



Saberes docentes para atuação na sala de recursos de alunos com deficiência visual

Marly Kamiyama Moraes

Mestre em Educação

Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Educação

emailmarlykm@live.com

Cláudio Silvério da Silva

Doutorando em Ciências da Motricidade Humana

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Rio Claro

clausilver@hotmail.com

RESUMO

Considerando a importância do professor no processo de inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial, o objetivo desta pesquisa foi levantar os saberes docentes de três professoras que realizam atendimento em salas de recursos de escolas da rede estadual paulista junto a estudantes com deficiência visual. Devido à sua natureza foi adotada a pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Por meio dos relatos, foi possível verificar que os saberes disciplinares adquiridos na formação acadêmica influenciam as práticas pedagógicas e os saberes experienciais favoreceram a intervenção e o aprimoramento profissional. No entanto, alguns cursos de formação inicial e continuada, segundo as participantes, nem sempre oferecem contribuições significativas para a atuação docente nessa área. Diante dessas observações, ressaltamos a necessidade de se avaliar a estruturação desses cursos, levando em consideração a realidade da prática docente, para que formações sejam oferecidas de maneira que realmente atendam às necessidades profissionais.

Palavras-chave: Educação Especial. Sala de Recursos. Saberes Docentes. Atendimento Pedagógico Especializado. Deficiência Visual.

Teachers' knowledge to act in the resource room of students with visual impairment

ABSTRACT

Considering the importance of the role played by teacher in the inclusion of students with special education needs, the goal of this study was to collect the teaching knowledge of three teachers who work with visually impaired students in resource rooms from the state public schools in São Paulo. Due to its nature, this research used a qualitative research through a semi-structured interview technique concerning the collection of data. Through the reports, we found that the knowledge acquired during their university education influenced their teaching practices, and that experiential knowledge favored intervention and professional development. However, some initial and continuing education courses, according to them, did not always provide significant contributions for teachers to act in this area. As a result, I argue for a need to assess the structure of these courses, taking into account the reality of their teaching practice, so that teacher education be provided in a way that really meets professional needs.

Keywords: Special Education. Resource Room. Teacher Knowledge. Specialized Educational Assistance. Visual Impairment.

1 Introdução

Ao longo da história, muitos acontecimentos ocorreram em prol das pessoas com deficiências. No entanto, eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em 1994 em Salamanca, Espanha, dentre outros, representaram marcos fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais com a perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo a educação como um direito de todos. Ao aderir às propostas desses movimentos, o Brasil vem desenvolvendo ações para viabilizar o acesso, a permanência e principalmente a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Art. 58, § 1º, determina que os serviços de apoio especializado na escola regular sejam oferecidos para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial ([BRASIL, 1996](#)). Com fundamento na Lei Federal, a Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, assegurando a todos os seus alunos – Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que apresentem: I. deficiência; II. transtornos globais de desenvolvimento (TGD); III. altas habilidades ou superdotação – o Atendimento Pedagógico Especializado (APE), oferecido sob a forma de Sala de Recursos, Itinerância ou Classe Regida por Professor Especializado (CRPE) ([SÃO PAULO, 2014](#)).

Para compreender a evolução desse movimento os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Resultado do Censo da Educação Básica 2009 pode ser um indicador. Tal documento apresentou informações sobre a evolução da matrícula na Educação Especial por tipo de atendimento no Brasil, demonstrando que em 2003 havia 145.141 matrículas de alunos com algum tipo de deficiência em classes comuns regular/EJA. No ano de 2009 esse número aumentou para 387.031 matrículas nesse segmento, evidenciando uma nova realidade para a escola brasileira ([BRASIL, 2009](#)).

Nesse contexto, as escolas da rede regular de ensino passaram a receber esse alunado, enfrentando inúmeros desafios, pelos quais o sistema de ensino ainda precisa realizar muitos avanços.

Diante disso esta pesquisa teve como enfoque o trabalho de professoras que oferecem o Atendimento Pedagógico Especializado em salas de recursos de escolas estaduais localizadas no município de São Paulo, pois foi fruto de inquietações sobre o seguinte questionamento: Como desenvolvem sua prática pedagógica no que diz respeito a elaboração, planejamento, intervenção e avaliação no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio?

Este trabalho está fundamentado em pesquisas sobre a formação de professores, destacando a relevância da prática pedagógica e dos saberes docentes, considerando a formação acadêmica e o desenvolvimento profissional.

2 Objetivo

O objetivo deste estudo foi realizar uma investigação, por meio de entrevistas com professoras especializadas para verificar os saberes docentes presentes em suas formações e na intervenção pedagógica com alunos que apresentam deficiência visual. Dessa forma, pretendeu-se contribuir possibilitando o fornecimento de subsídios teóricos e práticos em estudos relacionados a área de educação especial.

