, já graduada em Letras, ao entrar em processo de reabilitação no IBC, começa a pensar na possibilidade de se preparar para o magistério. Ao realizar o Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual daquela instituição, logo identificou-se com a educação especial. De modo diferente de Helena e Margareth, sua relação com a referida área se deu pela própria experiência como reabilitanda, aluna do curso de especialização no IBC e posteriormente do curso de mestrado em educação especial, na UERJ. Vimos, em sua narrativa, que Bárbara simultaneamente entrava em contato com as duas partes integrantes do processo ensino-aprendizagem, ou seja, enquanto aluna em processo de reabilitação aprendia e experimentava as especificidades da área da DV ao mesmo tempo que preparava-se para atuar como docente dessa área. Nessa perspectiva, Bárbara foi respondendo e dando sentido às experiências que lhe aconteciam, o que podemos associar ao pensamento de Larossa quanto à experiência, em que este pesquisador considera que ela “tem sempre uma dimensão de incerteza” e, portanto, “não se pode antecipar o resultado” e não tem um caminho predeterminado “mas é a abertura para o desconhecido, para o que não pode antecipar ‘pré-ver’ nem ‘pré dizer’” (LAROSSA, 2002, p. 28). Neste sentido, o seu envolvimento com a educação especial foi acontecendo, e, em meio ao mestrado aprendeu a utilizar um programa de informática inovador à época, que lhe abriu portas para o ingresso na carreira de professora, em regime de contrato, no IBC. Posteriormente, Bárbara foi aprovada em concurso e ingressou como professora da área da educação especial, na rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, vimos que os caminhos que levaram Helena, Margareth e Bárbara ao magistério e posteriormente à educação especial foram sendo construídos na singularidade de cada trajetória, no entrelaçar dos processos de heteroformação e autoformação de cada uma, respectivamente, visando a efetiva conquista da autoformação, que Pineau (2010, p. 99)

sintetiza seu entendimento, definindo-a como “autolibertação dos determinismos” impostos ou produzidos.

No próximo item, visando continuar analisando os caminhos da formação de professores, serão analisados fragmentos das narrativas das professoras participantes da pesquisa pertinentes às suas formações na área da deficiência visual.

6.2.3 Tema 3 - Processo de formação na área da Deficiência Visual (DV).

*“Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”
(LAROSSA, 2002, p.26)*

Retomando às trajetórias de Helena, Margareth e Bárbara, neste item destacaremos, de suas trajetórias narradas, fatos e experiências do percurso de formação e atuação na área da deficiência visual e bem como os desdobramentos dessas experiências nos aspectos pessoais e profissionais.

Helena, ao aceitar o desafio da implantação do atendimento educacional para alunos com DV na cidade de Teresópolis, vendo que não havia especialistas na área naquele município, saiu em busca de uma instituição onde pudesse iniciar a sua formação.

Assim, eu comecei e, de novo, fui descobrir que só buscando por formação, por quê? Porque eu não tinha ninguém aqui em Teresópolis que falasse assim: ah! Deficiência visual você vai trabalhar assim, assim, assim... não tinha ninguém de referência [...] E agora? Eu atrás de formação de novo... comecei a procurar o Instituto Benjamin Constant. Já havia passado o meio do ano, então não havia mais cursos (Helena).

Vemos nesse ponto de seu relato um aspecto relacionado ao modo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) naquele município, que, ao nosso ver, deflagrou-se com a efetiva contribuição do movimento de autoformação de Helena que, sem referência na área da DV na cidade, saiu a campo em busca de uma formação que lhe proporcionasse a base para início daquele trabalho, uma vez que as diretrizes da política orientavam que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas

classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta dos serviços de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

Encontrou, a princípio, apoio para iniciar sua formação na área da DV na Sociedade Pró Livro Espírita em Braille (SPLEB), uma instituição civil, sem fins lucrativos, onde aprendeu o Sistema Braille por correspondência. Ao mesmo tempo que se preparava, aprendendo aquele sistema, começava o atendimento a um aluno. Vejamos em suas palavras:

[...] nós tínhamos um aluno com deficiência visual que... ele era atendido só uma ou duas vezes por semana, num projeto da prefeitura, mas não estava incluído na escola regular e quem assumiu, essa orientadora, falou: não, nós vamos trabalhar com a inclusão! A LDB já estabelecia o preferencialmente na escola regular. Ela pegou esse aluno e o colocou dentro da sala de aula regular e montou a sala de recursos, na mesma escola. Fez um polo de atendimento. Todos os alunos com deficiência visual deveriam ser matriculados naquela escola. Estava iniciando o processo (Helena).

Posteriormente à conclusão do curso de braille, Helena participou de diversas formações no IBC nos seguintes temas: alfabetização no Sistema Braille; produção de materiais especializados; adaptação e transcrição de textos em braille; orientação e mobilidade (OM); soroban. Suas dificuldades para participar dos referidos cursos não foram poucas, pois além de enfrentar a distância de aproximadamente 100 km do município serrano à cidade do Rio de Janeiro, onde fica o IBC, Helena não teve liberação integral de sua carga horária de atendimento educacional pela prefeitura.

[...] como só havia eu, que atendia o visual, eu tinha que juntar todos os alunos na sexta-feira. Foi essa foi a condição para a prefeitura me liberar para eu ir fazer o curso. Então, eu precisava dessa formação. Expliquei para ela... Então você vai ter que atender todos os alunos na sexta-feira. Então eu juntava todos assim, um grupo a cada 2 horas. Às vezes eu tinha 4, 5 alunos na sala e cada, um num nível... mas para poder estar disponível de segunda a quinta para ir ao IBC (Helena).

Conforme o pensamento de Pineau (2010, p. 99), Helena movida pela força de formação, “a do eu (autoformação)”, não mediu esforços para levar o projeto do atendimento educacional especializado na área da DV adiante, adequando esse intento profissional e de formação na área à sua vida pessoal, de acordo com o pensamento de Nóvoa, quando considera que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal,” pois “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2007, p. 15). A esse respeito, Helena, em sua narrativa, assim nos diz:

É difícil o professor fazer o que eu fiz, estudar nas férias, eu não tive férias, acho que por 2 anos seguidos eu passei minhas férias dentro do IBC, fazendo

curso. Saía daqui às 5 horas da manhã para estar lá às 8, por que às 8 horas você tinha que estar dentro da sala. Quando eu chegava aqui em Teresópolis já era muito tarde, devido ao trânsito da Linha Vermelha, e no outro dia, às 5 horas da manhã, saía de novo. Eu sei que os professores não têm esse tempo, essa disposição (Helena).

Na narrativa de Helena foi possível observar que ela reconhece o IBC como um local de formação onde as aprendizagens se processam durante as aulas dos cursos e também na possibilidade da observação da prática pedagógica, nas trocas de experiências com os alunos, professores e funcionários da instituição.

[...] no IBC foi onde eu tive a oportunidade de começar a aprender, não só dentro da sala de aula, porque quando nós caminhávamos pelo instituto, nós víamos eles conversando, não no curso das férias, não é? Mas nesse curso longo que eu fiz, eles estavam em aula, nós visitávamos as salas de aula. E eu muito curiosa, sempre perguntando muito, querendo saber detalhes, como é que é?... Às vezes eu sentava com os alunos para conversar, para capturar essa... esse saber deles e poder aplicar aqui. Então o Instituto Benjamin, pra mim [...] é uma referência para o Brasil. O IBC, pra mim, é um grande laboratório. É ele que mostra como fazer aqui fora. Como a escola regular pode atuar com a perspectiva inclusiva e realmente ser inclusiva (Helena).

Helena considera que seu processo de formação na área da deficiência visual foi um fator importante para a sua aceitação social pela comunidade local, que passou a conhecer, por meio de seu profissionalismo e conhecimentos na área da DV a pessoa que é.

É, até assim, com a própria experiência que eu passei... Quem é você? Ah, é do Rio, era um olhar diferente. As pessoas hoje já olham assim... quem é ela... é a Helena. Minha filha hoje sente isso. Ela teve que fazer uma apresentação... Quem é ela... Ah! Ela é a filha da Helena... que faz isso, que faz aquilo. Eu encontrei um membro do outro governo, do anterior... [...] ela só virou pra mim e falou assim: “Tô sabendo, só notícias boas, que você continua ajudando muita gente”. Quer dizer, as pessoas me conhecem. Eu não sei quem elas são, nem... às vezes eu chego num lugar as pessoas sabem quem eu sou. Às vezes a escola solicita... Ah! Pede a Helena pra vir[...] Ela vai te dar muitas dicas, ela tem experiência (Helena).

Nessa perspectiva, vemos uma aproximação com o pensamento de Nóvoa (1992, p. 25) em que considera que a formação “implica em um investimento pessoal [...] com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Helena guarda na lembrança as aprendizagens significativas adquiridas no IBC e procura disseminá-las se tornando dessa forma, uma professora multiplicadora de conhecimentos na área da DV.

[...]o IBC, para mim, é tudo; é a inspiração. Foi lá que eu aprendi. Eu observava tudo [...] Eu aprendi a entender o indivíduo deficiente visual. [...] não posso pensar na deficiência, tenho que pensar no indivíduo. Então, para

mim o IBC me ensinou isso, me ensinou que eles podem, que eles são inteligentes[...] (Helena).

Então, quando eu pego um professor novo com o aluno com dificuldades, eu tento passar para ele confiança, eu atuo como uma multiplicadora; Tudo o que eu aprendi, eu ensino. Eu sei que o município não tem como mandar todos professores para o IBC [...]. Então o que eu faço? Dou o máximo de capacitação, tudo o que eu puder ensinar [...]. Eu só procuro mostrar as possibilidades, alguns caminhos[...]. Eu acho que o meu papel hoje é de multiplicar. Eu entendo que é essa a minha responsabilidade. Por acaso eu que fui ao IBC fazer os cursos, poderia ter sido outra pessoa. E o conhecimento, pra mim, ele é da humanidade (Helena).

Quanto à Margareth sua relação com a área da DV iniciou-se assim:

[...] a escola me pediu que eu fizesse um acompanhamento de alunos com deficiência visual e aí um outro desafio. Eu não tinha contato com aluno com deficiência visual. Eu acho que eu só tinha visto pessoa com deficiência visual na rua, em outro lugar eu não tinha visto e aí eu falei, não, eu acho que eu vou, eu vou pra ver o que que vai acontecer. Só que eu cheguei na sala e vi que a professora também estava ansiosa pela minha visita, porque ela precisava de ajuda e eu pensando que eu ia aprender alguma coisa com ela também. Então ela estava esperando a minha ajuda, ajuda que eu não podia dar. E aí eu voltei pra casa pensando... meu Deus, novamente vai começar tudo outra vez. Eu não sei... como é que eu vou ajudar essa professora? (Margareth).

