

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**BEATRIZ VIANA MOTTA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO  
PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CAP):  
UMA CONTRIBUIÇÃO ESSENCIAL PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL.**

**MANAUS – AMAZONAS**

**2020**

**BEATRIZ VIANA MOTTA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO  
PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CAP):  
UMA CONTRIBUIÇÃO ESSENCIAL PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL.**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito parcial para obtenção do título de graduado sob orientação da Profa. Dra. Joab Grana Reis.

**MANAUS – AMAZONAS**

2020

### **Ficha Catalográfica**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

#### **Sistema Integrado de Bibliotecas da**

B369f Motta, Beatriz Viana

Formação continuada no Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP): uma contribuição essencial para o atendimento de alunos com deficiência visual / Beatriz Viana Motta. Manaus : [s.n], 2020.

90 f.: il.; 3 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020. Inclui bibliografia  
Orientador: Joab Grana Reis

1. Formação de professores. 2. Deficiência visual. 3. Apoio pedagógico. I. Joab Grana Reis (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Formação continuada no Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP): uma contribuição essencial para o atendimento de alunos com deficiência visual.

**Universidade**

**Elaborado por Jeane Macelino Galves -  
CRB-11/463**

**BEATRIZ VIANA MOTTA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO  
PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CAP):  
UMA CONTRIBUIÇÃO ESSENCIAL PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL.**

**Aprovação em:** 27 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

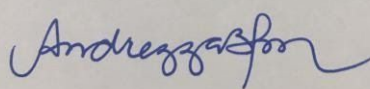


---

Professor (a) Dra. Joab

Grana Reis Orientador (a)

Professor (a) Dra. Andrezza Belota Lopes Machado



---

Membro da Banca



---

Professor

(a) Dra. Cátia de Lemos

Membro da Banca

## **AGRADECIMENTOS**

A palavra de ordem agora é gratidão, pois, o sonho que me acompanhava desde a minha infância está se tornando realidade, não foi uma trajetória fácil, mas venci cada desafio para chegar até aqui.

Agradeço, primeiramente a Deus, a quem creio e confio, por realizar essa trajetória ao meu lado, a minha mãe Maricelis, por ter me proporcionado oportunidades de estudar em boas escolas e por ter acreditado em meu potencial. Aos meus avós Raimundo e Maria Brasilete, por estarem comigo em todos os momentos de minha vida, as minhas tias Cléia, Simonara, Patrícia, Marilene, Mariluci e Michely por todo o apoio prestado e por cada palavra amiga, as minhas primas, Camila, Larissa e Daniele por sempre estarem com as mãos estendidas nos momentos em que eu precisei de auxílio, a minha prima Lúcia in memoriam, que partiu no decorrer desta caminhada, gratidão pelo incentivo e por sempre ter acreditado nas minhas potencialidades, ao meu querido primo, irmão e amigo Célio Rafael, pela amizade, parceria, disponibilidade e por todo o apoio, companheirismo na realização de cada atividade durante o meu percurso acadêmico, a minha irmã, amiga e parceira Hannah Victoria por me acompanhar e auxiliar na elaboração de recursos didáticos para a realização das atividades práticas.

Agradeço aos meus amigos de infância Anny, Thaiz, Cícero, Louise, Aline, Sarah, Jéssica Silva, Jéssica Maria, Jéssica Vieira, Natalí, Matheus, Gustavo, Beatriz, Laryssa Silvana, Laryssa Pergentino e Thalia, por todos os momentos, partilhas, experiências e vivências, aos amigos e companheiros de todos os momentos, Mônica, Luana, Rhanayse e o Nicholas, por estarem sempre comigo, me auxiliarem em todos os momentos mais difíceis e por todas as alegrias partilhadas, as tutoras Daiane, Adriene, Ylaini e Maisa, pelas partilhas, momentos vividos, por todo o auxílio prestado, por terem contribuído de forma similar durante a graduação.

Agradeço aos meus professores e coordenadores de curso, por serem profissionais humanos e por estenderem a mão nos momentos de dificuldade, aos professores e coordenadores do Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual (CAP), por contribuírem de

forma singular na realização desta pesquisa, a querida professora orientadora Joab Grana Reis, pelo acolhimento, confiança, solidariedade, compreensão, por cada puxão de orelha, pelas oportunidades de aprendizagem, pela parceria e companheirismo, muito obrigada.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indireta ao longo dessa jornada e me fizeram crescer profissionalmente e principalmente como ser humano.

***“Consagre todo o tempo possível ao estudo, com fé, com entusiasmo, aumentando a cada dia seu saber.”***

**(Sabedoria Logosófica)**



## RESUMO

### **FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CAP): UMA CONTRIBUIÇÃO ESSENCIAL PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.**

O presente estudo discorre sobre a contribuição da formação continuada para o atendimento de alunos com deficiência visual, este, traz como abordagem epistemológica a visão social sobre as pessoas com deficiência visual. Assim, teve-se como objetivo geral conhecer o trabalho e a contribuição de um Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) para a formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência visual na rede estadual de ensino em Manaus. E, como objetivos específicos: compreender o funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); identificar os cursos de formação continuada realizados no CAP; e verificar a contribuição da formação para os professores que atendem estudantes com deficiência visual no ensino comum. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva e de campo. A investigação ocorreu no CAP/AM a partir da consulta de documentos e envolveu 28 sujeitos que participaram do curso de formação continuada no período de 2017 a 2019. Para a coleta de dados utilizou-se de um questionário semiestruturado que foi encaminhado para os participantes por meio da ferramenta do Google Forms. Os dados evidenciam a importância do CAP/AM para a formação continuada no Estado do Amazonas; necessidade de investimento (financeiro, recursos humanos, materiais) e fortalecimento das ações desenvolvidas, como a ampliação de novos curso e ofertas.

**Palavra – Chave:** Formação de professores. Deficiência Visual. Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).

## **ABSTRACT**

### **CONTINUING TRAINING IN THE PEDAGOGICAL SUPPORT CENTER FOR SERVING PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES (CAP): AN ESSENTIAL CONTRIBUTION FOR SERVING STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES.**

The present study discusses the contribution of continuing education to the care of students with visual impairment, this brings, as an epistemological approach, the social view on people with visual impairment. Thus, the general objective was to get to know the work and the contribution of a Pedagogical Support to assist People with Visual Disabilities (CAP) for the continuing education of teachers who work with visually impaired students in the state schools system in Manaus. And, as specific objectives: to understand the functioning of the Pedagogical Support Center to assist People with Visual Disabilities (CAP); identify continuing education courses held at CAP; and verify the contribution of training for teachers who serve students with visual impairments in ordinary education. It is a research with a qualitative, descriptive and field approach. The investigation took place at CAP/AM based on the consultations of documents and involved 28 subjects who participated in the continuing education course from 2017 to 2019. For data collection, a semi-structured questionnaire was used, which was sent to participants by through the Google Forms tool. The data show the importance of CAP/AM for educations in the State of Amazonas; need for investment (financial, human resources, materials) and strengthening of the actions developed, such as the expansion of new courses and offers.