3 Breve Revisão da Literatura

[Mazzotta](#) (2005) destaca dois períodos na evolução da educação especial no Brasil, sendo que o primeiro ocorreu de 1854 a 1956 com iniciativas oficiais e particulares isoladas. Nesse período é importante ressaltar que em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, por meio do Decreto nº 1.320, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), tornando-se referência nacional para a educação de cegos e com atuação na formação de professores.

Esse autor ressalta que ao longo dos anos surgiram diversos estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público (federal e estadual) e algumas instituições especializadas (estadual e particular) que prestavam atendimento escolar às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. No entanto, especificamente na área de deficiência visual é possível destacar o papel de duas instituições importantes fundadas na cidade de São Paulo.

Em 27 de maio de 1928 ocorreu a fundação do Instituto de Cegos Padre Chico, que funcionava como Escola Residencial oferecendo atendimento a crianças com deficiência visual em idade escolar. No dia 11 de março de 1946 foi instalada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB) e tinha como objetivo produzir e distribuir livros impressos em sistema braile. Posteriormente ampliou seu campo de atuação na área da educação, reabilitação e bem estar social das pessoas com deficiência visual. Em 1990 seu nome foi alterado para Fundação Dorina Nowill para Cegos ([MAZZOTTA, 2005](#)). De acordo com [Masini](#) (2013) essa instituição também foi pioneira na capacitação de professores especializados para a atuação em escolas públicas.

A autora declara também que na época, as escolas especiais tinham um caráter segregacionista, no entanto prestaram serviços relevantes para a sociedade. Ao longo do tempo essa situação modificou-se e conseqüentemente as demandas por uma educação integrada do aluno com deficiência visual passaram a seguir a proposta integracionista dos Estados Unidos. A exemplo disso é possível citar que em São Paulo, na década de 1950, o Instituto Caetano de Campos, de maneira experimental, deu início a primeira sala de recursos para deficientes visuais estudarem em classes comuns.

Nesse contexto [Masini](#) (2013, p. 50) destaca que a educação especial nasceu “sob o princípio da integração no sistema comum de ensino”. Além disso, a normalização foi o princípio que norteou as práticas de integração, tendo como fundamento o modelo médico de deficiência, cujo objetivo era promover a adaptação da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência às exigências ou necessidades da sociedade.

De acordo com [Mazzotta](#) (2005), no segundo período (de 1957 a 1993), o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido pelo

governo federal, com a criação de diversas Campanhas. Dentro desse período, [Masini](#) (2013) relata que, durante as décadas de 1960 e de 1970, leis e programas de atendimento educacional foram estruturados de maneira a favorecer a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho. Outro fator que contribuiu para esse processo foi a criação dos cursos de habilitação em nível superior, na década de 1970, na Faculdade de Educação da UNESP, em Marília, e na Faculdade do Carmo, em Santos. Ao longo da década de 1980, consolidou-se o processo de integração da pessoa cega e, nesse período, tais cursos também passaram a ser oferecidos na Universidade de São Paulo e na Faculdade de Educação do Paraná.

A partir da década de 1990, o movimento pela inclusão começou a se expandir no Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) podem ser consideradas um marco para o surgimento de novas perspectivas educacionais, destacando a importância da escola em oferecer uma educação de qualidade para todos, sobretudo de tentar mudar atitudes de discriminação.

Nesse sentido, [Prieto](#) (2006) aponta que, em contraposição ao modelo integracionista, a inclusão escolar tem como objetivo reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, também é importante fazer uma observação sobre o aspecto da deficiência. Em relação a esse assunto, [Silva](#) (2011) ressalta que a condição imposta por limitações físicas ou sensoriais, sejam elas de forma temporária ou definitiva, não torna necessariamente alguém “incapaz”. Dessa forma, é fundamental salientar que

[...] uma visão menos preconceituosa da sociedade como um todo e de que convivem e atuam junto às pessoas com deficiências, se atentem para o indivíduo com seus valores e potencialidades, e não somente na deficiência e seus limites. (SILVA, 2011, p. 13).

Além desses aspectos, [Mazzotta](#) (1998) por exemplo, enfatiza a necessidade de conhecer as condições reais da educação pública e obrigatória com o objetivo de identificar e dimensionar as mudanças necessárias. Em relação a formação de professores [Prieto](#) (2003, p. 127) considera que os cursos de formação inicial e continuada, destinada a esses profissionais,

devem ter como objetivo “qualificá-los para analisar diversas situações que envolvem processos de ensino e de aprendizagem, e para propor alternativas adequadas a cada uma delas [...]”. Em relação ao professor especializado, a autora ressalta ainda que a formação deve priorizar o caráter educacional de seu atendimento, sustentando-se em bases teóricas sobre as práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem, superando a herança assistencialista e ou médico-pedagógica predominante ao longo de muitos anos. Além disso, [Prieto](#) (2006) enfatiza que a formação continuada deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para que os docentes estejam capacitados para atender às características de seus alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, devem estar aptos para analisar os conhecimentos de seus alunos, verificando as diferentes necessidades no processo de aprendizagem, além de prever formas de avaliação de maneira que tais informações advindas desse processo possam nortear seu planejamento.