Margareth ingressou na área da DV, portanto, sem conhecimentos prévios ou formações específicas, mas movida pelo que lhe aconteceu, pelo sentido que deu à experiência partilhada com seu filho, quando este doou seus bonecos personagens das histórias do Harry Potter ao aluno cego, o que nos remete ao sentido da experiência, conforme o pensamento de Larossa (2002). Ao ser tomada por este sentido, Margareth foi movida a buscar o conhecimento, e inicia sua formação na área da DV no IBC, mostrando-nos, dessa forma o seu processo de autoformação em movimento, quando escolhe os caminhos da formação e gere suas próprias decisões (PINEAU, 2010). Assim, participou de diversos cursos (braille, soroban, alfabetização em braille, produção de materiais, adaptação e transcrição de textos em braille, OM, deficiência múltipla, surdocegueira) e considera que o apoio do IBC à formação dos professores na área da DV não se limita aos cursos, pois prossegue sempre que necessário.

O que eu acho mais importante aqui é que as portas ficam abertas sempre para qualquer pessoa que esteja precisando de ajuda. Isso que eu acho importante, que às vezes você faz um curso, aprendeu aquilo, não vai poder aplicar logo de imediato e aí depois ... eu faço como? [...] mas a gente sabe que pode voltar aqui, que sempre terão profissionais dispostos a nos ajudar, que não é uma questão de formar e jogar no campo, formei e joguei no campo; é um trabalho contínuo. Aí a... transcritora, por exemplo, me ajudou muito, nem sem saber quem eu era. Eu ligava pra ela na transcrição, ela fazia e mandava de volta pra mim, ah... porque era uma professora que tava tentando

imprimir um material e não conseguia. [...] Então eu acho que o mais importante da formação que acontece aqui é você saber que é uma formação que [...] você vai levar aquele conhecimento e sabe que sempre pode retornar, que vc vai ter parceiros que estão dispostos a lhe ajudar. Eu acho que isso é o mais importante [...] Eu sempre pude voltar, recorrer, pedir, em todos os aspectos e todos os cursos que eu fiz, isso aconteceu [...] (Margareth).

Vemos em suas palavras uma aproximação com pensamento de Nóvoa (1992, p.25) que considera que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas)” é um processo contínuo, que se dá ao longo da vida e se faz também pela observação, troca de experiências e reflexão crítica sobre as práticas, potencializando “os meios de um pensamento autônomo”, facilitador das “dinâmicas da autoformação”. Nesse sentido, destacamos a reflexão de Margareth sobre a sua mudança de olhar em relação à docência:

[...] você não pode pegar um aluno só com o pensamento que eu tinha antes: eu amo essa turma, eu sou muito boa, eles me adoram e isso vai suprir todas as necessidades; a minha boa vontade vai resolver tudo? Não, a boa vontade é importantíssima, mas ela não resolve tudo. Não resolve, tanto que não, que eu não resolvi durante muito tempo [...]. Primeiro eu aprendi a conhecer o meu aluno, a identificar quais são as necessidades daquele meu aluno, porque ele é cego, mas o outro cego pode ter necessidades diferentes daquele meu aluno. Eu acho que de certa forma, eu melhorei como profissional, porque eu passei a perceber toda a diversidade da sala de aula (Margareth).

Pelos conhecimentos partilhados nos cursos e o apoio contínuo dos profissionais do IBC após a conclusão dos mesmos, Margareth percebeu a importância se tornar uma professora multiplicadora e atua no apoio às escolas do município do Rio de Janeiro, orientando professores no atendimento educacional especializado aos alunos com DV.

[...] eu vou continuar nos cursos, eu já me inscrevi em um novo curso. Eu acho que quanto mais a gente consegue aqui se especializar, mais condição nós temos não só de trabalhar com o aluno, mas também de ajudar o profissional, os outros colegas, de partilhar esse conhecimento (Margareth).

Quanto à Bárbara, como já visto, sua aproximação com a área da DV se deu pela via da própria experiência enquanto reabilitanda do IBC e, em sua narrativa, foi possível observar que sua formação docente nessa área prosseguiu também na referida instituição, participando do Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência da Visão, com carga horária de 600 horas distribuídas ao longo de um ano letivo, sendo as aulas à tarde e o estágio de observação realizado na própria instituição, na parte da manhã. Assim, Bárbara participava intensamente de todas as atividades, que se constituíam em experiências motivadoras para enfrentar os desafios da limitação que a falta da visão lhe proporcionava.

Aí eu fiz aquele curso aquele ano todo. Eu achei assim maravilhoso. Nossa, como eu aprendi ali. Como pessoa cega e como profissional [...]. Eu ficava o

dia inteiro no Benjamin Constant. Eu já ia de manhã... eu queria aprender tudo. Eu tava ávida, tudo eu queria saber e como é que faz e tudo. E aí eu me debrucei mesmo, aquele ano ali (Bárbara).

Durante o curso de mestrado em educação especial na UERJ, Bárbara retornou ao IBC, no ano de 1994, para participar do curso de DOSVOX, programa de informática, acessível para pessoas com DV que lhe possibilitava editar e ler textos, pois o mesmo possui recurso de voz para a leitura da tela do computador.

[...]eu fiz o curso de DOSVOX e o professor me oportunizou de ficar utilizando [...], porque ele queria observar pessoas deficientes visuais usando. Ele sabia que eu tava fazendo mestrado, aí ele me deu a oportunidade de ficar usando lá na sala dele o computador [...] Eu te falei que eu ia, levava as entrevistas, eu transcrevia e tudo mais... (Bárbara).

Depois da participação nesse curso, como já visto, Bárbara prosseguiu colaborando como voluntária, no IBC, aprimorando-se no aprendizado referido programa, uma parceria entre a instituição e o Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nessa perspectiva, enquanto colaborava, Bárbara aprendia, participando desse processo. Posteriormente, essa experiência lhe proporcionou, no IBC, a sua primeira oportunidade de trabalho com educação especial, na área da DV como anteriormente dito.

Bárbara, após ingressar no magistério como professora especialista da educação especial no ensino público do Estado do Rio de Janeiro, no município de Caxias, por volta dos anos de 1999 e 2000, com a base de conhecimentos que foi construiu com as experiências realizadas no IBC enquanto reabilitanda, aluna do curso de especialização e professora de informática, implantou o atendimento especializado na área da DV, em uma escola daquela região. Nessa ocasião, Bárbara retorna ao IBC, acompanhada de uma professora vidente para juntas buscarem caminhos para alfabetizarem uma aluna.

[...] eu tinha feito a minha reabilitação lá e depois eu fiz esse curso de especialização excelente e aí eu falei: “não, é lá que eu tenho que beber na fonte, é lá que eu tenho que voltar.” Aliás, é lá que eu sempre vou buscar, onde tem os especialistas mesmo. Então aí eu falei pra essa colega: “vamos juntas lá fazer... e tal?” E aí nós alfabetizamos essa menina, eu trabalhei... olha legal, eu trabalhei com ela AVD, tudo que eu aprendi no curso, né? porque ela veio crua (Bárbara).

Da mesma forma que Helena e Margareth, Bárbara também tem o IBC como uma referência, não só para os caminhos da formação, mas como parceiro nos desafios da prática docente.

Tudo que eu aprendi foi de lá, foi nesse curso de especialização, exatamente. Eu apliquei com essa menina e com todos os outros, mas mais com ela porque ela chegou muito crua, AVD, do meu jeito lá que eu aprendi, o que eu tinha

lá de recurso [...] com orientação e mobilidade, pedindo auxílio à professora vidente, porque a gente fez o curso, dentro do curso de qualificação você tinha o curso de orientação e mobilidade, das técnicas, eu passava e pedia que a professora observasse a passada dela, pra ver se ela tava fazendo corretamente, e aí apliquei isso; aí o soroban também, aí eu... as técnicas também pedindo auxílio a essa professora que tinha essa formação de curso normal[...] eu falei: “você vai ter que me auxiliar”... porque, como eu não tenho essa base[...]eu sei o soroban, mas assim, como é que se trabalha a questão antes de se chegar ao soroban? A gente começou com o material dourado; eu falei: o material dourado tem relevo, dá pra gente adaptar e tudo e a gente vai encontrando estratégias, que você aprende num curso desse tipo e depois, você como professor, você vai tendo essas sacadas (Bárbara).

Nessa experiência de partilha, Bárbara e a professora construíam novos conhecimentos aprendendo e refletindo as próprias práticas, um movimento entendido na perspectiva de Nóvoa, como formação contínua, pois transformou experiências profissionais realizadas em serviço, em novos conhecimentos (NÓVOA, 1992; NÓVOA 2009).

Posteriormente, Bárbara, junto à sua coordenadora, conseguiu dar melhor aproveitamento a materiais e equipamentos especializados adquiridos pelo estado, concentrando-os na escola em que trabalhava, localizada em região mais acessível de Caxias, do que onde eles se encontravam anteriormente.

E aí eu consegui com a coordenadora de educação especial, eu falei:[...] “mas aqui é um centro? centro, num lugar deslocado?! Vamos levar esse material pra lá, essas regletes, essa impressora, e aí eu já produzia o material da minha experiência de Benjamin Constant, de trabalhar com a informática, lá com a impressora, de produzir o material [...]aí eles trouxeram, fizeram lá um requerimento, trouxeram a impressora, trouxeram a máquina perkins³⁰ e as regletes, soroban... e aí a gente foi montando essa salinha. Tinha o laboratório e essa sala que funcionou meio classe especial, meio sala de recurso, entendeu, até que foi em 2006 é que foi implantado, mesmo, essa coisa das salas de recursos que nós recebemos todo o material (Bárbara).

Chama-nos a atenção nesse trecho de sua narrativa o aspecto temporal em relação ao período de transição daquele atendimento que ia aos poucos se estruturando, numa perspectiva instituinte, com os primeiros movimentos instituídos em relação ao processo de redução/extinção das classes especiais e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), oficializado pelo Ministério da Educação (MEC) - *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)* por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que dispõem sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007). A substituição do atendimento, que aos poucos foi se instituindo pelo o que

³⁰ Máquina de datilografia em braille.

foi instituído pelos direcionamentos da política educacional, afetou o trabalho na escola de Caxias, o que desmotivou Bárbara a continuar trabalhando naquele local.

[...]com a história de reduzir, ficou assim, um monte de professor de educação especial, não sabendo o que fazer, e alguns professores tiveram que ser ... ir pra outra escola, não fazia mais sentido ter tantos... Eu ainda fiquei lá, fui ficando, fui ficando, mas foi reduzindo o trabalho, aquela história de você não poder mais atender aluno que não tivesse incluído e aí foi diminuindo a demanda[...] eu ficava lá às vezes a tarde à toa, não tinha aluno, “meu Deus, que coisa!” E aí... mas aí fui cedida oficialmente (Bárbara).

Bárbara, portanto, foi cedida à FAETEC e seguiu o caminho da formação no exercício da profissão. Sempre que necessitou (ou necessita) contou (e ainda conta) com o apoio do IBC em orientações e fornecimento de materiais, para ministrar cursos, palestras e também para o atendimento a alunos.

Olha, eu acho que essa minha formação eu devo muito ao IBC, tanto a parte da minha reabilitação, como pessoa deficiente visual, e o que eu consegui angariar até hoje, nessa questão da prática pedagógica, se não fosse lá [...] até teria, nesses cursos assim, mas... a gente consegue perceber a diferença de quem fez um curso no IBC, porque eu tenho aqui professores especializados... é até antiético falar, mas eu não vou citar nomes, que fizeram uma especialização mais genérica de que uma pessoa que veio de um curso de uma especialização no Benjamin Constant [...]vejo, nesses colegas que chegaram aqui e que estão atuando em sala de recurso [...] fizeram especialização, até na área da deficiência visual, mas não sabem soroban, porque viu aquilo muito rapidamente (Bárbara).