**Keyword:** Teacher Training. Visual Impairment. Pedagogical support for assisting Visually Impaired People (CAP).

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização da infraestrutura	49
Quadro 2 – Caracterização dos profissionais que atuam no CAP/AM	50
Quadro 3 – Caracterização dos participantes do estudo	53
Quadro 4 – Conteúdo do Curso de Formação Continuada do CAP/AM	55
Quadro 5 – Dados sobre a participação no curso da área da Deficiência	
Visual	59
Quadro 6 – Complemento das primeiras respostas	60
Quadro 7 – Conhecimento da oferta de curso no CAP/AM	61
Quadro 8 – Motivação para fazer o curso no CAP/AM	63
Quadro 9 – Avaliação do Participantes sobre o curso no CAP/AM	66
Quadro 10 – Complemento das outras respostas	
67	
Quadro 11 – Formação Continuada, contribuição para a prática pedagógica	69
Quadro 12 – Formação Continuada, contribuição para a prática pedagógica	71
Quadro 13 – Contribuição da formação para atuar no AEE	73
Quadro 14 – Complemento das sextas respostas	75

## LISTA DE DIVERSAS

Gráfico 1- Atendimento a estudantes com deficiência visual.....	58
Anexo 1- Coleta de Dados.....	84
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre – TCL.....	86

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AM: Amazonas

AVD: Atividades da Vida Diária

CAAEE: Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado a Pessoa com Deficiência Visual

CAESP: Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento a Pessoa com Síndromes e Deficiência Intelectual

CAP: Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAP/AM: Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Estado do Amazonas

CAS: Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento a Pessoa Surda

MEC: Ministério da Educação

NAAHS: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

NVDA: NonVisual Desktop Access

OM: Orientação e Mobilidade

PEI: Planejamento Educacional Individualizado

PEVI: Práticas Educativas de Vida Independente

SEDUC: Secretaria do Estado de Educação

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

SEM: Sala de Recurso Multifuncional

TA: Tecnologia Assistiva

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>I - CAPÍTULO: DEFICIÊNCIA VISUAL: UM OLHAR SOCIAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICO FRENTE A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>14</b>
1.1 Conhecendo a deficiência visual e suas especificidades.....	14
1.2 Aspectos Educacionais: Estratégias e Recursos para Garantia da Aprendizagem.....	21
1.3 Políticas Públicas: um alinhamento entre formação continuada e educação inclusiva.....	29
1.4 O Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP): Criação, Estrutura e Funcionalidade.....	36
1.5 Formação Continuada: a Tessitura de novos desafios no atual cenário.....	38
<b>II - CAPÍTULO: METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>47</b>
2.1 Procedimentos Metodológicos.....	47
2.2 Caracterização do Cenário de Pesquisa.....	48
2.2.1 Caracterização do Recurso Humano.....	48
2.3 Caracterização do CAP/AM.....	49
2.4 Etapa 1 - Consulta de Documentos.....	49
2.5 Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	52
<b>III - CAPÍTULO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAP/AM, UM OLHAR ANALÍTICO.....</b>	<b>55</b>
3.1 Organização e Funcionamento dos Cursos de Formação Continuada do CAP/AM.....	55
3.2 Perfil dos Participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico a Pessoas com Deficiência Visual (CAAEE).....	59

3.3 Conhecimento do Funcionamento de Formação Continuada do CAP/AM.....	62
3.3.1 Os cursistas e suas aspirações ao CAAEE.....	63
3.3.2 O CAAEE: Aspectos Positivos de melhoria na perspectiva dos cursistas.....	66
3.4 Contribuição da Formação Continuada do CAP/AM para atuar no Ensino Comum.....	69
3.5 Contribuição da Formação Continuada da CAP/AM para atuar no atendimento especializado.....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE - TCL.....</b>	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

As experiências educacionais relacionadas as pessoas com deficiência visual surgiram em meados dos séculos XVI ao XIX. Consta nos registros históricos que foi na cidade de Paris, no ano de 1884, que foi criado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Este, se consagra como o marco importante no percurso da vida desses estudantes, haja vista, que a compreensão inicial da deficiência estava pautada na ideia de um ser incapacitado, inválido, deficiente, dentre outros estigmas (MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2004).

No Brasil, atualmente, existe a modalidade educação especial, que é um ramo da educação destinado ao atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a saber: pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva, visual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008; 2013; 2020).

Tais alunos devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino usufruindo de recursos que lhes permitam participar efetivamente do trabalho desenvolvido em sala de aula do ensino comum e, que seja garantida uma aprendizagem equitativa em relação aos seus pares com o intuito de adquirir autonomia e efetividade no contexto social. Partindo dessa compreensão, o presente estudo delimitou como objeto de pesquisa a deficiência visual, a qual encontra-se na modalidade de ensino da Educação Especial.

As inquietações dessa pesquisa surgiram no transcorrer de uma visita técnica realizada em uma escola de atendimento específico. Essa atividade atendia ao componente curricular do Estágio III e da Educação Especial. Além disso, tais disciplinas oportunizaram ainda a participação em palestras, estudos e eventos ligados a essa temática as quais possibilitaram a realização do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico à Pessoa com Deficiência Visual (CAAEE). E, por meio dessas experiências e vivências, que surgiu a questão central e norteadora para a presente investigação: Qual a contribuição de um Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) para a formação continuada de



professores que atuam com estudantes com deficiência visual em escolas de ensino comum?

Tomando como ponto de partida, o questionamento acima traçou-se os seguintes objetivos:

O objetivo geral visa analisar o trabalho e a contribuição de um Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) para a formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência visual na rede estadual de ensino em Manaus. Quanto aos objetivos específicos temos: a) compreender o funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); b) identificar os cursos de formação continuada realizados no CAP; e c) verificar a contribuição da formação para os professores que atendem estudantes com deficiência visual no ensino comum.

Nesse contexto, este estudo está organizado em três capítulos, conforme descrição a seguir:

O primeiro capítulo tem como objetivo discutir aspectos conceituais da deficiência visual, a acessibilidade educacional e a formação de professores. Assim, essa parte se constitui por quatro seções: a) a deficiência visual e suas especificidades; b) as políticas públicas e um delineamento com a formação continuada e a Educação Inclusiva; c) a criação do Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento de Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e sua funcionalidade; d) a formação continuada de professores para o atendimento de alunos com deficiência visual.

O segundo capítulo trata-se do percurso metodológico, o qual se delinea pela pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e de campo. A descrição dos lócus, sujeitos participantes, instrumentos utilizados e procedimento utilizado na análise de dados.

O terceiro capítulo evidencia a partir da coleta de dados às discussões e os resultados encontrados na pesquisa.

Por fim, as considerações finais, que discute sobre a contribuição dos cursos de formação continuada para os docentes que auxiliam no processo ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

## I- CAPÍTULO: DEFICIÊNCIA VISUAL: UM OLHAR SOCIAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo aborda sobre a deficiência visual, tendo como enfoque principal a formação de professores que atuam no atendimento de estudantes com deficiência visual, haja vista, a compreensão de fatores que envolvem essa questão tais como: aspectos conceituais, políticos e pedagógicos, que estão imbricadas no saber e fazer docente, e, a sua relação com a escolarização de estudantes com deficiência visual.

### 1.1 CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS ESPECIFICIDADES

As discussões que se materializam na construção deste estudo se fundamentam no conceito da deficiência a partir da definição da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assim se prescreve no preâmbulo que se trata de:

[...] um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p.2).

Dito isto, se faz necessária uma ruptura do olhar nos marcadores corporais estigmatizantes bem como no enfoque exclusivamente biológico e médico para uma perspectiva social da deficiência, ou seja, é importante considerar que a deficiência é decorrente também das barreiras impostas socialmente, como as atitudinais, ambientais, pedagógicas, comunicacionais, entre outras.

Essa problematização colabora para ressignificar o próprio conceito da deficiência visual, pois entendemos a condição orgânica do sujeito, como também, as barreiras e desafios existentes ainda impostos por uma organização sociocultural que permanece excluindo as diferenças, apesar dos avanços que não podem ser negados.

Atualmente, a deficiência visual está definida como a perda total ou parcial da visão, considerando a acuidade visual do sujeito, a qual, não pode ser corrigida através do uso de recursos ópticos.

De acordo com o Decreto n. 3.298/1999 em seu artigo 4º, estabelece que:

Deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 1999, p.1).

Esta definição possui a função de preestabelecer as especificidades que contribuirão para a vida social da pessoa com deficiência visual de maneira que esta possa gozar de seus direitos exercendo sua cidadania.

A presente definição é utilizada desde a década de 1990, adentrando o campo educacional e social, assim, promovendo uma visibilidade diversificada, com relação ao atendimento de pessoas com deficiência visual. Quanto às causas da deficiência visual, estas podem estar relacionadas à diversos fatores: patologias congênitas ou adquiridas, acidentes etc.