Em relação à oferta de qualificação aos docentes em exercício, a autora defende a seguinte ideia:

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades. ([PRIETO, 2006, p. 59](#)).

A mesma autora salienta sobre a importância de que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre tais mudanças, acompanhadas de sustentação teórico-prática, para que tenham consciência de suas razões e benefícios, para todos os envolvidos nesse processo, inclusive para seu desenvolvimento profissional.

4 Saberes docentes e formação de professores

[Puentes, Aquino e Quillici Neto](#) (2009) apontam que as pesquisas relacionadas à profissionalização docente começaram a ganhar destaque a partir da década de 1980, associado ao movimento reformista da educação básica que se empreendera inicialmente nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e na Inglaterra; posteriormente na Bélgica, na França e na Suíça; e na América Latina a partir da década de 1990. Nesse contexto, [Nunes](#) (2001) lembra que, no Brasil, a partir dessa década novos enfoques e paradigmas surgiram para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relacionados ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Desde então, os estudos passam a focar a constituição do trabalho docente, considerando os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc., reconhecendo os saberes construídos pelos professores, fatores que anteriormente não eram considerados. Dessa forma, estudos sobre os saberes docentes começam a aparecer na literatura com a intenção de se identificarem os diferentes saberes implícitos nessa prática.

Nessa perspectiva para o estudo sobre a temática dos saberes docentes, este trabalho está fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por [Tardif](#) (2014) e [Pimenta](#) (2009). Schön (apud [CONTRERAS, 2002](#)) traz contribuições abordando sobre os profissionais reflexivos.

Na década de 1990, a obra de [Tardif](#) (2014) passou a ser divulgada no Brasil, trazendo contribuições relevantes relacionados à temática. O autor explica que

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. ([TARDIF, 2014, p. 35](#)).

O autor esclarece também que a epistemologia da prática profissional pode ser definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255). O saber compreendido num sentido amplo engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. ([TARDIF, 2014, p. 256](#)).

Esse autor explica que a prática docente é constituída por quatro saberes diferentes: a) formação profissional; b) disciplinares; c) curriculares; e d) experienciais.

Os saberes da formação profissional ou saberes profissionais podem ser considerados como o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são definidos e selecionados pela instituição universitária e são saberes que se integram igualmente à prática docente mediante a formação (inicial e continuada) dos professores por meio das diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Os saberes curriculares apresentam-se na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais surgem a partir da experiência dos professores no exercício de sua função. Tais saberes são desenvolvidos com base em seu trabalho cotidiano e em confronto com as condições da sua profissão ([TARDIF, 2014](#)).

Na literatura referente à educação brasileira, é possível destacar os estudos realizados por Pimenta, a partir de sua prática com alunos de licenciatura de diferentes institutos e faculdades da Universidade de São Paulo (USP). A autora salienta a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade do professor. Compreendendo o papel desse profissional na consolidação de uma escola que ofereça um ensino de qualidade para todos, ela faz uma observação fundamental a respeito do caráter dinâmico da profissão docente como prática social, analisando que esta se transforma ao longo do tempo, adquirindo novas características para responderem às demandas da sociedade.

Na concepção de [Pimenta](#) (2009), os três saberes necessários ao exercício da docência são: a) saberes da experiência; b) saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência estão relacionados com a maneira como os professores se apropriam do significado dessa profissão ao longo da vida, dos professores que foram significativos e contribuíram para a sua formação. Do mesmo modo, a autora afirma que tais saberes são produzidos no cotidiano do trabalho docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática. O saber do conhecimento abrange o papel da escola (e dos professores) como responsáveis pela mediação entre a sociedade da informação e os estudantes, possibilitando-lhes, por meio do desenvolvimento da reflexão, adquirirem o conhecimento. Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática a partir do momento que ocorre um estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática com base na teoria pedagógica.

Além desses fatores, Zeichner (1993 apud [PIMENTA, 2009](#)) aponta sobre a necessidade de que os professores sejam preparados para ter uma postura de atitude reflexiva em relação à sua prática. Essa estratégia pode contribuir no sentido de capacitá-los para enfrentarem os desafios que surgem no contexto da escola, na sociedade e, ao mesmo tempo, para que não apliquem passivamente planos desenvolvidos por outros.

[Pimenta](#) (2009) salienta que essa tendência sobre a formação docente, valorizando o professor reflexivo, surge em oposição à racionalidade técnica do trabalho dos professores, que caracterizou o trabalho e a formação docente. [Contreras](#) (2002) explica que esse modelo como concepção da atuação profissional revela a sua incapacidade para resolver e tratar tudo que é imprevisível. Em decorrência desse problema, defende a ideia de que é necessário “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática” ([CONTRERAS, 2002, p. 105](#)).