Portanto, Bárbara vê nos cursos do IBC um diferencial em relação a outros, que considera inconsistentes e tem essa percepção a partir de sua experiência enquanto docente de uma pós-graduação em educação especial na qual ministra uma disciplina na área da DV com carga horária de 20 horas.

A gente faz no IBC um curso de não sei quantas horas, só daquilo, com um professor só daquela disciplina. E hoje em dia, num outro tipo de curso, é um professor que fala de tudo [...] eu mesma, num curso que eu trabalho, numa pós, eu tenho um módulo de 20 horinhas. Você vai conseguir falar sobre toda essa diversidade que é a deficiência visual? (Bárbara).

Enquanto multiplicadora e formadora, Bárbara tenta conscientizar seus colegas e alunos a buscarem aprofundamento

[...] vou pra um curso desse dar aula e tudo, mas assim... vou tentar passar o máximo de informação, depois eles vão buscar, quem quiser, vai procurar, mas pelo menos eu vou falar que existe, como é que é, mas realmente não dá pra passar tudo. Eu, graças a Deus, tive a oportunidade de ter... (Bárbara).

Nesse sentido, Bárbara destaca as contribuições e a importância da troca de experiências com os professores do IBC, durante o curso de especialização do qual participou, pois os ministrantes comentavam/conversavam com cursistas sobre as suas vivências de sala de aula. Considera-se uma multiplicadora dos saberes construídos naquela instituição e atribui ao curso de qualificação do IBC os seus conhecimentos aplicados na área pedagógica.

[...]o meu diferencial como profissional da área da educação especial, além de eu ser cega, é o de eu ter bebido nessa fonte, de tá ali vendo a coisa acontecer. É diferente de você tá numa sala e o professor só falar: “é assim, é assado” (Bárbara).

Assim, vemos neste fragmento da narrativa de Bárbara, uma aproximação com o pensamento de Larossa quando nos diz que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LAROSSA, 2002, p. 26).

No processo de formação na área da deficiência visual (DV) vemos, portanto, que algo em comum enlaça as narrativas de Helena, Margareth e Bárbara, o Instituto Benjamin Constant (IBC), visto por elas como ponto de referência de suas formações nessa área, parceiro de suas trajetórias e campo propulsor de experiências transformadoras nas dimensões pessoais e profissionais.

6.3 As narrativas de formação sob o olhar das professoras participantes.

Considerando a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa, as narrativas de formação, instiga-nos compreender em que medida a dinâmica desenvolvida na entrevista/conversa e a posterior leitura das transcrições mobilizaram ou se constituíram em um caminho de formação para cada uma das professoras participantes. Assim solicitamos um breve relato escrito, individual, às professoras sobre o que gerou em cada uma delas a conversa com a entrevistadora, destacando, primeiramente, os sentidos/relações, ressignificações ou contribuições provocadas:

- pelo exercício de escuta do breve relato de trajetória de vida e formação da pesquisadora e pelo manuseio de objetos e fotos que lhes foram apresentados;
- pelo exercício de trazer as lembranças do passado e falar sobre a sua infância, juventude e processo de formação.

Pedimos, ainda, que escrevessem também sobre suas impressões, após lerem a entrevista/conversa transcrita.

A receptividade em atender ao pedido foi muito boa e todas prontamente encaminharam suas contribuições (Anexo VIII) sobre as quais tecemos um breve comentário.

Nos relatos escritos recebidos foi possível observar que a metodologia proposta de apresentação dos fragmentos da história de vida e formação da entrevistadora/pesquisadora bem como a partilha (manuseio) dos objetos significativos que fizeram parte de sua trajetória, favoreceram o andamento da entrevista/conversas, pois proporcionaram às professoras participantes estabelecerem uma relação de proximidade com a pesquisadora e também acionarem os mecanismos da memória sobre a infância, juventude e idade adulta, respectivamente.

Por meio de seus relatos foi possível observar, ainda, que as professoras participantes foram tocadas pela emoção de rememorar pessoas e acontecimentos e a isso atribuíram o fato de às vezes se perderem nas lembranças, que desordenadamente avançavam e retrocediam, movimentando-se, contudo, estruturando-se “num tempo da consciência de si”, conforme nos diz Souza (2008, p.95) sobre a temporalidade das narrativas, que não é linear.

Em seus escritos, vimos, também, que, pelo exercício da memória atribuíram novos sentidos a experiências e situações, como nos diz Josso (2010) sobre a potencialidade das narrativas, que mobilizam a memória e ressignificam as experiências tecidas ao longo da vida, instituindo novas formas de ser e de estar no mundo (BRAGANÇA, 2009). Assim, por meio de seus relatos escritos foi possível observar a relevância das narrativas como meio de autoreflexão e autoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo analisar os caminhos que conduzem professores ao trabalho na educação especial, na área da deficiência visual (DV), observando os desafios desse percurso e o que os move a procurarem os cursos do Instituto Benjamin Constant (IBC). Procurou investigar, também, em que medida esses cursos proporcionam experiências formativas, transformadoras, em suas trajetórias e seus desdobramentos na vida pessoal e profissional.

Para tanto, buscamos como caminho metodológico as narrativas de formação e por meio das contribuições de três professoras egressas de cursos na referida área, promovidos pelo IBC, foi possível identificar pontos que se entrelaçam nesses caminhos e associá-los às questões de estudo apresentadas nesta investigação. Assim, vimos que as três professoras participantes da pesquisa não tiveram como primeira opção profissional, o magistério, mas pelas circunstâncias de vida apresentadas em suas biografias educativas, nele se envolveram pelas experiências oriundas dos movimentos de hetero e autoformação em suas respectivas trajetórias.

As aproximações das professoras com a educação especial ocorreram, de duas formas: pela via do desafio, no início da carreira, frente às demandas das políticas públicas de educação na virada do século XXI e pela superação de seus limites, caminhos impulsionados pelo movimento da autoformação, que incita os indivíduos a tomarem suas próprias decisões.

Helena e Margareth não tinham conhecimentos prévios sobre o trabalho na área da educação especial e buscaram preencher as lacunas da formação inicial, bem como superar as fragilidades das ações de implementação da política na perspectiva inclusiva, com formações continuadas concomitantemente à atuação profissional, no atendimento educacional especializado. Assim, Helena em um só tempo aprendia e ensinava, levando aos seus alunos o que assimilava nos cursos do IBC, dos quais participava. Margareth, ao reconhecer que precisava se preparar melhor para os novos desafios pedagógicos na área da DV, buscou formações que lhe proporcionassem o embasamento necessário e, da mesma forma que Helena, buscou o apoio na referida instituição, o que lhe proporcionou, também, aprender e ensinar, simultaneamente. A aproximação de Bárbara com a educação especial, que se deu inicialmente pela via da superação dos limites que a deficiência visual lhe proporcionou, despertou-lhe potencialidades nos caminhos do magistério, nessa área.

Observamos, portanto, que as relações profissionais com a educação especial dessas professoras se deram num período em que a política educacional se estruturava para os novos direcionamentos, ou seja, a perspectiva inclusiva. Momento que, embora não tenha sido destacado em suas narrativas, por ano ou datas, pôde ser identificado, pelas pistas encontradas em seus relatos. Assim, vimos Helena narrar sobre sua participação na implantação do atendimento educacional especializado na área da DV, na rede municipal de Teresópolis que, anteriormente, era inexistente; Margareth contar sobre a inesperada experiência de receber em sala de aula do ensino regular uma aluna com deficiência auditiva (DA) e Bárbara destacar o período de transição das classes especiais para o atendimento educacional especializado (AEE), no contraturno, em sala de recurso multifuncional, em Caxias.

Cabe lembrar que a aproximação de Bárbara com a educação especial se deu de forma diferente das demais participantes da pesquisa, pois a mesma ingressou como reabilitanda e posteriormente como professora de informática contratada no IBC. Contudo, o que consideramos relevante destacar anteriormente foi a sua aproximação profissional com a educação especial no contexto do sistema de ensino público, que se estruturava à época para lidar com os desafios da inclusão.

Das narrativas educativas de Helena, Margareth e Bárbara destacamos pontos relativos às questões de estudo da presente pesquisa. No que se refere aos caminhos da formação vimos que as professoras não tiveram nos cursos de graduação noções sobre educação especial e, portanto, suas formações para atuarem nessa área foram realizadas na perspectiva da formação continuada, de forma suplementar e complementar e, como já dito, partiram de iniciativas pessoais, movidas por uma consciência ética diante dos desafios da profissão, aspecto inerente à autoformação. Por falta de acesso a programas de capacitação com oferta de cursos ou suporte frente aos desafios profissionais da inclusão na área da DV, em seus locais de trabalho, as professoras buscaram os caminhos da formação, no IBC. Nesse aspecto, evidencia-se, portanto, o descompasso das ações de implementação da política educacional na perspectiva inclusiva: de um lado, a expansão de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas; de outro, professores despreparados, com pouca oferta de formações e dificuldades para participarem de cursos.

Quanto as suas percepções sobre essas formações e em que medida elas contribuíram para as suas práticas pedagógicas, constituindo-se em experiências formativas transformadoras, foi possível verificar os seguintes pontos em comum: as professoras consideram as formações realizadas no IBC consistentes e destacam, como pontos positivos dos cursos, além das aulas

ministradas, a possibilidade de observação das práticas pedagógicas na escola especializada da instituição e as trocas de experiências com professores, alunos e funcionários. Relatam que essas possibilidades lhes permitiram realizar adaptações pedagógicas às suas respectivas realidades de trabalho, instigando-as à criação de novas alternativas pedagógicas em suas práticas. Ressaltam o apoio contínuo da instituição (em consultorias sempre que necessárias e distribuição de materiais), que permanece após as formações, fazendo reconhecerem-se como parte integrante de uma rede de conhecimentos e multiplicadoras dos saberes na área da DV. Consideram que o IBC, de fato, é uma referência para elas e que naquela instituição foi, possível realizar experiências formativas, transformadoras, através dos cursos, que lhes abriram caminhos profissionais e lhes proporcionaram, além de crescimento pessoal, um novo modo de estar na docência. Nesse sentido, Helena reverte o quadro de rejeição social, inicialmente instituído quando de sua chegada à Teresópolis e, atualmente, sente-se acolhida e respeitada em sua cidade, pelo saber construído na área de DV e atribui essa (trans)formação ao apoio e as formações realizadas no IBC, como foi expresso em seu relato oral. Margareth destaca a sua mudança de olhar frente à diversidade dos alunos e sente-se gratificada em atualmente poder colaborar com os professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, nos desafios da inclusão, para que não se sintam sem apoio e orientação e, de fato, possam contribuir para o processo educacional dos alunos com DV. Ela atribui essa transformação às experiências formativas realizadas no IBC. Bárbara reconhece que o preparo no programa de reabilitação e posteriormente a participação no curso de especialização do IBC foram fundamentais para a sua inserção sem maiores dificuldades na carreira docente, possibilitando-lhe tornar-se uma multiplicadora de saberes, atuando também na formação de professores na área da DV.