O documento orientador do Ministério da Educação esclarece, que:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (BRASIL, 2007, p.15).

A deficiência visual congênita ocorre quando o indivíduo nasce acometido de alguma enfermidade que ocasiona perda total ou parcial da visão, também pode ocorrer através de complicações durante a gestação (SILVA, 2008; MOSQUERA, 2010). As patologias mais comuns que causam a deficiência visual de forma congênita são denominadas como: amaurose congênita de Leber, malformações oculares, glaucoma congênito e catarata congênita.

Já a deficiência visual de forma adquirida ou adventícia é ocasionada quando o indivíduo sofre algum acidente ou é acometido por alguma enfermidade ao longo de sua vida, tendo como consequência a perda total ou parcial da visão, para tanto, existem algumas patologias que ocorrem com maior incidência, como por exemplo: traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas, as quais estão relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes.

Quando a pessoa nasce com deficiência visual, os cuidados especiais são importantes para que não ocorram prejuízos no seu desenvolvimento global. Com isso, é necessária a realização da estimulação precoce, para que haja o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo da criança, de modo que a privação da visão não seja um fator prejudicial no que diz respeito ao desenvolvimento de sua autonomia e participação nas diferentes dinâmicas sociais (escola, lazer, trabalho, entre outras).

É importante esclarecer que a deficiência visual congênita pós-natal ocorre quando o indivíduo é acometido de uma enfermidade na faixa etária entre 0 a 5 anos de idade, período este em que as técnicas utilizadas na estimulação precoce são comprovadamente mais eficazes, em se tratando da questão de janela de oportunidade, haja vista que o desenvolvimento de algumas áreas cerebrais encontram-se no estágio pré-operatório.

Sobre esta questão, analisa-se que:

A fase dos 0 aos 5 anos, é muito importante no desenvolvimento motor e cognitivo de qualquer criança, deficiente ou não, por ser um período de grande plasticidade cerebral. Porém, a criança cega, mais do que as que enxergam, no período pré-escolar, necessita do estímulo adequado para o desenvolvimento de funções motoras, de mobilidade independente, de apropriação dos mecanismos para a leitura tátil, e tantas outras habilidades que a criança que enxerga desenvolve somente por enxergar (CARLETTO, 2009, p.4).

É válido ressaltar que é através da estimulação precoce que os sentidos remanescentes poderão ser trabalhados, isto possibilita a criança um melhor desempenho nas atividades cotidianas e relações sociais independentes, como o ato de se vestir, se alimentar, de cuidar da higiene pessoal, dentre outros. Enfatiza-se a importância de se trabalhar os elementos sensoriais ainda em tenra idade como forma de prevenção às dificuldades futuras. Portanto, a

intervenção precoce é uma forma de investir em um futuro menos prejudicial no que se refere ao relacionamento interpessoal e social do sujeito.

Assim constam nas palavras de Mosquera (2010, p. 45):

Todas essas crianças vão precisar de estímulos suficientes para crescer e se tornar independentes na fase adulta. O seu desenvolvimento não é muito diferente do daqueles que nascem com uma boa visão, mas sempre exigirá um acompanhamento especial. Se o diagnóstico for realizado corretamente, principalmente na criança, as primeiras providências devem ser tomadas o mais rápido possível. Quando isso acontece, constitui-se no que chamamos de estimulação precoce.

As percepções sensoriais ou sentidos remanescentes são de suma importância para o desenvolvimento global de uma criança que nasce com deficiência visual.

As funcionalidades desses sentidos em conjunto podem auxiliar da melhor maneira possível no seu desenvolvimento, pois, é através da audição que terá sua orientação espacial, do tato proporcionará a visibilidade de objetos dispostos no ambiente que se insere bem como, a possibilidade do acesso à leitura e escrita, o olfato favorecerá a memorização dos espaços como a casa, escola, parques etc. e o paladar trará a possibilidade de se conhecer os diversos alimentos e seus sabores, além de outras sensações distintas, como: temperatura e textura dos alimentos.

A visão é um órgão sensorial importante para o ser humano, sua falta dificulta o desenvolvimento harmônico nas relações sociais e interpessoais, pois:

As pessoas percebem boa parte da realidade à sua volta por meio da visão, o que não significa que as com deficiência visual estejam impossibilitadas de conhecer e se relacionar com o mundo. Ela deve se utilizar de outras percepções sensoriais, como a audição que envolve as funções de ecolocalização, localização dos sons, escutar seletivamente e sombra sonora; o sistema háptico ou tato ativo; a cinestesia; a memória muscular; o sentido vestibular ou labiríntico; o olfato e o aproveitamento máximo de qualquer grau de visão que possa ter. (BRASIL, 2003, p. 58).

Como já sinalizado, as percepções sensoriais ou sentidos remanescentes precisam ser trabalhados desde os primeiros meses de vida da criança com deficiência visual, desta forma será mais efetiva a contribuição

com seu desenvolvimento integral proporcionando assim, autonomia equitativa a de uma criança vidente.

Quando uma criança nasce com algum tipo de deficiência, na maior parte das vezes se faz necessário desenvolver uma reestruturação familiar, pois, a chegada de um bebê fora dos padrões almejados social e culturalmente, causa um mix de sentimentos muito confusos, por vezes doloridos aos pais, como: frustração, culpa e outros, que culminam no chamado “luto do bebê perfeito”. Nessa fase, é fundamental o acompanhamento psicológico profissional dedicado aos pais, evitando assim, consequências desagradáveis como a depressão pós-parto, quadro clínico bastante comum nessas ocasiões. Que, segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz, aproximadamente 25% das mães brasileiras em situação de pós-parto sofrem com os sintomas da depressão (FIOCRUZ, 2016).

No caso de uma criança diagnosticada com deficiência visual, o processo de aceitação da deficiência por parte da família ocorre, em sua maioria, de forma gradativa, tendo por fator prejudicial à superproteção do infante acarretando um atraso na busca de mecanismos que auxiliem para o seu melhor desenvolvimento autônomo e cognitivo. É importante acrescentar que quanto mais cedo ocorre a aceitação da criança com deficiência visual por seus familiares, melhor será o seu processo de desenvolvimento global.

A respeito da dinâmica familiar, ressalta-se que:

A deficiência visual é um acontecimento inesperado que afeta a estrutura e as relações familiares, influenciando consideravelmente na educação e formação do deficiente visual, refletindo na sua interação com a comunidade, durante o processo de inclusão junto a outras instituições e espaços sociais (SANTOS, 2007, p.31).

O processo de educação formal da criança com deficiência visual ocorre na maioria dos casos quando esta ingressa na escola haja vista, que os pais e seus familiares ainda se encontram na fase de aceitação e amadurecimento de tal especificidade. Com isso, é imprescindível a parceria e interação entre a família e a escola no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e sociais que visem o melhor direcionamento educacional do infante.

Nesse contexto, destaca-se a importância do ambiente escolar e a garantia do ensino, como preceitua a Lei n. 13.146/2015 em seu capítulo IV:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.07).

O referido documento prevê inúmeras providências necessárias para garantia equitativa do processo de escolarização estudante com deficiência. O processo de inclusão escolar do estudante com deficiência visual requer um conhecimento relacionado às peculiaridades do sujeito. Para isto, é preciso a realização de um diagnóstico multiprofissional, que desenvolva um trabalho em equipe de professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pedagogos, médicos, neuro psicopedagogos, terapeutas e também, de recursos pedagógicos diferenciados.

Cabe dizer que as pessoas que se tornam deficientes visuais durante sua infância, adolescência ou fase adulta, necessitam se readaptarem no ambiente que as rodeia bem como, no desempenho de suas atividades cotidianas e relações sociais. Para diagnosticar uma criança com deficiência visual, são necessárias duas avaliações, a clínica e a funcional. Nesse caso, destaca-se que tais avaliações podem ocorrer ou não de maneira concomitante. A avaliação clínica é realizada por um oftalmologista, o qual avalia os sintomas no interior do olho através de exames.