Schön (1983; 1992 apud [CONTRERAS, 2002](#)) desenvolveu a ideia do profissional reflexivo, caracterizado como a forma pela qual é capaz de enfrentar situações singulares e nas quais há conflito de valor, definindo essa situação como “reflexão-na-ação”. Um profissional torna-se um especialista quando enfrenta repetidamente determinados tipos de situação ou casos.

Diante disso, desenvolve ao longo do tempo um repertório de expectativas e técnicas que fundamentam suas decisões, mas à medida que se depara diante de situações desconhecidas, o profissional precisa criar novas perspectivas para a resolução dos problemas.

5 Metodologia

Esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de Educação Inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

Devido à natureza deste trabalho, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como o instrumento para a coleta de dados.

Constituíram-se participantes da pesquisa três professoras especializadas que foram selecionadas de acordo com a disponibilidade e que trabalham em salas de recursos destinadas ao atendimento de alunos com deficiência visual, funcionando em escolas públicas de Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Médio de três Diretorias de Ensino do município de São Paulo.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente no mês de outubro de 2015, mediante autorização da coordenação e direção das escolas. No dia da entrevista, as participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sigilo em relação às suas identidades, dentre outros aspectos.

Desta forma, a entrevista foi composta das seguintes questões:

Formação (Graduação e Pós-graduação)

1. Qual foi a sua motivação para especializar-se em educação especial, especificamente na área de deficiência visual?
2. Qual é a contribuição que sua formação inicial proporcionou para atuar como professor especializado junto a alunos com deficiência visual?

3. Como foi a sua pós-graduação em relação à educação especial e em específico na preparação para intervir junto a esse público?
4. São oferecidos cursos de formação continuada para professores que atuam na sala de recursos para deficientes visuais? Em caso positivo, qual a importância deste tipo de formação para atuar como professor especialista junto a alunos com deficiência visual?

B. Intervenção profissional

1. Atualmente quantos alunos frequentam a sua sala de recursos, quais são as características e o ano em que estão matriculados? E como você faz para organizar o seu planejamento para o trabalho no seu dia-a-dia?
2. Quais são as dificuldades que você enfrenta em relação à sua intervenção e como faz para resolvê-las?
3. Em sua opinião, quais são os conhecimentos que você considera necessários para intervir junto aos alunos com deficiência visual?

A análise de conteúdo foi o recurso utilizado para interpretar os dados. O princípio desse procedimento “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” ([LAVILLE; DIONNE; 1999, p. 214](#)).

6 Resultados e Discussão

Os resultados que emergiram dos relatos apresentam a trajetória de formação inicial e continuada e de atuação das participantes no cotidiano docente na sala de recursos. Os nomes citados nessa pesquisa são fictícios: Natália (63 anos), com 20 anos de atuação na docência e apenas 2 anos em salas de recursos para alunos com deficiência visual; Ana (37 anos), atuando há 12 anos na sala de recursos para esse público; e Laisa (31 anos), com 5 anos de atuação na docência e 3 anos na sala de recursos.

A primeira questão foi elaborada com o objetivo de verificar a motivação do professor para especializar-se na sua área de atuação (Educação Especial), especificamente na área de deficiência visual.

A professora Natália iniciou a carreira na década de 1970 com a formação no curso Normal, possibilitando-lhe trabalhar em diversas instituições, sendo que algumas delas estavam relacionadas à Educação Especial, na qual teve contato com pessoas com deficiência visual, dentre outros casos.

Meu primeiro contato em Educação Especial foi em Goiás, em 1997. Era uma escola de Educação Especial do Estado, [...] e eu fui professora de um aluno cego [...], foi o início da minha experiência com deficientes visuais (sic). Depois em 2008, quando trabalhei em classe hospitalar, tive uma aluna adulta cega [...]. Na época, eu cursava Pedagogia, o que me motivou a fazer o TCC sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares. (Prof.^a Natália)

De acordo com o relato, é possível observar que essa trajetória profissional, ao longo do tempo, foi se construindo na aquisição de saberes da experiência, traduzidos nas vivências no cotidiano docente, o que possibilitou em dar o próximo passo no desenvolvimento da carreira após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia (2009), realizando o curso de especialização em deficiência visual.

Segundo [Tardif](#) (2014) e [Pimenta](#) (2009), os saberes da experiência têm origem no exercício cotidiano dos professores em confronto com as condições da profissão. O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações, onde surgem diversas situações que exigem do docente a capacidade de refletir e enfrentá-las. Isso favorece o desenvolvimento de *habitus*, que se manifestam por meio de “um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” ([TARDIF, 2014, p. 49](#)). O autor explica que esse saber não é oriundo de instituições de formação e nem dos currículos.