Assim podemos considerar que as formações promovidas pelo IBC, na percepção das participantes da pesquisa, se constituíram em um meio de (trans)formação pessoal e profissional que as mobilizam para a disseminação do conhecimento na área da deficiência visual, como professoras multiplicadoras de saberes, que contribuem para o implemento da política educacional, que tem seu atual direcionamento na perspectiva inclusiva.

Diante do quadro positivo apresentado nos relatos das docentes entrevistadas, em relação aos cursos oferecidos pelo IBC, embora não fosse o foco da pesquisa analisá-los, retornamos ao material de transcrição para identificarmos possíveis pontos negativos, apontados pelas professoras nessas formações. Verificamos que, no tocante aos conteúdos apresentados nas aulas, aos ministrantes, aos materiais instrucionais, à carga horária, às instalações etc., nenhuma fragilidade foi destacada. As dificuldades narradas pelas professoras

concentraram-se em outros pontos, como por exemplo a indisponibilidade de tempo para participarem dos referidos cursos, pois as suas unidades de atuação profissional não lhes concediam afastamento para se capacitarem. Para vencerem esse obstáculo, foi necessário, portanto, o empenho pessoal de cada uma delas. Consideramos, no entanto, ser possível haver falhas nas formações do IBC, mas diante dos inúmeros desafios postos às professoras participantes da pesquisa para atuarem na área da DV, não foram por elas levantadas em seus relatos.

Cabe então retomar aos resultados das pesquisas consultadas no início desta investigação, que apontavam, dentre outras dificuldades, falhas no AEE por fragilidades da formação dos professores nas especificidades educacionais na área da DV e a inconsistência das ações voltadas à formação de professores e gestores em cursos e seminários do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, do Ministério da Educação (MEC). Esses resultados nos remetem às considerações de Bárbara que teve a sua própria formação realizada em curso de especialização, com carga horária mais extensa (600 h) e atualmente atua como professora de um curso de pós-graduação em educação especial, em que ministra a disciplina da área da DV e tem apenas 20 horas para apresentar todo o conteúdo. Ao comparar com a sua própria experiência formativa no IBC, vê, nessa perspectiva de trabalho que atualmente exerce, a impossibilidade de uma formação consistente que proporcione aos professores as condições necessárias para dar o apoio pedagógico básico ao aluno com DV. Assim, chama a atenção para a necessidade de formações que tanto valorizem as práticas, quanto valorizam os conteúdos teóricos, pois estes, quando se sobrepõem às práticas, não garantem que o professor tenha condições de realizar o atendimento pedagógico adequado ao aluno em suas especificidades educacionais.

Vimos, portanto nas narrativas das professoras a convergência de pensamento em relação à importância da observação da prática pedagógica, das trocas de experiências e a valorização do aspecto de apoio permanente da instituição, o que nos remete ao pensamento de Nóvoa em relação à formação docente, como um processo contínuo em que o autor destaca a importância de ser realizada também por meio da observação da ação, tendo a escola como o *locus* de formação.

Pelas relações que foram possíveis estabelecer na presente pesquisa, identificamos na abordagem metodológica das narrativas de formação, um desdobramento da abordagem (auto)biográfica, o seu potencial reflexivo sobre o processo de formação, pois observamos que, tanto as professoras quanto a entrevistadora, ao narrarem os fragmentos de suas histórias no

campo educativo, foram entrando em contato consigo mesmas, organizando e dando forma às suas experiências, o que se constituiu em momentos de aprendizagem, evidenciados nos relatos escritos das professoras, que manifestaram essa percepção em suas breves avaliações sobre a entrevista/conversa e na leitura de suas respectivas transcrições. Nessa perspectiva, enquanto pesquisadora, foi possível experienciar a dupla função dessa abordagem de investigação, que proporcionou colher e interpretar informações, bem como refletir sobre sua própria formação, ressignificando experiências, somando e correlacionando às suas, a do outro.

REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DO MESTRADO COMO UM CAMINHO DE FORMAÇÃO

Encerro estas considerações assumindo a postura do eu em formação nesta investigação e teço uma breve reflexão sobre a (trans)formação que o curso de mestrado proporcionou em minha trajetória. Valho-me, para tanto, dos registros do diário de formação que, por orientação da professora Inês Bragança, dei início logo que ingressei no programa, em março de 2013, na Universidade Estácio de Sá (UNESA). Eram momentos em que impulsos como, desejo, escolha do caminho a percorrer e tomada de decisão, característicos do movimento de autoformação, mobilizavam-me. Contudo, eram também tempos de muita insegurança e de incertezas, que, a princípio, desorganizaram-me e assim registrei:

10 de março de 2013,

Início este relato refletindo sobre o meu estado de desordem diante de um contexto que até então eu só imaginava como seria e apenas ouvia comentários: “Mestrado não é fácil!”; “Dê adeus para família, amigos...”; “esqueça o trabalho no IBC”; “são dois anos sem dormir...”; “você vai enlouquecer, mas no final é muito bom”. Resolvi depositar minhas expectativas neste último comentário. Contudo, não posso negar que veio à tona o tradicional medo do desconhecido e, também, o receio de sair da área de conforto, pois tudo está bem estruturado, na vida profissional e a rotina doméstica. [...]. Sinto-me acelerada, desorganizada [...] Percebo-me entre o encantamento e o desespero, porém com a expectativa de que o encantamento me impulsionará a enfrentar o que, num primeiro momento, se configura em uma grande dificuldade. Ter que dar conta de novos conteúdos e tentar suprir defasagens decorrentes de minha formação, pois não fiz pedagogia e sim Letras, parece-me que será uma trilha inevitável a percorrer para alcançar os principais objetivos que me trouxeram ao Mestrado, que são o de ampliar os conhecimentos sobre o trabalho científico e associá-los à prática profissional de quase 30 anos na área da deficiência visual, visando aprimorar-me para continuar coordenando os cursos de formação continuada do Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição em que venho me construindo como profissional e onde tenho a oportunidade de aperfeiçoar-me, enquanto ser humano (Diário de Formação - Elise).

Movida por estas reflexões, o projeto da presente pesquisa foi aos poucos sendo construído. Na disciplina de Formação de Professores: Políticas Públicas e Gestão em Educação, entrei numa espécie de processo de reconstrução da memória, mobilizada pelas leituras dos textos discutidos nas aulas e pela elaboração da biografia educativa que nos foi solicitada. Nesse caminho, identifiquei-me com a história da formação docente no Brasil e percebi que seria fundamental estudá-la para melhor compreender os caminhos da formação continuada, área em que venho atuando no IBC, há alguns anos. Contudo, percebi que minha formação na graduação em Letras, não me proporcionara esse conhecimento de forma

satisfatória e, movida pelo desejo, dediquei-me às leituras sobre este tema, o que resultou em um capítulo dessa dissertação que, para mim, significa a materialização de um processo de aprendizagem, o início de uma reorganização interior.

Identificada com os processos históricos da formação, considerei importante revisitar e ressignificar os conhecimentos sobre a educação especial, construídos ao longo da formação e atuação profissional na área da deficiência visual, visando melhor compreender os caminhos que instituíram essa modalidade de ensino nas políticas públicas, os aspectos referentes à educação das pessoas com deficiência visual e a formação docente nessa área, bem como o papel do Instituto Benjamin Constant, nesse cenário. E foi sob essa perspectiva que os capítulos 3 e 4 foram concebidos.

A escolha dos caminhos teóricos metodológicos que nortearam esta investigação, apresentados no capítulo 5, foram saborosamente construídos ao longo do curso de mestrado, à medida em que fui compreendendo os temas que envolvem a educação, no campo das políticas e da formação e me apropriando de conceitos e modos de pensar de diferentes pesquisadores, transpondo essas aprendizagens para o projeto de pesquisa, paulatinamente. Cabe destacar nesse processo a relevância dos encontros coletivos de orientação, em que, na partilha entre professora e mestrandas, foi possível encontrar caminhos e apoio para o desenvolvimento de nossas pesquisas, bem como estabelecer laços de amizade, que certamente se estenderão, porque nos uniram em mente e coração. A decisão de trabalhar com as narrativas de formação nasceu desses encontros, o que me fez sentir especialmente motivada pela investigação.

A análise das narrativas, apresentada no capítulo 6, proporcionou-me um valioso momento de formação em que foi possível entrelaçar minha história com as das professoras participantes. Ao elaborar as biografias educativas de cada uma delas, revivi as experiências significativas da infância, juventude e idade adulta, encontrando pontos de encontro nos nossos caminhos ressignificados e (trans)formados na relação com o outro.

Finalizo essas considerações compreendendo que mais um ciclo de minha história de vida e formação foi concluído, e nesse fechamento sinto-me reestruturada e sobretudo, (trans)formada para atuar no presente, com melhor compreensão do sentido da formação que me impulsiona a buscar novas (trans)formações, pois esse processo é profissional, é pessoal e da vida inteira.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. A formação dos profissionais da Educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: Avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. Inclusão e Cidadania: uma conquista, um direito. In: INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Instituto Benjamin Constant - 150 Anos.** Rio de Janeiro, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano Editora, 2002.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota et al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.** Ministério da Educação, SEESP – SEED, Brasília – DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Nove questões frequentes sobre a investigação qualitativa.** In: *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora, 1999.
- _____; _____. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de S. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EdUERJ), 2012.
- _____. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições práticas educativas e história. In: **As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias.** Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2009.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira. de S; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)Biografia:** formação, territórios e saberes. SP: Paulus, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de 15 de outubro de 1827. Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 04 de abril 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 mai. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Lei Nº 4.024, de 22 de dezembro 1961. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 06 dez. 2013.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 31 mai. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 jun.2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 31 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 31 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica de 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento Elaborado pelo Grupo de Trabalho Nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2010-2020: Metas e Estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 06 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 05 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção do conceito de número e o pré-soroban**. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientação e Mobilidade:** conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf> Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE no 252/69,** aprovado em 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Regimento Interno.** Com base na Portaria Nº 325, de 17 de Abril de 1998. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/Nucleus/?catid=7&itemid=391>> Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 6.066, de 03 de dezembro de 1943. Dispõe sobre a finalidade de funcionamento do Instituto Benjamin Constant e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6066-3-dezembro-1943-416218-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889. Altera a denominação do Colégio de Pedro II e suprime a de - Imperial de vários estabelecimentos dependentes do Ministério dos Negócios do Interior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9-21-novembro-1889-511037-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 193, de 30 de janeiro de 1890a. Altera a denominação do Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-193-30-janeiro-1890-506611-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890b. Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-407-17-maio-1890-520797-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto Nº 408, de 17 de maio de 1890c. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890d. Cria um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de *Pedagogium*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html>>. Acesso em 02 fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 668 de 18 de outubro de 1890e. Declara o modo por que deve ser conferido o grau de bacharel nas faculdades de Direito da República. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-668-18-agosto-1890-507118-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 fev. 2015.

_____. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890f. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em 02 fev. 2015.

_____. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890g. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=68192>>. Acesso em 02 fev. 2015.