A avaliação funcional é realizada por um profissional da educação com formação na área da deficiência visual, geralmente, esta ocorre em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) utilizando-se da aplicação da Tabela de *Snellen* para se obter uma resposta relacionada à acuidade visual do estudante levando em consideração os sintomas apresentados por este e os apontados por seu professor.

É importante esclarecer que, na maioria das vezes, é por meio da Avaliação Funcional que a criança com deficiência visual é encaminhada para a avaliação clínica.

A Avaliação Funcional da Visão revela dados qualitativos de observação informal sobre:

- o nível de desenvolvimento visual do aluno;

- o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade;
- a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;
- adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada.

É importante ressaltar que a Avaliação Funcional da Visão pode ser a única fonte de informação em crianças pré-verbais ou em crianças com deficiências associadas, ou seja, que apresenta comprometimento intelectual, físico ou sensorial (BRASIL, 2001, p. 37).

Ainda com relação ao processo de Avaliação Funcional, é importante ressaltar que o diagnóstico precoce auxilia positivamente na educação e formação da criança com deficiência visual. E para que isto forma efetiva, são necessários recursos didáticos e procedimentos metodológicos adaptados que possibilitem uma melhor compreensão dos conteúdos ministrados pelo professor.

Conforme sinalizado anteriormente, a deficiência visual se classifica em duas categorias com condições distintas: a cegueira, que se dá pela perda total da visão e a impossibilidade de definir cores e objetos, e a baixa visão, que se caracteriza pela perda parcial da acuidade visual.

A cegueira não pode ser corrigida através de recursos ópticos, desta forma, utilizam-se recursos não ópticos nos processos de aprendizagem da criança cega, como por exemplo, o uso do sistema de escrita *braille*, bengala longa, mapas táteis, dentre outros.

Quanto à baixa visão, Farias (2018, p. 113) explica que:

A baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como, baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo.

A baixa visão pode ser corrigida ou melhorada através de recursos ópticos, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades. É importante ressaltar que cada pessoa com baixa visão apresenta resíduos visuais diferentes, daí a necessidade de se conhecer as especificidades individuais de cada um. Tal compreensão ajuda o professor ou profissional especializado na



elaboração de propostas, estratégias e recursos pedagógicos adequados à necessidade educacional do aluno.

É importante destacar que diferente da cegueira, a baixa visão é pouco perceptível em crianças nos anos iniciais, porém, existem alguns sinais que, se observados atentamente pelo professor de sala de aula, indicam alterações visuais, como por exemplo: olhos vermelhos, lacrimejamento durante ou após esforço ocular, piscar continuamente, visão dupla e embaçada, movimentar constantemente os olhos (nistagmo), dificuldades para enxergar a lousa, aproximar demais os olhos para ver figuras ou objetos para ler ou escrever textos, sensibilidade à luz, dores de cabeça, tonturas, náuseas, aproximar-se muito para assistir televisão, tropeçar ou esbarrar em pessoas ou objetos com frequência, ter cautela excessiva ao andar, esquivar-se de brincadeiras ou de jogos ao ar livre e dispersar a atenção (FARIAS, 2018).

Assim, após a identificação de algumas das características acima percorridas, o professor deve contatar a família e orientá-la para que se busque a avaliação de um profissional especializado.

## 1.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS: ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA GARANTIA DA APRENDIZAGEM

A categorização da deficiência visual possibilita aos sujeitos a ressignificação de conceitos de aprendizagem assimilados até então, transformando o ensino informal para uma maneira concreta e significativa, modificando as barreiras ambientais e atitudinais em possibilidades que garanta além do ingresso, também a sua permanência em todas as etapas de ensino.

Mediante a condição de país emergente, o Brasil possui ainda um quadro social que ainda é ineficiente, quando comparado à realidade de países considerados de primeiro mundo. É fato que a maioria das patologias que ocasionam a deficiência visual pode ser evitada com tratamentos e campanhas de prevenção, no que se refere às melhores condições de saneamento básico e saúde pública em geral, cenário que contribui em larga escala para o número elevado de deficientes visuais no país (MOSQUERA, 2010).

Conforme informações disponíveis pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, sobre as mais de 6,5 milhões de pessoas que possuem alguma deficiência visual: 528.624 pessoas são incapazes de enxergar; 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal; sendo que outros 29 milhões de pessoas declararam possuir alguma dificuldade permanente de enxergar, mesmo com uso de óculos ou lentes (IBGE, 2010).

Os dados contribuem para traçar um parâmetro do sistema educacional com relação às medidas referentes às pessoas com deficiência visual, visto que estas ingressam no ambiente escolar em todos os níveis (Educação Básica, Fundamental e Superior) de ensino. Portanto, é importante que as instituições de ensino valorizem a qualificação do corpo docente para o recebimento desses estudantes, dispondo de recursos didáticos, metodológicos e de profissionais especializados na garantia de melhores condições equitativas de aprendizagem.

A compreensão da categoria baixa visão e cegueira no contexto educacional possibilita a construção de caminhos e possibilidades para o atendimento desses estudantes contribuindo com a inclusão social e educacional, visto que, os professores da sala de aula do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da gestão escolar possam construir um novo olhar em relação aos estudantes com deficiência visual, de modo que as potencialidades e as condições de igualdade possam ser garantidas, conforme prescreve a legislação nacional (BRASIL, 2013; 2011; 2015; 2020).

A aprendizagem de crianças com deficiência visual, não diverge em muitos aspectos de uma criança vidente, no entanto, a privação do sentido da visão, requer o uso dos sentidos remanescentes: audição, olfato, tato, paladar e sinestesia, pois, é por meio destes que a criança se desenvolverá globalmente. É válido ressaltar que os procedimentos metodológicos e os recursos didáticos utilizados com um estudante cego, são diferentes daqueles utilizados por um educando com baixa visão, como já discutido anteriormente.

O processo de alfabetização de uma criança cega dá-se de maneira diferente daquela considerada vidente, pois a mesma se utiliza do tato para desvendar o ambiente ao seu redor, bem como, as formas e texturas dos objetos que a cerca. Nesse quesito, o tato torna-se um sentido específico para

o acesso ao mundo externo, assim sendo, por basear-se em tal sentido, o sistema *braille*<sup>1</sup> é o mais apropriado para atender sua peculiaridade.

O sistema de escrita *braille*, é constituído por 63 combinações, que se encontram distribuídas entre 6 pontos, os quais, estão dispostos em celas no formato quadrangular divididos por fileiras ocupando um lado direito e esquerdo, dispostos em três a cada lado. Para executar a escrita *braille*, é necessário a reglete e o punção, estes instrumentos possibilitam a realização da escrita de forma manual.

Assim afirma o estudo de Wanzeler, Menezes, Lima e Vieira (2020, p. 221):

A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braile dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico, no formato de pera ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braile.

O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda, para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento, devido à perfuração de cada ponto exigir boa coordenação motora e dificultar a correção de erros. As regletes de hoje em dia são uma variação do aparelho de Louis Braille<sup>3</sup>, e são ainda muito utilizadas pelas pessoas com deficiência visual.

Ressalta-se que antes da iniciação do processo de escrita através do sistema *braille*, é necessário estimular o tato, a lateralidade e a espacialidade da criança, considerando seu desenvolvimento motor, de maneira que não haja um estranhamento e nem a falta de sensibilidade nas mãos quando o processo de alfabetização for iniciado pela utilização tátil na leitura e escrita do sistema *braille*.

O ensino de uma criança cega deve ocorrer de forma concreta haja vista, que ela necessita sentir e perceber para abstrair conceitos, como por exemplo, o uso do soroban<sup>2</sup>, esse recurso é um instrumento semelhante a um ábaco, e possibilita a criança cega ter a noção da sequência numérica, bem como a realização de cálculos matemáticos das quatro operações.

---

<sup>1</sup> Sistema de escrita braile criado por Louis Braille em 1825 em Paris.