Para as outras profissionais, o contato com disciplinas relacionadas ao assunto dessa deficiência, no curso de licenciatura em Pedagogia, foi determinante na opção pela área, evidenciando a influência dos saberes disciplinares nessa escolha conforme podemos observar em seus relatos:

Não teve nenhuma motivação por ter pessoas, familiares ou parentes com deficiência visual, surgiu quando eu estava lá na faculdade. Das quatro deficiências: auditiva, física e intelectual,

a visual é a que me chamou mais atenção para trabalhar.
(Prof.^a Ana)

Quando eu fiz a faculdade de Pedagogia, nos últimos semestres, tive um módulo de libras e braile. Eu não queria trabalhar com crianças da sala regular, então apareceu essa matéria de braile e pensei: Eu posso trabalhar com crianças especiais, acho que vou me dar bem! (Prof.^a Laisa)

A segunda questão permitiu verificar se a formação inicial proporcionou contribuições para atuar nesse serviço educacional.

A professora Natália fez o seguinte relato:

Minha formação em Educação Especial na Pedagogia limitou-se a um curso de um semestre em Libras. [...] daí pude perceber que a aprendizagem teórica, na prática, é muito diferente. Você tem que ter as duas coisas. (Prof.^a Natália)

Esse discurso possibilita compreender que, ao concluir a graduação, a docente observou um distanciamento dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica (saberes profissionais) em relação à sua prática (saberes experienciais), compreendendo os limites dessa formação e acreditando que o profissional precisa ter esses dois saberes para atuar nesse serviço. Isso pode ter ocorrido, provavelmente, pelo fato de que a formação oferecida na graduação não favoreceu a articulação dos conhecimentos teóricos com a sua prática.

A professora Ana concluiu licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Visual pela UNESP-Marília em 2003. Por meio de seu relato, é possível identificar a influência de conteúdos teóricos nas disciplinas, ou seja, que os saberes disciplinares estão presentes e também ainda são relevantes, de certa forma, na carreira docente da participante:

No 3º ano da faculdade, eu tive o primeiro contato com Emília Ferreira. Então, aprendi a identificar as fases de escrita da criança [...]. No 4º ano, eu fiz Habilitação para Educação Infantil e isso me ajudou em relação à estimulação precoce dos alunos com deficiência visual e com deficiência múltipla. Então, tem algumas coisas que dá para levar para a Educação Especial.
(Prof.^a Ana)

A professora Laisa concluiu a especialização em 2012 e, em seguida, passou a trabalhar na sala de recursos, fazendo a seguinte declaração: “A formação inicial me proporcionou confiança, habilidade e amadurecimento no trabalho e ter um olhar diferenciado”. Nesse relato, é possível observar que a formação recebida no Ensino Superior trouxe contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. [Tardif](#) (2014) descreve que, no contexto da atividade docente, o elemento humano é dominante e determinante, envolvendo valores, sentimentos e atitudes, dentre outros fatores, na interação com pessoas. Nesse processo, o mais importante é quando o docente passa a acreditar que é capaz de ensinar e de atingir um bom desempenho profissional.

A terceira questão tinha como objetivo verificar como ocorreram os cursos de pós-graduação em relação à Educação Especial e, em específico, na preparação para intervir junto a esse público.

A professora Natália fez a pós-graduação em 2011, durante um ano em Atendimento Educacional Especializado (AEE), direcionado para a Educação Inclusiva. Dessa forma, o currículo contemplou uma noção geral sobre todas as deficiências (intelectual, visual, física e auditiva). No ano seguinte, participou de uma capacitação específica na área de deficiência visual.

A professora Ana fez curso de habilitação em Educação Especial na área de deficiência visual durante a graduação em Pedagogia. Embora esta não possa ser considerada como uma pós-graduação, seu relato foi apresentado nessa parte em função da especificidade do curso.

Na habilitação, eu tive aulas para entender a parte da anatomia do globo ocular e do sistema visual que me ajudou muito [...] para poder intervir pedagogicamente. Nós também tivemos disciplina de orientação e mobilidade, que foi muito importante, porque nos colocamos na situação da pessoa que não enxerga. Nós também tivemos outras disciplinas como História da Educação Especial, braile e soroban. Estas duas últimas não foram de forma aprofundada. Eu tive que fazer aula de soroban no Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) em São Paulo no ano de 2004. Eu levei um susto, pois tive que reconstruir a forma como realizava operações matemáticas. Eu tive que acostumar o meu cérebro com os procedimentos que são realizados no soroban. Nessa época, eu já estava dando aula em uma escola aqui na capital e eu tinha uns três ou quatro alunos cegos que estavam precisando do soroban para realizar as operações dadas em aula. Eu tinha que desenvolver uma

didática para ensinar, porque a gente não pode ensinar soroban da mesma forma como aprendemos. Foi um desafio! (Prof.^a Ana)

No relato dessa professora, é possível observar a contribuição das disciplinas oferecidas no curso de habilitação, destacando-se nesse sentido os saberes disciplinares. Além disso, a experiência vivenciada por ela sobre a aprendizagem do soroban pode ser explicada por [Contreras](#) (2002, p. 108) ao esclarecer que determinadas situações ocorrem quando “seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta destes casos e são outros os recursos que irá utilizar”. Schön (1983 apud [CONTRERAS, 2002](#)), declara que esse processo de reflexão na ação transforma o profissional em um “pesquisador no contexto da prática”. Nessas situações, ele não depende de conhecimentos preestabelecidos, pois tem a possibilidade de analisar o problema de outra maneira, buscando novas estratégias que lhe permita atender às suas necessidades ([CONTRERAS, 2002](#)).