_____. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891a. Institui honras e homenagens à memória do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65822&tipoDocumento=D&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 1.232, de 02 de janeiro de 1891b. Cria o conselho de Instrução Superior da capital Federal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizas/1891dgp-jan.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 1.270, de 10 de janeiro de 1891c. Reorganiza as faculdades de Medicina dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizas/1891dgp-jan.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 44.236, de 01 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-norma-pe.html>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº48.252, de 31 de maio de 1960. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-retificacao-53097-pe.html>>. Acesso em: 02 de fev. 2015.

BRUNO, MARILDA M. G. **Educação Especial**: em busca de redimensionamento e construção coletiva. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/624/511>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

CASTRO, Magali. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica**: das origens às diretrizes curriculares nacionais. RBPAE – v.23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19126/11121>. Acesso em: 03 fev. 2015.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. Louis Braille - Um Benfeitor da Humanidade. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Ed. Especial nº 2, p. 5-11, outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10196>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. O legado de Louis Braille. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Ed. Especial nº 2, p. 25-35, outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10196>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; PINHEIRO, Claudia Regina Garcia; FERREIRA, Elise de Melo Borba. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Ed. Especial nº 2, p. 38-46, outubro de 2009. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevEE2Out2009_Texto_7.doc>. Acesso em: 26 nov. 2014.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Os recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Edição Nº 5, dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=47>>. Acesso em 01 jan. 2015.

CONDE, A. J. M. **Benjamin Constant Botelho de Magalhães**: o brasileiro. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Edição 09, junho de 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_Historia_Benjamin.doc>. Acesso em 28 dez. 2014.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua de professores**: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em 20 mai. 2014.

CRUZ, Gilmar de Carvalho et al. Formação Continuada de Professores Inseridos em Contextos Educacionais Inclusivos. **Educ. ver.** [on line]. 2011, n.42, PP. 229-243. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a15n42.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2013.

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932)**: o projeto educacional das elites republicanas. Dissertação de Mestrado em Educação. 224 f. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp095613.pdf>> Acesso: em 29 dez. 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí.** Rio de Janeiro, 2011, dissertação (mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estácio de Sá, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FRERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** Série fundamentos da educação. Curitiba: Editora IBPEX, 2013. 2MB; PDF.

FERREIRA, Paulo Felicíssimo; MENDES, Francisco L. Instituto Benjamin Constant, uma história centenária. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Edição 01, setembro, 1995. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/?catid=4&itemid=44>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

FERREIRA, Elise de M. B. **Recursos Didáticos: uma possibilidade de construir conhecimento.** Rio de Janeiro. RJ.1998. p.42. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 1998.

GARCIA, Rosalba Maria C. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18, nº 52, p. 101-239, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 07 jul.2013.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 – 1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n.37, p. 57-70, jan./abr.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 07 jul.2013.

GATTI, Bernadete A. et al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** UNESCO, Ministério da Educação. Brasília, 2011.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia - teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.

GLAT, Rosana; MACHADO, Kátia; BRAUN, Patrícia. Inclusão Escolar. In: **Anais do XI Congresso Nacional da Fenasp**, Niterói/RJ, 2006, p. 221-228, ISBN 85-87560-12-3. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2013.

GRACINDO, R. V. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSK, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

INÁCIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG, 2003. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85VMUZ/1000000508.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Instituto Benjamin Constant - 150 Anos**. Rio de Janeiro, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2012: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em 31 dez. 2014.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: Ed. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 06 out. 2013.

LÁZARO, Regina Celia Gouvêa. **Quem poupa, tem!** Representações sociais de baixa visão por professores do Benjamin Constant. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, 2009.

LEMOS, Edison Ribeiro. **Educação dos excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. Tese (Livre-Docência) - Departamentos de Fundamentos Pedagógicos, Centro de Estudos Aplicados, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, 1981.

LEMOS, Edison Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir Bechara. **O Sistema Braille no Brasil**. *Benjamin Constant*, Edição Nº 2, janeiro de 1996. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=43>>. Acesso em: 31 dez. 2014.

LEODORO, J. P. **Inclusão Escolar e Formação Continuada: o programa Educação Inclusiva, direito à diversidade**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15032010-160126/pt-br.php>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MACEDO, Natália Neves. **Formação de Professores para Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3782>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. **Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, 2014.

MARTINS, Angela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, Dezembro/2001.

MARTIN, Mariana. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** - uma análise no município-polo de Maringá. Londrina, PR. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2012.

MASINI, Elcie. F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1220/1102>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

MATHIAS, Miguel Tavares. **Avaliação das contribuições de uma proposta de educação do pensamento para a capacitação de professores do ensino regular**. 1997. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas do. **Representações sociais de professores sobre a formação continuada em Educação Especial**. 170 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, 2008. Disponível em: <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Dissert_RSPE_simone_do_socorro.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: EDUCA – Instituto de Educação Universidade de Lisboa. 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

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

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. 2010.

_____. Profissão docente. *Revista Educação*, São Paulo, nº 154, agosto 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em: 04 out. 2012.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 06 out. 2013.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução n. 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Brasília, DF: CORDE, 1998. Disponível em: <unesco.unesco.org>. Acesso em: 05 out. 2012.

_____. **Educação para Todos: O compromisso de Dakar**. UNESCO, CONSED. Ação Educativa. 2. ed. 2001, 70p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2012

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

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos ; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Elise/Downloads/dialogo-3614.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...** Guia de Metodologias da Pesquisa Para Programas Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

SÁ, E. D. **Alunos com baixa visão: um desafio para os educadores**. *Revista Aprendizagem*, v.8, p.48 - 49, 2008. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/alunos-com-baixa-visao.htm>>. Acesso em: 2 de jan. 2015.

SANTOS, Monica P. dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Integração** – ano 10, n. 22 – 2000, p. 34-40. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaração%20de%20Salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética**. XVI ENDIPE – UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em:

<<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202012%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **AVD, AVAS, AVA, Atividades Cotidianas: com a palavra Vigotski e Heller**. Universidade Estadual de Maringá. PR, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2303-8.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

SILVEIRA, Cintia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 1v 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102242005019001P0>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

SOUZA, Elizeu C. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu C; MIGNOT, Ana Chrystina V. **Histórias de vida e formação de professores**. RJ, Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TERRA, R. N.; GOMES, G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Santa Maria - RS: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan. – abr. 2013.

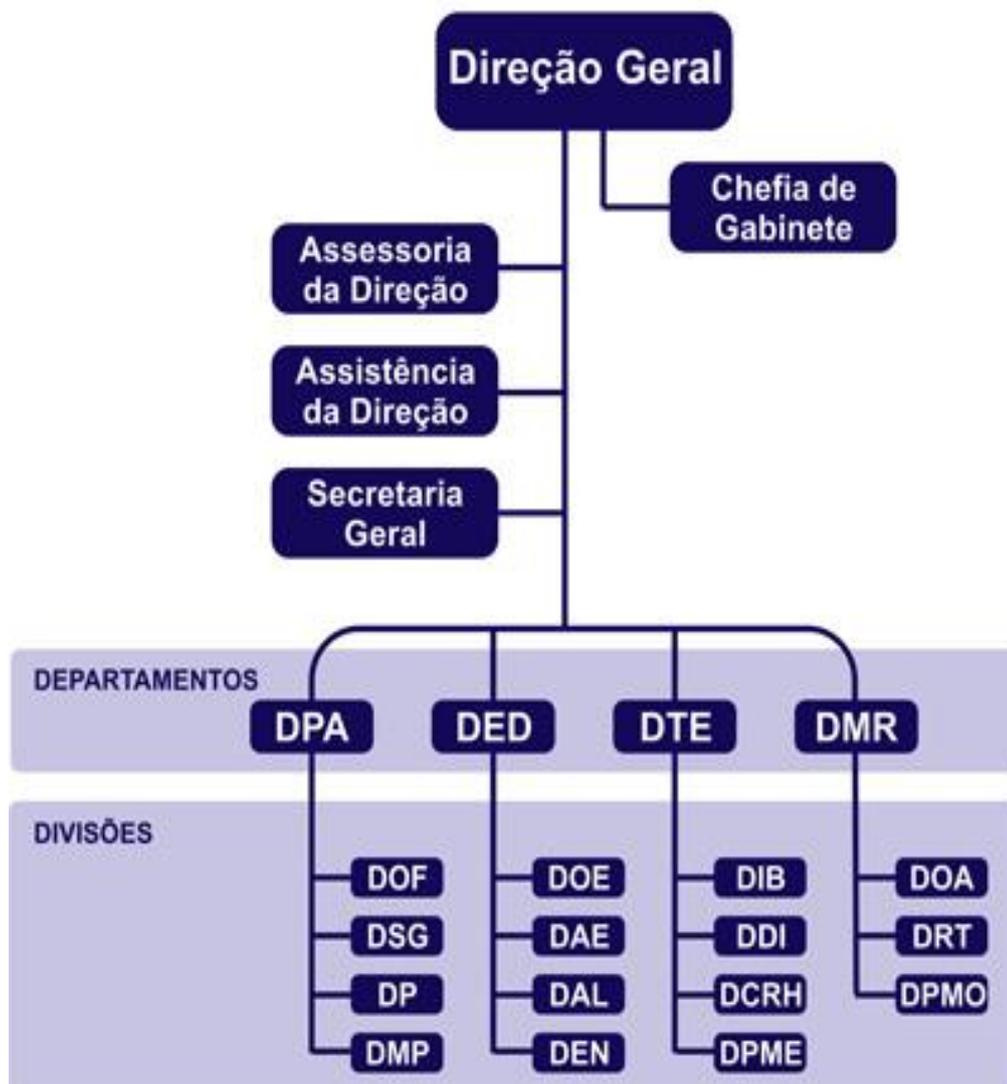
VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VENTURINI, Jurema Lucy; ROSSI, Teresinha F. de O. **Louis Braille sua vida e seu sistema**. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1975.

WILHELM, Vandiana. Borba; NOGUEIRA, Francis Mary G. As reformas neoliberais e suas influências na política de educação especial do Brasil e da Venezuela: Explicitando resultados e mudanças a partir dos governos de Lula e Cháves. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.47, p.251-266 Set.2012 - ISSN: 1676-2584 251. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/4217/3423>. Acesso em: 23 jun. 2014.

ANEXOS

ANEXO I: ORGANOGRAMA DO INSTURUTO BENJAMIN CONSTANT



Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/?%20itemid=10292>>

ANEXO II:
Dados sobre os cursos internos do IBC

Dados selecionados e organizados com base na tabela SIMEC. Foram consideradas apenas as oficinas e cursos de até 40 horas.