<sup>2</sup> Instrumento utilizado pelas pessoas cegas para efetuar cálculos matemáticos. (MOSQUERA, 2010)

Mosquera (2010, p. 96) esclarece que: “a proposta do soroban é atender à iniciação dos números, da soma e de outros cálculos”. O soroban corrobora com o desenvolvimento de algumas habilidades cerebrais, como a memorização e a realização de cálculos mentais, assim, possibilitando a criança cega o desempenho e ativação das áreas globais do desenvolvimento.

Já o processo de aprendizagem de uma criança com baixa visão, possui uma complexidade maior se comparado ao de uma criança cega e de uma vidente, visto que esta necessita de recursos específicos que auxiliem no exercício da sua acuidade visual.

Com relação a utilização de recursos ópticos e não ópticos, estes requerem prescrições médicas e prognósticos advindos da avaliação clínica funcional, como fora mencionado anteriormente. Estes recursos, se utilizados de maneira inadequada, podem trazer sérias consequências para o desenvolvimento da criança.

Os recursos ópticos que auxiliam no processo de aprendizagem da criança com baixa visão no ambiente escolar são as lupas, lunetas, telescópios e diversos tipos de óculos, considerando a acuidade visual do sujeito.

As lupas têm como funcionalidade auxiliar na leitura de textos, pois estas ampliam os caracteres presentes em tais textos, no entanto, o uso excessivo desse artifício pode ocasionar cansaço visual.

As lunetas e telescópios possibilitam ao aluno visualizar a lousa numa distância adequada, assim ele pode efetuar a leitura e escrita dos textos presentes nela. No entanto, é necessário considerar o ambiente de sala de aula que o aluno se encontra, pois, fatores como a luminosidade e os contrastes entre lousa e pincel do professor são elementos essenciais que favorecem ou não a aprendizagem do estudante com baixa visão no ambiente escolar.

Óculos com lentes monofocais ou multifocais, são recursos específicos utilizados pelas pessoas com baixa visão, considerando suas peculiaridades e o diagnóstico médico, estes auxiliam na leitura e escrita de textos disponibilizados em livros, além da apreensão de conteúdos apresentados na lousa pelo professor da rede regular de ensino.

No que concerne aos recursos ópticos, Sá e Siluk (2014, p. 219) destacam que:

Recursos ou auxílios ópticos são lentes, lupas, telescópios e óculos especiais que ampliam a imagem na retina, melhoram a qualidade, o conforto e o desempenho visual. Devem ser usados mediante orientação e prescrição oftalmológica e, caso necessário, deve haver um acompanhamento ou um trabalho de estimulação visual e de orientação aos professores e à família.

O processo de ensino e aprendizagem de estudantes com baixa visão exige um ambiente escolar preparado, principalmente a sala de aula, pois esta deverá dispor de uma boa iluminação, além de uma lousa de tonalidade contrastante com a cor do pincel utilizado pelo (a) professor (a). É importante esclarecer que, para a melhor aprendizagem e compreensão dos conteúdos curriculares, o estudante necessita sentar-se em um local onde seu campo visual lhe permita realizar suas atividades sem comprometer seu resíduo visual.

Diante da especificidade da acuidade visual é importante considerar algumas orientações:

Para o aluno que tem glaucoma o professor deve posicionar o mesmo em local onde a luz não incida, deve permitir que o aluno use boné em sala de aula, pois a viseira protege da luz;

Pessoas que tem glaucoma tem fotofobia, a luz se torne um tormento e causa desconforto e até mal-estar;

Fonte: Arial, Verdana ou Tahoma;

Não utilizar letras rebuscadas, cheias de detalhes;

Tamanho de letra: 24, em negrito;

Cor do papel e da tinta: o papel branco, marfim ou gelo sem brilho e tinta preta proporcionam maior contraste;

Ilustrações: figuras simples, com poucos detalhes; contornos espessos e bem definidos, contrastantes com o fundo, cores vivas;

As ilustrações bem empregadas enriquecem o texto e facilitam sua compreensão;

Utilização do lápis 4B, 5B e 6B e Caderno de pauta ampliada (FARIAS, 2018, p. 119).

Vale ressaltar que os recursos tecnológicos, como por exemplo: a utilização de arquivos no formato PDF em dispositivos eletrônicos, surgem como meios alternativos para estudantes com deficiência visual, porém, cabe ao professor de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) definirem o momento oportuno para o uso desse suporte educacional.

A orientação e a mobilidade definem-se como um conjunto de técnicas que contribuem para o deslocamento da pessoa com deficiência visual nos diversos espaços sociais, como: casa, escola, áreas de lazer, entre outras. Tais técnicas fazem uso do tato para proteção inferior e superior em ambientes internos e/ou de maior familiaridade, além do auxílio da bengala longa, a qual contribui na exploração dos ambientes externos e de pouca frequência do sujeito.

Santos (2007, p. 58) aduz que: “o objetivo geral do programa de O.M. volta-se, entre outros, à necessidade que a pessoa com deficiência visual possui para ir e vir com independência e autonomia nos espaços sociais em que vive”. Embora existam outros recursos que possibilitem a autonomia no deslocamento da pessoa com deficiência visual, a bengala longa ainda é o recurso mais utilizado, devido ao fácil acesso e melhor custo-benefício.

Vale salientar que o uso da bengala deve ser iniciado durante a infância, pois contribui com o processo de aceitação da deficiência pelo próprio sujeito, seus familiares e aqueles que estão em contato direto com este, de maneira que a visão preconcebida com relação à pessoa com deficiência visual vem a ser interpretado de uma forma diferente, não como um fator impeditivo de participação social do sujeito em questão, mas como um processo peculiar, o qual, não impede o indivíduo de executar suas atividades cotidianas normalmente, assim, rompendo com ideias preestabelecidas ao longo dos tempos históricos.

As Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI) ou Atividades da Vida Diária (AVD) consiste em um conjunto de técnicas para a realização de atividades cotidianas pela pessoa com deficiência visual, tendo em vista o pleno desenvolvimento desta, pois, o conteúdo ensinado lhe proporciona autonomia em afazeres domésticos e pessoais, contribuindo com a formação social do indivíduo e rompendo com as barreiras atitudinais existentes.

Conforme afirma Santos (2007, p. 60 - 61) sobre as ADV's:

A dificuldade para realizar as AVD's é um prejuízo imposto pela cegueira. Caso a pessoa com deficiência visual não seja estimulada a realizar essas tarefas, será dependente em vários aspectos do cotidiano, o que dificultará sua inclusão de uma forma geral.

A formação acadêmica e social da pessoa com deficiência visual geralmente ocorre de maneira concomitante, pois é o ambiente acadêmico muitas vezes o responsável por enfatizar capacidades desse sujeito, as quais, anteriormente ignoradas por familiares e amigos. As Tecnologias Assistivas (TA), são recursos que auxiliam a autonomia e o desenvolvimento global de uma pessoa em situação de deficiência. Com relação à pessoa com deficiência visual, esta, lhe permite executar tarefas em um patamar equitativo ao de uma pessoa vidente.

Sobre essa questão, salienta-se que: “essa maneira de entender TA, a concebe bem além de meros dispositivos, equipamentos ou ferramentas, englobando no conceito também os processos, estratégias e metodologias a eles relacionados” (GALVÃO, 2009, p. 03). Atualmente, existem vários *softwares* que auxiliam a pessoa com deficiência visual na leitura de textos e socialização virtual, os quais têm por objetivo principal proporcionar maior acesso às redes sociais e outras ferramentas disponibilizadas na internet. Estes *softwares* são denominados de leitores de telas e se aplicam em *notebooks*, computadores de mesa, *smartphones* e *tablets*, de modo que haja uma contribuição positiva, no que diz respeito à inclusão social e, sobretudo, educacional da pessoa com deficiência visual, possibilitando assim a sua independência e autonomia.