A professora Laisa fez duas pós-graduações (Especialização e Técnica para Educação Especial e Deficiência Intelectual), concluídas respectivamente em 2011 e 2012, cada uma delas com duração de um ano. Ela relata que a primeira especialização ofereceu uma noção geral, sem aprofundamento específico nas deficiências, mas considera que ambas ofereceram alguma contribuição teórica. No mesmo período, fez um curso de braile, que posteriormente favoreceu a sua entrada na sala de recursos. Na época que atuava nesse serviço, participou de um curso específico da área de matemática:

O curso de soroban no CAPE também ajudou, porque se eu tivesse só a base quando eu fiz a minha faculdade, eu não conseguiria, porque tudo muda. Quando eu aprendi braile, foi com a reglete, eu só sabia mexer na reglete. Depois tive acesso à máquina braile, eu senti um pouquinho de dificuldade. (Prof.^a Laisa)

[Tardif](#) (2014) destaca que os professores incorporam determinados saberes à sua prática, pois isso pode ser visto como um processo de aprendizagem, por meio do qual esses profissionais retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, conservando conhecimentos que trazem

contribuições à sua realidade e eliminando outros. Esse processo permite ao professor rever seus saberes, julgar e avaliar a sua prática cotidiana.

A quarta questão possibilitou verificar se são oferecidos cursos de formação continuada aos profissionais em exercício. Em caso positivo, foi solicitado que relatassem a importância desse tipo de formação para atuar como professor especialista com alunos com deficiência visual.

Desde que eu entrei para trabalhar no Estado, eu participava uma ou duas vezes por ano de cursos de formação no (CAPE). Os cursos eram sobre elaboração de mapas táteis adaptados, braile para ser utilizado em química, dentre outros. [...] A forma como você vai ensinar o aluno a utilizar o braile nas situações das disciplinas, deve ter um estudo cuidadoso, detalhado, minucioso por parte do professor especialista. Eu tive outros cursos nesse Centro de Apoio para tratar sobre assuntos de inclusão, mas de uns 3 ou 4 anos atrás, não tenho ido lá. O que a gente sempre tem durante o ano é uma ou duas vezes uma orientação técnica na Diretoria de Ensino para elaboração de documentos dos alunos, que são o relatório inicial, o plano de aula anual e o relatório final. Em julho de 2004, fiz o curso de soroban durante uma semana por conta própria. (Prof.^a Ana)

A professora Ana está atuando há doze anos na sala de recursos e, por meio de seu relato, foi possível compreender a contribuição desse tipo de capacitação, pois o profissional especializado que atende a alunos de vários níveis de ensino, necessitando realizar a adaptação de conteúdos das diversas disciplinas, precisa ter domínio teórico, habilidade para analisar as diversas situações e elaborar um planejamento adequado com a finalidade de atender a essa diversidade, favorecendo-lhes a aprendizagem.

As outras profissionais estão trabalhando há menos tempo nas salas de recursos e afirmam que nesse período não houve oferta de cursos de formação continuada, mas que consideram importantes e, por esse motivo, participam de cursos oferecidos em outros locais por iniciativa própria. [Tardif](#) (2014, p. 249) salienta que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua”. Nesse sentido, destaca a importância de os profissionais buscarem formações que contribuam para o seu aperfeiçoamento.

A segunda parte da pesquisa teve como objetivo verificar aspectos relacionados à intervenção profissional. A primeira questão foi elaborada com o

objetivo de caracterizar o alunado que frequenta a sala de recursos e compreender como o docente organiza o seu planejamento.

O atendimento especializado realizado em sala de recursos ocorre duas vezes por semana, sendo que os alunos devem frequentar no turno inverso ao horário em que estão matriculados nas salas regulares.

A professora Natália atende a cinco alunos matriculados no Ensino Fundamental: três deles são da própria escola: um aluno com baixa visão (3º ano) e dois alunos cegos (5º ano). Outras duas estudantes frequentam outra escola: uma aluna cega (6º ano) e uma aluna com baixa visão (7º ano). Em relação à organização do planejamento, a professora faz a seguinte declaração:

Cada um tem a sua necessidade, a sua dificuldade. Então, meu planejamento é individual. Procuramos trabalhar em conjunto com os professores destes alunos que frequentam a escola em que tem a sala de recursos. Eu vejo no começo do ano, no início de cada semestre, como eles estão indo, porque eu não planejo de acordo com a sala deles, porque não tem como. A sala de recursos para o aluno cego tem como objetivo principal ensinar o braile, ver como ele pode aprender da melhor maneira a leitura e escrita, o soroban e outras atividades. Trabalhar com o aluno de forma que adquira o máximo de autonomia. (Prof.^a Natália)