Cursos do IBC		
Cursos	Nº de cursos	Professores formados
1. Técnicas de leitura e escrita no Sistema Braille	01	15
2. Soroban maior valor relativo	01	10
3. Soroban menor valor relativo	01	07
4. Orientação e mobilidade	03	36
5. Práticas educativas para uma vida independente	02	23
6. Aspectos educacionais da surdocegueira	03	69
7. Baixa Visão	03	41
8. Programas de Informática na área da deficiência Visual	02	13
9. Alfabetização no Sistema Braille	03	57
10. Estimulação precoce	01	26
11. Introdução à audiodescrição	03	14
12. A Ciência da Motricidade Humana como Facilitadora da Leitura e Escrita do Deficiente Visual	01	12
13. Iniciação ao Sistema Braille	02	20
14. A Escrita cursiva e o pré-braille no 15. atendimento de reabilitação	01	06
15. Produção de materiais didáticos especializados	01	20
Totais	28	369

ANEXO III:**Dados sobre os cursos externos do IBC**

Cursos Externos			
Municípios/ Estados	Cursos	Nº de cursos	Professores formados
Camboriú - SC	- Oficina de áudio-descrição - Orientação e mobilidade	02	45
Ribeirão Pires – SP	- Orientação e mobilidade	01	25
Jaboticabal - SP	- Introdução à áudio-descrição	01	17
Brasília - DF	- Programas de informática na área da deficiência visual		11
Paraíba do Sul – RJ	- Alfabetização no Sistema Braille - Produção de material didático especializado - Orientação e mobilidade - Técnicas de leitura no Sistema Braille	04	78
Esplanada - BA	- Técnicas de leitura no Sistema Braille	01	25
Pesqueira - PE	- Oficina de Braille	01	15
		01	17
Ituiutaba – MG	- Baixa visão	01	32
Coronel Fabriciano - MG	- Técnicas de leitura no Sistema Braille	01	23
Pelotas - RS	- Técnicas de leitura no Sistema Braille - Soroban	02	43
Totais		14	314

**ANEXO IV:
TERMO DE CESSÃO**

Prezado(a) Senhor(a) _____
Esta pesquisa é sobre a **POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EGRESSAS DOS CURSOS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT** e está sendo desenvolvida por **Elise de Melo Borba Ferreira**, aluna do Curso de Mestrado em Educação da **Universidade Estácio de Sá**, sob a orientação da _____

O objetivo do estudo é analisar, por meio de narrativas, as relações dos cursos de curta duração do IBC, com a formação dos professores egressos.

A finalidade deste trabalho é investigar como se formam os professores para atuarem na área da deficiência visual; identificar possíveis dificuldades que eles encontraram na prática pedagógica para atender às especificidades do aluno com deficiência visual; levantar dados sobre o que move os professores a procurarem os cursos do IBC.

Solicito a sua colaboração para participar de entrevistas/conversas com a pesquisadora, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informo que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclareço que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida participar informo que a qualquer momento poderá desistir da decisão, sem prejuízo.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora.

ELISE DE MELO BORBA FERREIRA - emelorbba@hotmail.com - Cel.: (21) 991-559830
Local de trabalho: Instituto Benjamin Constant.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Data: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO V:**Roteiro da entrevista/conversa**

Solicitar ao(à) entrevistado(a) que escolha um nome, para garantir o anonimato.

- ✓ Numa visita ao passado, infância, juventude e até mesmo já na vida adulta, peço que narre experiências que marcaram significativamente o seu processo de formação e que estão presentes, até hoje, no seu modo de ser como pessoa e como profissional.
- ✓ Gostaria que narrasse um pouco sobre o seu período de escolarização. Há alguma lembrança ou fato que considere marcante?
- ✓ Como se deu o processo de sua escolha profissional? Alguém ou algum fato influenciou na decisão do caminho a seguir?
- ✓ Gostaria que contasse como se envolveu com a Educação Especial.
- ✓ De que curso ou de quais cursos você já participou no Instituto Benjamin Constant (IBC)?
- ✓ O que o(a) levou a procurar a formação continuada no IBC?
- ✓ Que conhecimentos você já havia acumulado sobre as práticas pedagógicas na área da deficiência visual, antes de realizar os cursos do IBC?
- ✓ Peço que faça uma comparação entre o seu conhecimento nesta área antes e depois de participar do(s) curso (s) do IBC.
- ✓ Que relações estabelece entre o curso ou cursos do IBC e a sua formação?

ANEXO VI

Modelo do quadro vertical para análise de conteúdo da entrevista/conversa
--

Entrevista conversa realizada no dia: _____

Local: _____

Entrevistada: _____

Entrevistadora: _____

Tempo de gravação: _____

Temas prévios a partir do roteiro:

- a) Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta (lembranças da escolarização: Professores ou professoras marcantes; Influência do período escolar na prática docente).
- b) Processo de escolha profissional e os caminhos que levaram à Educação Especial.
- c) Processo de formação na área da deficiência visual (DV).
- d) Contribuições dos cursos do IBC para a formação na área da deficiência visual (DV).

Legenda da transcrição	Legenda dos temas prévios para análise
E – Elise	<p>AZUL: Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta.</p> <p>VERMELHO: Processo de escolha profissional e os caminhos que levaram à Educação Especial</p> <p>ROSA: Processo de formação na área da deficiência visual (DV).</p> <p>VERDE: Contribuições dos cursos do IBC para a formação na área da deficiência visual (DV).</p> <p>AMARELO: destaques temáticos relevantes.</p>

Tópicos relevante	Texto da transcrição

**ANEXO VII:
TEMAS DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS
Quadro horizontal para análise de conteúdo**

Tema 1: Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta.

Tema 2: Processo de escolha profissional: influências e caminhos que levaram à Educação Especial.

Tema 3: Processo de formação na área da Deficiência Visual (DV).

Temas	Professoras		
	Helena	Margareth	Bárbara
<p style="text-align: center;">Tema 1</p> <p>Experiências significativas de vida e formação na infância, juventude e vida adulta</p>	<p>Infância</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras com os irmãos. - Filha caçula, foi ajudada pela irmã no período de alfabetização. - Estudou em escolas públicas. Destaca o longo caminho para chegar até ela para evitar passar por local perigoso. 	<p>Infância</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiências negativas na infância: contra a sua vontade, iniciou seu processo de alfabetização aos 3 anos de idade e o aprendizado de piano, aos 5 anos. - Tentou aprender outros instrumentos: acordeom e flauta. - Sua mãe não queria que ela brincasse e sim, estudasse. - Aos 3 anos a mãe colocou-a numa escolinha para prosseguir no processo de alfabetização; como não deu certo, passou a ter aula particular em casa, com a professora. - Aos 07 anos ingressou na 4ª série primária de uma escola pública. - Por ser muito nova, tinha dificuldades de relacionamento com os alunos da turma, que tinham mais idade. - Não participava das brincadeiras. - Na escola destacava-se por ter pouca idade e ler muito bem. Sempre era escolhida para declamar e representar a escola. Isto a incomodava. - Tem lembranças negativas de professores no ensino de 1º grau e por isso não queria ser professora. 	<p>Infância</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nasceu com glaucoma. - Brincava com os irmãos. - Por sua condição visual teve dificuldades em algumas brincadeiras e na escola. - Alfabetizou-se naturalmente em casa. Inicialmente estudou em escola particular e posteriormente em escola pública. - Lembrança negativa da escola que premiava com medalhas os alunos com notas boas - Dificuldades com a matemática - A falta de óculos lhe dificultava enxergar o quadro. - Ficou constrangida com a advertência da professora porque não conseguia copiar. Ela admirava essa professora. Sentiu-se exposta e envergonhada. - Passou a sentar perto da professora e sentia-se exposta, constrangida, vigiada. Retraiu-se. - Na escola particular Bárbara começa a se identificar com a diferença. Fez amizade com um colega com deficiência intelectual e sempre se preocupava em defendê-lo. - Foi reprovada em matemática na passagem da escola primária particular para a escola pública.

	<p>Juventude</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mudança para São Gonçalo. A transferência de município e escola na adolescência lhe deixou lembranças tristes, afastou-lhe dos amigos e a levou a desfazer um namoro. - Quis fazer o científico, 2º grau na área médica, patologia clínica talvez por influência do irmão que estudava farmácia. 	<p>Juventude</p> <ul style="list-style-type: none"> - A decisão de fazer o curso normal foi da mãe. Não queria ser professora e sim, aeromoça. - A escolha da graduação em matemática foi para imitar uma prima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na nova escola, pública, fez amizade com um colega com deficiência auditiva. Eles se ajudavam. - Ao contrário dos colegas não se incomodava de sentar perto do colega que tinha epilepsia. - Mudou de escola no 6º ano e fez amizade com uma menina que tinha dificuldade motora e na fala. - Desde a infância manifestou o desejo de ser professora ou médica. - Reproduzia, nas brincadeiras todo o gestual de sua professora da escola primária. Arrumava o cenário com as bonecas. - Considera que o desejo de ser médica estava atrelado à sua rotina de consultas e cirurgias oftalmológicas. - Nunca foi aluna da educação especial. - O irmão lhe ensinava matemática, mas não tinha paciência. - Durante o período escolar precisou de poucos auxílios visuais. <p>Juventude</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aos 14 anos em decorrência de um descolamento parcial da retina que comprometeu a visão do olho esquerdo. - No 2º grau foi para uma escola particular e decidiu fazer medicina. - Tinha insegurança em andar sozinha na rua. A mãe ensinava-lhe o caminho da escola. - Tentou 03 vezes o vestibular para medicina e não passou. - Concomitantemente com o 3º vestibular fez um curso de instrumentação cirúrgica, estagiando em dois hospitais. - No estágio percebeu que sua visão, que na época já era unilateral, lhe trazia limitações.
--	---	---	---

	<p>Vida adulta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após o do 2º grau ingressou no banco e só de alguns anos resolveu fazer um curso universitário, escolhendo pedagogia. - Fez complementação pedagógica no Instituto de Educação em Niterói para poder dar aulas nas séries iniciais. - Participou do Projeto Crescer. - Durante a semana trabalhava no banco e aos sábados estagiava como professora. - Já casada queria mais ser bancária. Queria ter uma profissão e melhor estabilidade para constituir uma família. - O trabalho no banco não lhe oportunizava acompanhar desenvolvimento dos filhos. Não viu os filhos aprenderem a andar. - Foi aprovada no concurso para o magistério em Teresópolis. - Passou por dificuldades de aceitação pela comunidade local. - Não recebeu apoio dos professores mais experientes da escola para ajudá-la no processo de alfabetização de seus alunos. 	<p>Vida adulta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a graduação, ingressou no magistério na rede municipal do Rio de Janeiro. - Ao chegar na 1ª escola em que trabalhou, em Santa Cruz, lembrou-se de suas experiências negativas que teve nas escolas, enquanto aluna. Queria fazer e ser diferente, de maneira que os alunos gostassem dela como pessoa. - No primeiro ano de escola ela considerava-se muito amada por todos. - No desafio receber uma aluna com deficiência auditiva (DA) em sala de aula, num primeiro momento rejeitou a situação. - Vendo as potencialidades da aluna que estudara no INES, envergonhou-se por rejeitá-la. - Teve dificuldades em se comunicar com a aluna. - A entrada da aluna lhe despertou a necessidade de olhar as diferenças da turma toda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nessa experiência, viu que teria dificuldades para ser cirurgiã e decidiu por si só não prosseguir tentando o vestibular para medicina. - Por gostar de ler e ter boas lembranças das aulas de literatura no 2º grau, em que admirava as aulas do professor, decidiu fazer o vestibular para Letras e ingressou em uma faculdade particular, próxima a sua casa. - Sentiu-se realizada no estágio que fez no ensino médio no colégio JK. - Encarava com naturalidade a possibilidade de perder a visão. - Nunca foi orientada a procurar uma instituição especializada em DV. <p>Vida adulta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a graduação, ingressou em um curso de pós-graduação em Latim. Sua visão já estava bem comprometida. - Interrompeu o curso de Latim para fazer uma cirurgia ocular e acabou perdendo a visão aos 28 anos. - Bárbara desde menina foi preparada psicologicamente para a possibilidade de ficar cega. Embora não acreditasse que essa possibilidade se concretizaria tão cedo. - Percebeu que a situação era irreversível pela reação de choro do médico e chorou, também. - Percebeu que precisava ser forte para não desestruturar os familiares. Buscou forças em Deus. - Não conhecia o trabalho do IBC, só sabia onde ficava por passar por ele ao ir à praia da Urca. - Desistiu do curso de pós-graduação e iniciou seu processo de reabilitação fazendo os cursos de braille, OM e datilografia.
--	---	--	--