Um recurso utilizado por diversos estudantes com deficiência visual é o *Dosvox*<sup>3</sup>, que é um sintetizador de voz que permite com que a pessoa com deficiência visual possa executar algumas tarefas, tais como: digitalização de textos, jogar alguns jogos virtuais e acessar o correio eletrônico. No entanto, é importante salientar que este *software* se revela bastante limitado, no que se refere à utilização das redes sociais e ao acesso de alguns *sites*.

O *Virtual Vision* é um *software* disponibilizado pela *Micropower*, este é um recurso destinado para as pessoas cegas, que são ofertados através das redes do banco Bradesco gratuitamente. Este *software*, também é utilizado por empresas e instituições cadastradas.

<sup>3</sup> Esse recurso foi desenvolvido pelo núcleo de computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e encontra-se disponível para download gratuitamente.

O *Jaws*, é um *software* norte americano voltado para pessoas com deficiência visual, por se tratar de uma ferramenta paga e de custo elevado, é pouco difundido entre esse público.

O *NonVisual Desktop Access* (NVDA) é um leitor de tela disponibilizado pelo *Windows*, que, assim como os demais, tem a função de auxiliar a pessoa com deficiência visual em: leituras e escritas de textos, criação de *slides* no *PowerPoint*, organização de planilhas no *Excel*, acesso a diversos jogos virtuais, pesquisas em sites e interação nas redes sociais. Atualmente, o NVDA é um dos *softwares* mais utilizados no meio acadêmico, devido ao fácil acesso, que traz as funções listadas acima, tal ferramenta amplia as possibilidades ofertadas a esses estudantes.

O *TalkBack*, é uma função disponível nas configurações dos *smartphones* e *tablets*, traz como livre acesso às plataformas digitais existentes, além de oferecer aplicativos que contribuem para a autonomia da pessoa com deficiência visual no desempenho de suas atividades cotidianas.

A maioria desses *softwares* possui acesso gratuito para *download*, no entanto, a divulgação de informações a respeito de seu funcionamento ainda é bastante parca. Assim, para o melhor aproveitamento desses recursos tecnológicos, é fundamental a disponibilização de cursos que capacitem a pessoa com deficiência visual ao uso adequado dessas diversas ferramentas elucidadas, além dos profissionais (professor de ensino comum, professores especializados).

Todos os recursos e estratégias mencionados são de suma importância para a formação da pessoa com deficiência visual, bem como para sua autonomia e exercício da cidadania, pois a deficiência maior na vida dessas pessoas é a ausência das condições de acesso às diversas possibilidades de inclusão educacional e social.

Os recursos permitem que os professores da rede regular do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizem uma ação conjunta, como a elaboração de um currículo diferenciado, que consiste na mudança de estratégias mais acessíveis de ensino e procedimentos metodológicos e avaliativos, os quais devem considerar as especificidades individuais de cada aluno. A diferenciação curricular possui muita relevância, no que diz respeito aos processos de inclusão da pessoa com deficiência visual



no ambiente escolar, isto lhe proporcionará a igualdade de oportunidades no decorrer do seu processo e desenvolvimento educacional.

Sobre a necessidade de mudanças curriculares na prática e ações pedagógicas, acrescenta-se que:

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (PACHECO, 2008, p. 178).

Salienta-se que a diferenciação curricular proporciona um relacionamento direto entre aluno, professor e a sua família, pois, é por meio dessa interação que a subjetividade da pessoa com deficiência visual é trabalhada, corroborando para a construção social. Significa dizer que, tanto os professores quanto os familiares, são responsáveis por propiciar as possibilidades da construção de caminhos metodológicos (atividades colaborativas, planejamento educacional individualizado e atividades acessíveis) para o melhor desenvolvimento social e educacional.

Em síntese, diante de todas as questões discutidas, faz-se necessário a garantia da formação inicial e continuada de professores para atenderem os estudantes com deficiência, esclarecendo que se refere a um dos aspectos a ser considerado no processo de inclusão desses estudantes no ensino comum.

Dando continuidade ao estudo, na próxima seção, estão pautadas a luz dos documentos legais quanto à previsão dessa formação.

### 1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ALINHAMENTO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da década de 90, ocorreram vários eventos e manifestações em prol de políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência, dessa forma, emergiram os principais documentos internacionais como: *Declaração Mundial de Educação para todos* em Jomtien (1990), *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência em Guatemala* (1999) e a *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*

(2001), estes, tornaram-se marcos legais referentes às políticas públicas voltadas as pessoas em situação de deficiência, assim, norteando as legislações brasileiras.

De acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 129):

É nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, muitas demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais.

Os marcadores legais trouxeram avanços referentes ao ingresso de pessoas com deficiência na escola de ensino comum, auxiliando os docentes que atuam diretamente com esses educandos, considerando a previsão de mudança na organização e funcionamento do ambiente escolar. Dentre eles, destaca-se a Lei n. 12.796/2003 que se tornou um marco importante na inclusão escolar de pessoas com deficiência, esta normativa foi baseada no capítulo V da Constituição brasileira, que dispõe sobre a Educação Especial e prevê a necessidade da formação e preparação dos docentes, discorrendo em seu Art. 59 que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013).

Mediante a referida legislação, é importante dizer que reforçar o direito a educação das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, lhes proporcionando recursos necessários e atendimentos prestados, bem como a qualificação dos professores para a realização de tais atendimentos, visando melhores condições para as práticas inclusivas em contexto educacional. A formação inicial e continuada para professores requer estratégias, metas e objetivos a serem almejados, contemplando a heterogeneidade existente no espaço escolar.

Destarte, tanto a formação inicial quanto a continuada de professores se mostram de extrema importância para o processo educacional dos educandos com deficiência, que, além de facilitar a construção de novas concepções por parte dos docentes, estes profissionais entendem que devem considerar as

peculiaridades de cada aluno e nesse tocante emergem diversos desafios na formação (VITALIANO; MANZINI, 2010; DENARI; SIGOLO, 2016).

Em 2001, foi instituída a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que garante aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) a oferta de serviços e atendimentos especializados nas instituições educacionais, e consolidando a educação especial como uma modalidade de ensino.

Como assim dispõe a Resolução CNE/CEB, nos seguintes artigos:

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todo.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

A referida Resolução visa um sistema educacional equitativo para todos os educandos, garantindo o total apoio referente aos estudantes como deficiência, considerando suas especificidades durante todas as etapas do ensino básico.

No ano de 2002, foi criada a Portaria nº 2.678/2002, que propõe o uso do sistema de escrita *braille* como recurso para a inclusão de alunos cegos, o que facilita a produção de livros didáticos, além disso, adaptou os caracteres gráficos, anteriormente dispostos em francês para a língua portuguesa.

Considerando o interesse do Governo Federal em adotar para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa;

Considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação e atualização dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de Língua Portuguesa com o objetivo de mantê-los representativos da escrita comum; (BRASIL, 2002, p. 1).

A portaria em questão é de fundamental importância para as pessoas com deficiência visual, pois, a implantação do sistema *braille* traz a possibilidade de convivência em âmbito escolar mais equitativa e justa. De posse da ferramenta necessária, esses alunos alcançam agora um lugar cultural antes exclusivo àqueles dotados de visão através de um sistema adequado às suas necessidades de leitura e escrita.

Com o advento da Lei nº 10.845/2004, que orienta o plano de desenvolvimento e Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como enfoque principal a avaliação educacional dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tal legislação garante as potencialidades desses educandos para que eles ingressem em classes da rede regular de ensino, a saber:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de

deficiência nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2004, p. 1)

A referida norma, também garante a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prestado aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), considerando suas especificidades e potencialidades ao longo das etapas de ensino. É importante esclarecer que, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um apoio essencial, no que se refere ao processo da inclusão educacional de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no entanto, para se obter êxito em tal processo, é necessário ter uma formação especializada.

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelecia o público-alvo da

Educação Especial e os objetivos de ações para garantia do processo de inclusão escolar, assim prescreve:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008, p. 10).