O atendimento realizado pela professora Ana ocorre em duas salas de recursos, funcionando em escolas localizadas próximas uma da outra. Na escola-sede, há quatro alunos: um aluno (1º ano) que está perdendo a visão, um aluno com baixa visão (2º ano) e dois alunos com baixa visão (4º ano). Na outra escola, há nove estudantes: dois alunos cegos (6º ano), dois alunos com deficiência múltipla (visual e intelectual) (7º ano), dois alunos cegos (7ª e 8ª série), uma aluna com baixa visão (8ª série) e duas alunas cegas que estão no Ensino Médio. Sobre o desenvolvimento de seu trabalho a professora especificou de maneira detalhada o planejamento de estratégias e recursos destinados ao atendimento das necessidades individuais e ressaltou o seguinte:

A minha função também é, além de alfabetizar em braile na escola-sede, ensinar os sinais que eles vão usar aqui no Ensino Fundamental II e Médio. Além disso, também tem o trabalho de orientação aos professores. Alguns eu consigo encontrar na ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo], eu converso porque eu não domino os conteúdos das disciplinas.

[...] Isso ajuda muito quando a sala de recursos está na escola onde os alunos estudam, porque é possível ter um contato maior com os professores. Quando o aluno é de fora, o contato é pouco, ocorre mais por meio da agenda. (Prof.^a Ana)

A professora Laisa vivencia uma realidade bastante diferente, pois tem dois alunos matriculados, mas somente um deles frequenta esse serviço: “[...] o Marcos está no 2º ano do Ensino Médio em outra escola, mas frequenta a sala de recursos nesta escola”.

Toda terça-feira, vou até a escola onde o Marcos estuda, no horário de reunião, para conversar com os professores dele. Quando tem um texto, alguma coisa de alguma disciplina como, por exemplo, alguma fórmula de química que ele não sabe e que o professor precisa passar para ele, eu sempre pesquiso, porque há muitas coisas desses conteúdos que eu não sei. Depois faço junto com o aluno, em braile, para que ele possa acompanhar os conteúdos com todos de sua turma. Quando tem prova, eu passo para o braile para que ele possa fazer. Tudo o que ele está tendo na sala regular, eu tento trabalhar aqui. Como ele fará 16 anos, precisa tirar a identidade, então, ele também está aprendendo a escrever o seu nome em tinta. Agora estou trabalhando leitura com ele, usando livros em braile para que desenvolva a habilidade de ler textos mais rapidamente, ajudando-o no momento em que estiver fazendo a FUVEST ou qualquer outra prova. (Prof.^a Laisa)

Essa é uma situação singular em que há comunicação entre o professor especializado e os professores da sala regular. Na realidade, essa possibilidade deveria ocorrer em todos os casos com o objetivo de orientar o trabalho na sala de aula e fazer as adaptações necessárias, favorecendo o aluno no acompanhamento dos conteúdos curriculares.

Esses relatos possibilitam compreender a complexidade do atendimento aos casos distintos, exigindo muita habilidade e competência profissional para lidar com as diferenças. Nesse contexto o profissional precisa estar capacitado para realizar avaliações com o objetivo de desenvolver planejamentos, estratégias e recursos que realmente atendam às necessidades específicas. Tais fatores dependem muito de sua formação acadêmica e da experiência adquirida ao longo da carreira. [Tardif](#) (2014, p. 39) salienta que as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes exigem que os professores tenham “capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto

condições para a sua prática”. [Contreras](#) (2002) também explica que é muito difícil realizar determinadas funções se o professor não dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta. “Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente” (p. 73).

A segunda questão possibilitou compreender sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em relação à sua intervenção e como faz para resolvê-las.

A professora Natália destacou a dificuldade de entrar em contato com os professores de alunos matriculados em outras escolas, a falta de oferta de cursos e também apontou o seguinte: “Eu sinto falta de mais contato com a Diretoria de Ensino, de mostrar as dificuldades que estamos tendo, de alguém para perguntar se precisamos de algo, se precisamos de alguma orientação”. A professora Ana descreve outros aspectos: “A quantidade de alunos em atendimento na sala de recursos e o tempo necessário despendido para auxílio a cada aluno conta na qualidade de seus aprendizados”. Essas duas professoras também apontaram a questão do tempo como sendo um fator dificultador para a realização do trabalho, em função da quantidade de alunos. As professoras Natália e Laisa destacam a diversidade de recursos materiais disponíveis no ambiente, mas apontaram dificuldade para o uso de alguns equipamentos, ressaltando que, apesar disso, buscam ajuda para disponibilizar tais recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A terceira questão teve como objetivo verificar, na opinião das profissionais, quais são os conhecimentos necessários para intervir junto aos alunos com deficiência visual.