	<p>- Sentia falta da formação do curso Normal e portanto recorria às lembranças de infância ao observar a irmã preparando os trabalhos do curso normal e da forma como ela lhe ensinava as lições.</p> <p>Ingresso na Educ. Esp.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para compreender a suposta hiperatividade de seu filho e a de seu aluno procurou especializar-se em um curso de pós-graduação em psicopedagogia, estudando aos sábados, na Voz do Mestre. - Fez estágio na APAE e teve os primeiros contatos com a educação especial. - Recebeu o desafio do atendimento ao aluno com DV. - Deram-lhe reglete, punção e uma apostila. Ela não conseguiu tirar proveito desse material sozinha. 	<p>Ingresso na Educ. Esp.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após um período de licença, retornou às atividades docentes e aceitou fazer uma experiência na educação especial, por 2 meses, atendendo um grupo de alunos com DA. - Os próprios alunos ajudavam a resolver as dificuldades de comunicação, pois Margareth não sabia LIBRAS. - Ao final do período de estipulado, considerou que não estava colaborando para o progresso dos alunos e resolveu sair. Contudo, atendendo ao pedido dos mesmos, decidiu permanecer e continuou por 10 anos. - Atendendo a um pedido da coordenação aceitou mais um desafio: dar apoio pedagógico a um aluno cego incluído em uma escola. - No entanto ela não tinha conhecimentos na área da DV para acompanhar o aluno e apoiar o trabalho da professora. - A experiência no acompanhamento do trabalho de leitura das 	<p>- No IBC teve os primeiros contatos com outras pessoas com deficiência visual. No convívio, aprendia com elas: alunos, professores e reabilitandos.</p> <p>- Embora não estivesse totalmente reabilitada, demonstrou interesse em ingressar no curso de especialização de professores. Teve receio da prova de seleção, pois não dominava o braille totalmente. Contou com o apoio de um servidor do IBC.</p> <p>- Motiva e leva suas experiências a pessoas que estão passando pelo que ela já passou</p> <p>Ingresso na Educ. Esp.</p> <p>Foi aprovada pra realizar o curso de especialização, no IBC.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolveu seguir nessa área da DV. - Achava que seria difícil seguir em outra área profissional porque ainda não sabia lidar direito com a deficiência. - Identificou-se com a área. Sempre gostou de dar aula. - Concluiu o curso contando com a ajuda de um profissional de apoio do IBC, com algumas dificuldades naturais, pois não tinha rapidez e destreza tátil para ler o braille. - Nas atividades práticas sentiu falta de uma formação de magistério, o curso normal. - Após a conclusão do curso foi aprovada no mestrado. - Frustração com o conteúdo do curso de mestrado em educação especial, essencialmente teórico. - Queria ter mais experiência com a prática pedagógica e atuou como voluntária em uma escola especial com alunos com
--	---	--	---

	<p>Experiências das formações na área da DV</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procurou formação na SPLEB, onde aprendeu o braille por correspondência. - Participou de diversos cursos no IBC. <p>E destaca a possibilidade de trocas de experiências com os alunos com DV e professores, muitos deles também com DV.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos intervalos procurava conversar om alunos professores e funcionários, bem como fazer visitas aos diversos setores da instituição. - Tinha dificuldades de liberação para realizar os cursos, pois os alunos não podiam ficar sem atendimento. - Houve época que acumulava todos os atendimentos e simultaneamente, em um dia atendia todos os alunos para poder participar de um curso no IBC que estava sendo realizado de 2^{af} a 5^{af}, no IBC. - Algumas formações no IBC foram feitas no período de férias. 	<p>histórias do Harry Potter na escola com um aluno com DV e sua professora eram contadas em casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O filho de Margareth incomodado com o entusiasmo da mãe na nova atividade, sentiu insegurança de seu amor por ele. - Seu filho, tocado pela história de vida do menino, generosamente lhe doou os bonecos personagens das histórias do Herry Potter. - As novas experiências na escola somadas às reflexões do filho sobre a cegueira, bem como sua generosidade lhe mobilizaram a buscar formação na área e para tanto inscreveu-se nos cursos do IBC. <p>Experiências das formações na área da DV</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participou de diversas formações no IBC. - Destaca o apoio do IBC, que permanece após os cursos. <p>Iniciou pelos cursos de braille e soroban, e, concomitantemente, partilhava esse aprendizado com o aluno e sua professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estava tão motivada com a nova experiência que, embora formalmente tivesse que visitar a escola de 15 em 15 dias, fazia isso diariamente. E, num movimento de ajuda mútua, Margareth e a professora de turma do menino, conseguiram alfabetiza-lo. - Nos cursos despertou para importante contribuição dos recursos didáticos adaptados e descobriu-se com habilidade para produzi-los. - Além de qualificar-se nos cursos do IBC, valoriza as relações de amizade que estabeleceu com os profissionais dessa instituição. 	<p>DV e com os das demais deficiências .</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingressou no magistério no estado (ed. Esp.), mas antes já havia tentado o concurso no IBC, porém, não passou. <p>Experiências das formações na área da DV</p> <p>Foi aprovada pra realizar o curso de especialização, no IBC.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolveu seguir nessa área da DV. - Achava que seria difícil seguir em outra área profissional porque ainda não sabia lidar direito com a deficiência. - Identificou-se com a área. Sempre gostou de dar aula. - Concluiu o curso contando com a ajuda de um profissional de apoio do IBC, com algumas dificuldades naturais, pois não tinha rapidez e destreza tátil para ler o braille. - Nas atividades práticas sentiu falta de uma formação de magistério, o curso normal. - Após a conclusão do curso foi aprovada no mestrado. - Em meio ao mestrado foi convidada para participar do curso de DOSVOX. - O aprendizado da informática, DOSVOX, somado à formação
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Em cursos de 40 h, Helena saía de madrugada de Teresópolis para estar às 8h no IBC, tendo aulas até às 17h e retornar à sua cidade, a noite, durante o período de uma semana. - Atualmente Helena vive a experiência de orientar e dissemina o conhecimento na área da DV, atuando como professora itinerante. - Mesmo sendo uma escola especializada, ela conseguia transpor para a sua realidade de trabalho na perspectiva inclusiva toda o seu aprendizado que realizava no IBC. - Destaca a oportunidade de trocas de experiências com os alunos, professores e técnicos do IBC que eram realizadas nos espaços de intervalo, almoço e conversa após as aulas. - Ressalta a continuidade do apoio e a continuidade das orientações após o término dos cursos - Nas palavras de Helena: <i>“O IBC, pra mim, é um grande laboratório. É ele que mostra como fazer aqui fora. Como a escola regular pode atuar com a perspectiva inclusiva e realmente ser inclusiva.”</i> - Atribui ao convívio com as pessoas com deficiência visual no IBC, alunos e professores, a oportunidade de compreender o indivíduo com essa característica. - Considera que aprende muito com seus alunos, pois embora saiba técnicas e metodologias que os ajudem, ela não experimenta a cegueira, portanto, procura respeitar os seus modos de perceber e aprende com eles. - Atribui ao seu processo de formação inclusão social e o reconhecimento, pela comunidade local, de profissionalismo e conhecimentos na área da DV. - Guarda na lembrança as aprendizagens significativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca que após os cursos o apoio do IBC continua. - Considera que a formação na área da DV lhe proporcionou uma mudança de olhar sobre a docência, que não pode apenas apoiar-se na boa vontade do professor. - Em suas palavras: <i>“eu melhorei como profissional, porque eu passei a perceber toda a diversidade da sala de aula. Antes eu achava que eu tinha uma aluna diferente, que era a aluna surda [...] com todo o trabalho, com todos os cursos com as informações eu consegui perceber que a turma toda é diferente[...].”</i> - Pelos conhecimentos partilhados nos cursos e o apoio contínuo dos profissionais do IBC após a conclusão dos mesmos, percebeu a importância de tornar uma professora multiplicadora. 	<p>pedagógica, abriu portas para o caminho profissional na área da educação especial, no IBC.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao ingressar no magistério do estado, como especialista em ed. esp. Foi atuar em classe especial. Precisou retornar ao IBC para aprender a alfabetizar em braille. - Na escola em que atuava contou com o apoio de uma colega e juntas fizeram o curso de Alfabetização em Braille, partilhando conhecimentos. - O trabalho conjunto permitiu incluir a 1ª aluna numa escola. - Atendia também alunos adultos com aulas de informática. - Com a implantação das salas de recurso não pode mais atender aos alunos adultos. - No início de carreira considera que suas dificuldades foram amenizadas por já ter um conhecimento na área oriundo das formações no IBC - Compara as formações do IBC ao curso de pós-graduação em que atua como docente numa disciplina de 20 h. - Recomenda a seus alunos que busquem aprofundamento nos cursos do IBC - Considera-se uma multiplicadora dos saberes construídos no IBC
--	--	--	---