A referida legislação, juntamente com os demais documentos já citados, fomenta a garantia de uma educação inclusiva aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) bem como, a necessidade da formação de profissionais que atuam de forma direta ou indireta com estes educandos, visando a implantação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Cabe informar, que esse documento da política de 2008, foi recentemente substituído pela aprovação do Decreto nº 10.502/2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020).

A educação inclusiva requer uma atuação em conjunto, considerando as especificidades de cada estudante. Para garantir o ingresso e permanência de um aluno com deficiência visual, por exemplo, deve-se levar em conta sua necessidade educacional específica, os recursos necessários para que possa usufruir do mesmo processo de aprendizagem que os demais colegas de sala de aula, além da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou nos Centros de apoio às pessoas com deficiência visual, sendo este previsto no Capítulo V, Art. 7º, Inciso I da Lei nº 10.502/2020.

A AEE passa a ser orientada a partir da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, a qual discorre sobre as diretrizes que constituem o Atendimento Educacional Especializado e a modalidade de educação especial. Esse

documento apresenta no seu texto todas as orientações para o funcionamento do AEE.

Assim estabelece sobre suas funções nos seguintes artigos:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009, p. 1).

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda necessita avançar em mais aspectos. No bojo da garantia do direito dos estudantes com NEE, temos a aprovação do Decreto nº 7611/2011, que discorre sobre a modalidade educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, considerando a educação inclusiva e o aspecto social das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O referido decreto prevê o serviço e apoio por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis de ensino (Educação Básica e Superior). Vale ressaltar que apesar da existência do referido decreto, ainda existem lacunas a serem preenchidas para que as medidas vigentes em tal legislação sejam cumpridas de forma efetiva.

Outro documento importante na legislação brasileira trata-se da Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI) que abarca sobre os direitos de uma cidadania plena, contemplando os âmbitos educacional e social, modificando o conceito de deficiência que considera os aspectos clínicos e biopsicossociais dando total liberdade de expressão para as pessoas em situação de deficiência, além de consolidar as barreiras atitudinais como atos discriminatórios.

No capítulo IV desta normativa, que trata da educação, prevê que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015, p. 8).

A referida legislação nos aponta caminhos para as reais necessidades existentes no contexto escolar, de modo que esta apresenta soluções pertinentes, tendo em vista as lacunas e problemáticas existentes em nossa atualidade.

Assim, percebe-se uma nova visibilidade relacionada às pessoas com deficiência, minimizando os atos de preconceito e gerando discussões e debates, referentes à inclusão social e educacional das mesmas. Tal fato contribui efetivamente para um maior cuidado e precaução por parte de diversos setores da sociedade, em especial o ambiente escolar.

O amparo na formação inicial e continuada para professores assegura melhorias na busca por um ensino significativo e de qualidade para os alunos que necessitam do atendimento educacional especializado, promovendo assim, a igualdade de oportunidade no interior do ambiente escolar.

Como destaca Mantoan (2006, p. 23):

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Atualmente a inclusão escolar, ainda é mal compreendida pela maioria das pessoas, com isso, as legislações vêm contribuindo para a mudança gradativa das concepções históricas existentes, dessa forma, havendo uma

nova visibilidade com relação à educação inclusiva das pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que, os amparos legais e o contexto educacional corroboram para a construção social da pessoa com deficiência, enfatizando-se aqui, aquelas que possuem deficiência visual, a qual se desenvolve globalmente no ambiente escolar, e por meio deste, rompe com os estigmas e barreiras atitudinais existentes no contexto social em que vive.

É importante dizer que estas legislações, tanto as internacionais como as nacionais, impulsionaram diretamente na criação de instituições, a exemplo dos Centros de Apoio Pedagógico à pessoa com deficiência visual (CAP), auxiliando significativamente no processo inclusivo e educacional desses estudantes.

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva e a formação docente se complementam entre si, pois, elas dão amparo legal aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e também o suporte sistemático e recursal para os profissionais da área de educação que atuam diretamente no atendimento desse público.

Uma ação proativa que podemos citar como exemplo de política pública voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) do aluno com deficiência visual, é a criação do Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), que é fruto de um projeto implementado pelo Governo Federal (RESENDE, 2007).

É sobre essa discussão que se delimita a próxima seção.

#### 1.4 O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CAP): CRIAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se por um conjunto de atividades de complementação ou suplementação, buscando mecanismos para viabilizar o processo de educação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), levando em conta as peculiaridades de cada educando (BRASIL, 2004; 2011).



No caso de estudantes com deficiência visual, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de suma importância, pois esses alunos necessitam aprender conteúdos que ultrapassem os previstos no currículo convencional, que considere suas especificidades cognitiva e social, de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e adquiriram autonomia no desempenho das atividades cotidianas escolares.

Diante do exposto, é importante dizer que o serviço prestado pelos Centros de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), auxiliam de forma ímpar, no que se refere a suplementação do atendimento de educandos com deficiência visual, bem como a formação continuada de professores que atuam com esses estudantes, auxiliando-os de maneira mais assertiva nas relações de aprendizagem.

É importante salientar que, a criação dos Centros de Apoio pedagógico para o Atendimento às pessoas com Deficiência Visual (CAP), é proveniente de um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com várias entidades de apoio a pessoa com deficiência visual, que teve sua implantação em todas as capitais do Brasil no fim da década de 90 e início dos anos 2000.

O principal objetivo dos Centros de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) consiste, em garantir às pessoas cegas e às de baixa visão o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, bem como o acesso a literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos de tecnologia assistiva e da impressão do livro em Braille, o que possibilita as pessoas com deficiência visual maior autonomia no processo de inserção social (SANTOS, 2007).

O Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) possui quatro núcleos que norteiam o seu funcionamento, a saber:

a) Núcleo de Produção de Materiais Braille e Adaptados, e tem a função de transcrever livros didáticos fornecidos para as escolas públicas, visando atender o aluno cego ou com baixa visão;

b) Núcleo de Apoio Pedagógico, responsável por um atendimento específico aos estudantes cegos ou com baixa visão, seus familiares e pela

formação continuada de professores que atendem educandos com deficiência visual;

c) Núcleo de Tecnologia, responsável pelos recursos de tecnologias assistivas e;

d) Núcleo de Convivência Social, que tem como competência principal o desenvolvimento de atividades voltadas às relações sociais.

Vale lembrar que, a consolidação dos Centros de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), se deu por meio das ações de políticas públicas, os quais, em muitos Estados brasileiros, são de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

No Estado do Amazonas, a implantação do Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual ocorreu em 2005, visando o cumprimento dos objetivos propostos no Plano Estadual de Educação de 2003, o qual, propôs metas de caráter emergencial para a modalidade educação especial, que deu margem à consolidação do CAP.

Esse centro funciona como referência no atendimento de pessoas com deficiência visual e formação continuada de professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em todo o Estado do Amazonas.

A próxima seção trata da formação continuada do educador, dando ênfase à propositura de novos desafios sem desvincular com a realidade educacional.

## 1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: A TESSITURA DE NOVOS DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO

Inicialmente, é importante discorrer sobre a definição de formação continuada e suas contribuições para práticas de ensino e do fazer docente. Compreende-se que a educação não é um processo estático, ou seja, encontra-se em constante movimento, dessa maneira, possibilita a reconstrução de saberes e um novo olhar relacionado ao agir e educar na/para a diversidade.

Diante do cenário educacional em que o processo de inclusão educacional é garantido em diversos documentos oficiais e disposições normativas.

Mantoan e Prieto (2006, p. 18) problematizam o ambiente escolar demarcado, ainda, pelo viés homogeneidade:

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais.

Assim, é necessário que tal compreensão seja resignificada. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada dos docentes, pois ela favorece a ampliação das concepções e conhecimentos, os quais lhes proporcionam inúmeras possibilidades para mediar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

A formação continuada consiste na qualificação dos profissionais da educação para o aperfeiçoamento e complementação de informações relacionadas aos procedimentos, estratégias, métodos e práticas educativas, visando suplementar as necessidades escolares, sobre as quais, podemos destacar o ingresso dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede de ensino comum.