Eu acredito que, em primeiro lugar, você tem que se colocar no lugar da pessoa. [...] Ter o conhecimento didático-pedagógico faz toda a diferença na hora de ensinar. [...] É importante ter o conhecimento de como o aluno é, saber das dificuldades que eles enfrentam no dia a dia. [...] Estar em contato com sua família. [...] Tem que ter muita paciência, compreensão e incentivá-los ao máximo. (Prof.^a Natália)

A minha formação acadêmica nos cinco anos e meio foram importantes. [...] é com o trabalho com o aluno em sala de recursos que você vai aprender efetivamente como atender

suas necessidades educacionais e como ensiná-lo [...], então é preciso saber lidar com tudo isso, saber lidar com as famílias também. O principal conhecimento é se colocar no lugar da pessoa, e ter noção das dificuldades pelas quais o aluno passa. [...] Eu entrei sem experiência em 2003, só com essa bagagem teórica e, depois de 12 anos, muda bastante a forma de ver, muda o olhar, a compreensão do que as pessoas com deficiência visual precisam para se desenvolverem educacionalmente e pessoalmente. Os professores da sala comum precisam do apoio do professor especializado, precisam ter essa consciência e sensibilização também. (Prof.^a Ana)

Tem que amar o que você faz, porque essa profissão de trabalhar com crianças deficientes visuais (sic) não é fácil, tem que saber ler e escrever o braile, tem que saber o soroban e poder dar confiança e a força de vontade e nunca desistir mesmo estando difícil. E fazer sempre novos cursos para você poder conhecer as coisas novas. (Prof.^a Laisa)

De modo geral, as professoras apontaram as contribuições da formação acadêmica (inicial e continuada), que constituem os saberes da formação profissional, e a experiência no trabalho cotidiano (saberes experienciais), favorecendo ao professor a compreensão sobre as necessidades dos alunos. Outro aspecto relevante é sobre a importância do profissional colocar-se no lugar do aluno, como um exercício para ter a percepção das dificuldades, ter sensibilidade e, dessa forma, planejar estratégias de atividades que realmente possam desenvolver aspectos que necessitam ser trabalhados. A expressão “tem que amar o que faz” demonstra que, na opinião da professora, o exercício da docência com esse alunado necessita de muita dedicação, provavelmente em decorrência dos desafios impostos pela prática.

Durand et al. (1996 apud TARDIF, 2014, p. 58), apontam que os saberes relacionados ao trabalho “são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”.

7 Considerações Finais

Essa pesquisa possibilitou adentrar no contexto do trabalho de professores especializados e, com base na fundamentação teórica, foi possível verificar que essa prática envolve diversos fatores, dentre eles, os

conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e principalmente os saberes experienciais que se desenvolvem e favorecem o aprimoramento profissional ao longo da carreira.

A formação inicial é fundamental e deveria preparar os futuros educadores para atenderem à diversidade. Isso favoreceria a articulação entre os que atuam nas salas regulares com os professores especializados, na existência de alunos PAEE, com o objetivo de oferecer apoio ao trabalho, lembrando que alguns docentes atuando nas salas regulares apontam o desconhecimento sobre assuntos relacionado a esse público como justificativa para oferecer-lhes um atendimento adequado.

De acordo com os relatos, foi possível observar que a formação acadêmica estruturada em currículos que contemplam questões relacionadas às práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos exerce grande importância. Em contrapartida, cursos oferecidos de maneira aligeirada e sem aprofundamento em aspectos essenciais pouco contribuem para a formação e atuação do profissional. Nessa perspectiva, é fundamental ressaltar que cursos de formação continuada sejam oferecidos aos profissionais em exercício, de maneira que para a estruturação destes seja levada em consideração a realidade da prática docente, no sentido de compreender esse contexto e organizar formações que realmente atendam às suas necessidades.

Referências

[BRASIL](#). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez.1996. Disponível em: <<https://goo.gl/y1BvBy>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[BRASIL](#). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Resultado do Censo da Educação Básica 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/BchBzK>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

[CONTRERAS, J.](#) *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

[LAVILLE, C.; DIONNE, J.](#) *A construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

[MASINI, E. F. S.](#) *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013.

[MAZZOTTA, M. J. S.](#) *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[MAZZOTA, M. J. S.](#) A inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIO PARA O NOVO MILÊNIO, 3., 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/VE3pkU>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

[NUNES, C. M. F.](#) Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/VwAFB4>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[PIMENTA, S. G.](#) Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

[PRIETO, R. G.](#) Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

[PRIETO, R. G.](#) Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.

[PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A.](#) Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[SÃO PAULO \(Estado\)](#). Secretaria da Educação. Resolução SE Nº 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/cY4wLE>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

[SILVA, C. S.](#) *A Educação Física Adaptada no contexto de formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/pXzMSz>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[TARDIF, M.](#) *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

*Recebido em 15 de outubro de 2016
Aprovado em 04 de setembro de 2017*

Para citar e referenciar este artigo:

MORAES, Marly Kamiyama; SILVA, Cláudio Silvério da. Saberes docentes para atuação na sala de recursos de alunos com deficiência visual. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.143-165, 2017. ISSN 2525-3476.