	<p>adquiridas no IBC e procura disseminá-las.</p> <p>- Professora multiplicadora na área da DV</p>		
<p>Tema 2</p> <p>Processo de escolha profissional: influências e caminhos que levaram à Educação Especial.</p>	<p>- Não pensou seguir o magistério.</p> <p>- Foi bancária.</p> <p>- Sentiu a necessidade de ter um curso superior e uma profissão. Para ela bancário não era profissão.</p> <p>- Escolheu pedagogia por ser um curso a noite.</p> <p>- Depois de graduada continuou a trabalhar no banco</p> <p>- Fez um curso de prótese dentária, mas não prosseguiu nessa atividade.</p> <p>- Fez concurso para o magistério em Teresópolis. Ingressou em meados do 2º bimestre letivo em uma turma de alfabetização.</p> <p>- Procurou especializar-se em psicopedagogia realizando os estágios dessa formação na APAE</p> <p>- Estágios dessa formação na APAE de Teresópolis, pois à época o município não trabalhava na perspectiva inclusiva.</p>	<p>- Queria ser aeromoça e fazer o científico (2º grau), mas a mãe não permitiu, decidindo que Margareth faria o curso normal.</p> <p>- Na escola normal, no Instituto de Educação, ambientou-se bem fazendo amizades e guardou impressões positivas dos professores. Destacou o Prof. de matemática, por sua maneira peculiar de ensinar.</p> <p>- Escolheu fazer faculdade matemática, na UFF, influenciada pela trajetória de uma prima. Queria ser como a prima. Tentou duas vezes.</p> <p>- Ingressou e graduou-se em matemática pela UFF, mas achou que não fez um bom curso, pois não gostava “daquilo”.</p> <p>- Depois de graduada, prestou concurso para professores, da rede municipal do Rio de Janeiro e foi aprovada.</p> <p>- Recebe uma aluna com DA em sua classe.</p> <p>- Após um período de licença, retornou às atividades docentes e aceitou fazer uma experiência na educação especial, por 2 meses,</p>	<p>- Tentou 03 vezes o vestibular para medicina e não passou.</p> <p>- Concomitantemente com o 3º vestibular fez um curso de instrumentação cirúrgica, estagiando em dois hospitais.</p> <p>- No estágio percebeu que sua visão, que na época já era unilateral, lhe trazia limitações.</p> <p>- Decidiu fazer o vestibular para Letras.</p> <p>- Estagiou no ensino médio</p> <p>- Após a graduação, ingressou em um curso de pós-graduação em Latim. Sua visão já estava bem comprometida.</p> <p>- Interrompeu o curso de Latim para fazer uma cirurgia ocular e acabou perdendo a visão aos 28 anos.</p> <p>- Desistiu do curso e iniciou seu processo de reabilitação.</p> <p>- Decidiu participar da seleção e contou com o</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Na APAE teve contato com vários tipos de deficiências. - Sua matrícula do município foi cedida para a APAE onde passou a trabalhar horário integral. - Queria trabalhar com surdos, mas lá não havia esse tipo de atendimento. - Novo Desafio: trabalhar com alunos com DV, na APAE. - Iniciou o atendimento a alunos com DV não incluídos e, posteriormente, a prefeitura montou uma sala de recursos, que funcionava como um polo na região, e a inclusão desse alunado se iniciou. - Como não havia em Teresópolis pessoas especializadas na área da DV, Helena procurou os cursos do IBC. 	<p>atendendo um grupo de alunos com DA. Por lá continuou por 10 anos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendendo a um pedido da coordenação aceitou o desafio de dar apoio pedagógico a um aluno cego incluído em uma escola. 	<p>apoio de um servidor do IBC, que lia para ela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante o curso, identificou-se com a área e decidiu prosseguir profissionalmente nela. - Ingressou no Mestrado em educação especial. - Queria ter mais experiência com a prática pedagógica e atuou como voluntária em uma escola especial - Prestou concurso para o estado, para professor para atuar na área da educação especial, em Caxias. - Antes de sua chegada à escola de Caxias, não havia atendimento em DV. Bárbara o implantou. - Atuava profissionalmente em Caxias e no IBC (contratada para dar aulas de informática). - Deu aulas de braille no Projeto Rompendo Barreiras de UERJ. - Dava palestras sobre as suas experiências. - Ingresso na FAETEC a princípio atendendo a um convite de palestra, posteriormente foi contratada para integrar-se ao de projeto inclusão da instituição. - Atua como articuladora: orienta professores e transcreve provas e participa de projetos de inclusão com alunos. Quando necessário, presta atendimento a alunos. - Ministra a disciplina sobre DV em um curso de pós-graduação. - Sente-se realizada na profissão de professora.
<p>Tema 3 Processo de formação na área da Deficiência Visual (DV).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu braille, por correspondência, na SPLEB. - Como não havia em Teresópolis pessoas especializadas na área da DV, Helena procurou os cursos do IBC com os seguintes temas: alfabetização; produção de materiais especializados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciou sua formação na área da DV no IBC, com braille e soroban. - Concomitantemente, partilhava sua aprendizagem com o aluno, e a professora dele. - Participou dos cursos com os seguintes temas: braille, 	<ul style="list-style-type: none"> - Reabilitanda: Braille, OM, datilografia e DOSVOX. - Curso de especialização - Alfabetização em braille para acompanhar uma aluna da classe especial. - Atribui ao curso de qualificação do IBC os seus

	<p>adaptação e transcrição de textos; orientação e mobilidade (OM); soroban.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o IBC como um local de formação em que as aprendizagens se dão nas aulas dos cursos, nas observações da prática pedagógica e nas trocas de experiências na área da DV 	<p>soroban, alfabetização em braille, produção de materiais, adaptação e transcrição de textos em braille, OM, deficiência múltipla, surdocegueira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que o apoio à formação dos professores na área não se limita aos cursos pois prossegue sempre que eles necessitam. - Mudança de olhar sobre a docência que não se constitui apenas de boa vontade. - Pelos conhecimentos partilhados nos cursos e o apoio contínuo dos profissionais do IBC após a conclusão dos mesmos, percebeu a importância se tornar uma professora multiplicadora. 	<p>conhecimentos aplicados na área pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As formações no IBC lhe proporcionaram implantar o atendimento na área de DV, e um núcleo de transcrição braille em Caxias. - Sempre contou com o apoio do IBC para ministrar o curso de Braille no projeto da UERJ e também para a escola em Caxias. - Vê nos cursos do IBC um diferencial em relação a outros que considera genéricos. - Destaca a importância da troca de experiências com os professores do Benjamin, que trazem para os cursos as suas vivências em sala de aula. - Considera-se uma multiplicadora dos saberes construídos no IBC
--	--	--	--

ANEXO VIII

Relato das professoras sobre as experiências da entrevista/conversa e da leitura da transcrição

Relato de Helena

Ouvir suas experiências, pegar nos objetos que representam algo que lhe tocou de maneira singular e inesquecível, assim como conhecer um pouco da sua história e das pessoas que contribuíram na sua formação como pessoa e profissional, considero ter sido importante para que eu me sentisse mais próxima de você. Percebi que não estava diante de uma pesquisadora, mas de um ser humano, envolvido por sentimentos, emoções e desejos semelhantes aos meus. A partir desse princípio e, com a certeza de que meus relatos seriam utilizados em seus estudos, me senti tranquila e confiante para relatar minhas experiências.

Como não tenho por hábito rememorar os acontecimentos, confesso que não foi fácil retomar as vivências do passado e ser tocada pelas emoções, tentei assumir o papel de narradora dos fatos, mas o sentimento de angústia, incompreensão, desespero e insegurança afloram e, foi difícil controlar seus efeitos. Tristeza e alegria se misturaram naquele momento. Contudo, relembrar as pessoas que me ajudaram a ultrapassar esses momentos e a conquistar meus objetivos, foi como um colírio para os olhos, um elixir para renovar minhas forças e, momento de rever meus votos de ser útil ao mundo enquanto tiver vida.

Ler o texto da entrevista foi um momento de formação! Percebi que preciso prestar mais atenção ao meu discurso, às minhas colocações, a maneira com que organizo meu pensamento para que meus interlocutores compreendam com facilidade a mensagem a qual desejo transmitir (Helena).

Relato de Margareth

A oportunidade de contribuir para a construção de um trabalho de pesquisa me deixou imensamente feliz, mas também receosa por ser esta uma experiência nova em minha vida. Apesar de ter recebido com antecedência um roteiro com informações sobre o que aconteceria na entrevista, não lhe dei a devida importância por acreditar que eram questões simples e não trariam problema; portanto pensei que o melhor a fazer seria deixar o momento me guiar.

A iniciativa da entrevistadora em elaborar uma pequena apresentação sobre sua história familiar e formação foi importante, pois além da possibilidade de conhecê-la um pouco mais, me permitiu inicialmente, seguir a mesma linha de organização. Mais tarde viria a

descobrir que esta tarefa não seria tão simples como a princípio imaginei (sentar, conversar e ir embora depois).

Logo no início da nossa conversa, me perdi nas próprias lembranças, que sempre acreditei terem sido ótimas. A cada momento a memória me fazia recordar situações que me entristeceram, e por este motivo há muito tinham sido apagadas. Já não lembrava (ou não queria lembrar) da minha relação com a escola/professor que por várias vezes não foi das mais felizes. Sempre fui uma boa aluna – dedicada e comportada – então o que se espera são lembranças no mínimo agradáveis. No exercício de relatar fatos da minha infância e formação profissional revisei momentos que estavam guardados a sete chaves e que a lembrança me levou às lágrimas. Às vezes passamos uma vida inteira sem termos consciência do quanto situações corriqueiras, e para muitos sem a menor importância, têm força para deixar marcas que os anos não são capazes de apagar. Mas nem tudo foi lembrança triste, pois a escola também despertou em mim uma enorme vontade de ser uma professora diferente e proporcionar aos meus alunos algum dia, a saudade de uma profissional que foi capaz de fazer a diferença em suas vidas, ao contrário das minhas experiências.

Ao ler a transcrição da entrevista, fiquei bastante impressionada. Não pensei que pudesse falar de forma tão complicada, muitas vezes errada. Sei que a emoção tomou conta daquele momento mas foi um choque. Ao continuar a leitura, tive a sensação de estar revivendo o momento da entrevista, pois cada trecho que lia me reportava ao passado duas vezes. Pensei que tudo o que havia dito não poderia ser aproveitado devido as falas confusas e muitas vezes, acredito, bem distante do que a entrevista pretendia alcançar (parabênizo aqui a transcritora, pois deve ter sido uma tarefa árdua colocar no papel tudo o que conversamos naquele dia).

Não posso negar que, ao refletir sobre o momento da entrevista, senti um certo alívio; foi como se tivesse colocando pra fora tudo o que não tinha me agradado durante décadas e que não sei porque, mantive guardado por tanto tempo. A sensação foi de ajuste de contas com o passado - me senti leve, como se um fardo tivesse saído das minhas costas, me deixando pronta para escrever uma nova história (Margareth).

Relato de Bárbara

Antes de falar sobre o trabalho em si, gostaria de fazer uma crítica no tocante a minha entrevista. Como eu falo a palavra "né", um absurdo, fiquei espantada, que coisa mais feia, que vício de linguagem horrível! A primeira impressão ao ouvir a transcrição da entrevista é que não sei falar, parece que necessito de uma bengala, ou seja um feedback do interlocutor

para me sentir segura e prosseguir no que estou expondo. No segundo momento, penso! Será pelo fato de não ver daí a necessidade de usar essa palavra como consentimento para prosseguir com o meu raciocínio? Vou prestar mais atenção na minha fala e me policiar mais.

As minhas impressões sobre o seu trabalho, vão desde ineditismo e empenho. O ineditismo vem dos objetos trazidos por você para somar a nossa conversa, objetos esses que marcaram momentos especiais da sua vida, o interessante foi constatar algo de semelhante entre você e eu, que apesar de sermos pessoas distintas somos muito parecidas em vários aspectos, e com isso, as semelhanças que vim a conhecer a partir de um trabalho científico, daí a surpresa e o ineditismo do seu trabalho.

O outro momento que percebi em seu trabalho foi o empenho e a dedicação que você depositou no desenvolvimento do mesmo, "você vestiu a camisa". Entendo que o seu trabalho vem trazer uma contribuição para o mundo acadêmico, que é colocar o pesquisador mais próximo do objeto pesquisado, com isso o resultado é um trabalho mais consistente, mais humanizado, ou seja, tira o pesquisado do pedestal de detentor do saber, pois tem envolvimento de ambas as partes, não ficando assim uma "coisa teórica distante da realidade que vivemos fora da academia.

Foi muito interessante, fazer essa catarse de grupo com você e perceber mais uma vez que essa viagem ao passado sempre rende frutos para que eu me melhore no presente, tanto em termos pessoais como profissionais. E com certeza após o término desse trabalho, depois de ter ouvido tantos relatos você também vai estar com essa mesma sensação.

Sucesso!!! (Bárbara).