A necessidade de um complemento voltado para as práticas educativas infere ao professor um novo olhar com relação à heterogeneidade de sala de aula, lhe permitindo o saber agir ao receber educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Afinal, a inclusão deve contemplar as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno no cotidiano escolar.

Nas palavras de Aranha (2014, p.18):

Entendemos que tais fatos objetivos são filosófica, política, moral e eticamente dignos; por outro lado, a implementação prática da atenção educacional formal a essa população, na diversidade do universo escolar, tem sido palco de muitas dificuldades, o que tem mobilizado a comunidade acadêmica para a produção de conhecimentos que auxiliem na busca de soluções transformadoras. Estamos justamente olhando para o palco de produtos, em pleno processo de produção de uma nova realidade.

Vale ressaltar que, por mais que haja um certo distanciamento entre os cursos de formação continuada, é necessária uma mudança de perspectiva com relação aos aspectos destes cursos, pois, é algo que deve ser trabalhado

de acordo com as mudanças sociais existentes, visto que há a necessidade de uma compreensão e preparação com relação aos estudantes que adentram ao espaço escolar.

Assim postos, temos que dentre as variáveis que constituem o cenário das múltiplas determinações, a **formação de professores** em Educação Especial é produto, dentre outras, da história das relações da sociedade brasileira com a minoria constituída por pessoas com necessidades especiais, bem como de sua ordenação, no contexto da Educação brasileira, mais especificamente no da formação de professores em geral (ARANHA, 2014, p. 20).

O direito a educação inclusiva para estudantes público-alvo da educação especial, apesar das legislações vigentes, ainda é um processo muito debatido por parte de professores da rede regular de ensino comum bem como, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pois, o discurso da falta de preparo ainda é muito perceptível e por consequência, faz-se necessário à implementação de debates, discussões, oficinas e cursos de formação continuada para os professores, entre outros caminhos que possam garantir a segurança e não o medo de muitos educadores.

Um estudo realizado em 2014 abordou sobre a educação inclusiva e levantou algumas reflexões acerca da formação docente:

A busca de solução para esta questão evidentemente perpassa pela formação inicial e continuada do professor, que deve ser capacitado a atuar orientado por condutas profissionais intencionalmente realizadas e direcionado por conhecimentos científicos e não apenas com base em experiências vividas por ele mesmo, embora não se negue a relevância dessa vivência. Questões relativas às manifestações comportamentais, suscitadas pela interação entre as pessoas e pela intenção ou pela expectativa de tal interação, e a interferência desses processos psicológicos no rendimento escolar dos alunos, são determinantes no desenvolvimento de competências de gestão da sala de aula, razão por que devem constituir uma preocupação em cursos de formação docente (OMOTE; BALEOTTI; BRITO, 2014, p. 205).

Outro fator para tal discurso mencionado anteriormente é uma formação inicial vaga no que diz respeito à modalidade educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como metodologias que visem à especificidade de cada estudante com Necessidade Educacional Especial (NEE).

Pois como afirma Mantoan (2003, p. 43):

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

Em linhas gerais é preciso considerar as expectativas e construções sociais que os professores possuem acerca da pessoa com deficiência, pois, tais expectativas podem ocasionar entraves do processo do ensinar e aprender, na relação professor-aluno.

Destaca-se a seguinte afirmativa:

As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 36).

O conceito de educação inclusiva é permeado por atitudes e quebra de paradigmas, referentes às pessoas em situação de deficiência, pois, atualmente, existem visões históricas pré-estabelecidas pelos docentes.

Ainda atrelado a esse bojo, é importante ressaltar que a relação família/escola é um fator primordial, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Essa relação trará a contribuição necessária referente aos recursos que serão utilizados no atendimento dos estudantes.

É o que afirmam Chacon, Glat e Reding (2014, p. 237):

[...] a família é o primeiro lócus de aprendizagem social, relacional e institucional, aspectos esses que sofrem alterações na medida em que os horizontes relacionais de cada indivíduo são ampliados para além do espaço familiar, como, por exemplo, a escola.

As atividades colaborativas contribuem com o desenvolvimento das potencialidades dos educandos em situação de deficiência, de maneira que a subjetividade dos estudantes será despertada, bem como a convivência no espaço social de sala de aula com os demais colegas.

Sobre a necessidade do reconhecimento da diferença no contexto da sala de aula, destaca-se:

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar (CARVALHO, 2008, p.12).

Educar na diversidade requer do professor uma visão desconstruída livre de conceitos formados, visando atender a heterogeneidade com novas possibilidades, de maneira que elas promovam a equidade garantindo a aprendizagem significativa de toda a classe.

Ainda sob o olhar da educação inclusiva, no que diz respeito à formação continuada para professores, os estudos e experimentos realizados dão ênfase à prática de um ensino colaborativo. Esta modalidade educacional se constitui na atuação de dois professores, que realizam atividade em parceria e no mesmo espaço de sala de aula, tendo o estudante como o objeto central de suas ações (MANTOAN, 2003; SANTOS, 2007; MOSQUERA, 2010; OMOTE, 2014).

Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escola especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar tem que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado MENDES; VILARONGA, 2014, p. 38).

Essa prática do ensino colaborativo é utilizada em muitos países, tendo em destaque os norte-americanos. No Brasil, tal metodologia de ensino foi apresentada como proposta a uma escola no interior da cidade de São Paulo.

Sobre a aplicabilidade dessa modalidade ensino, destaca-se que:

[...] emergiram da constatação de que o professor de classe comum tendia a modificar pouco sua prática, em termo de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo de modo que a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum ficavam comprometidas (MENDES, 2008, p. 48).

Nesse enfoque, é perceptível a resistência inicial por parte dos docentes, com relação à aplicação do projeto, assim fica evidente a fragilidade e a limitação do sistema educacional brasileiro referente às novas mudanças no campo educacional.

De acordo com Freire (1996, p. 28): "Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente." Desta forma, o fazer docente implica uma mudança atitudinal com relação as práticas de ensino no espaço escolar e não temer os desafios e a construção de novos caminhos.

Em síntese, o ensino colaborativo requer atuação entre os professores da rede de ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, é necessário uma ação conjunta entre esses profissionais para o exercício desta prática de ensino, no entanto, é importante ressaltar que, o professor atuante no AEE exerce múltiplas tarefas de caráter diferenciado e específico para cada aluno atendido, assim, há uma dicotomia referente a implantação do ensino colaborativo nas escolas.

Como afirmam Acqua, Marques e Mendes (2014, p. 45 e 46) em seus estudos:

Assim, a oferta de uma escolarização de qualidade não se faz sem a existência de professores bem formados, e se o sistema educacional brasileiro pretende avançar para se tornar verdadeiramente inclusivo, é preciso equacionar uma política de formação de professores de Educação Especial que garanta, ao mesmo tempo, a provisão tanto de professores generalistas quanto de especialistas com conhecimentos aprofundados sobre as arcas das deficiências, o que vai muito além das possibilidades atuais ainda muito simplistas e precárias.

É importante salientar que, se observarmos cautelosamente os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), percebemos que estes não possuem funções pré-estabelecidas, desta forma encontram-se, em uma rede emaranhada, que desafia constantemente os professores atuantes, assim, expondo a fragilidade do sistema educacional contemporâneo.

É essencial destacar a dicotomia existente nos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, pois, a idealização homogeneizada no espaço escolar, em nosso atual cenário, ainda se encontra

evidente, esta, por sua vez, justifica-se pelo modelo da educação tradicional utilizado no século XX.

Assim explicam os seguintes estudos:

Duas concepções vêm se enfrentando de maneira mais contundente nas últimas décadas: a que compreende o professor como um técnico especialista comprometido em dominar e aplicar o conhecimento científico para dar conta da prática docente; e a que o considera como um profissional autônomo, reflexivo, capaz de tomar decisões e de criar, durante seu próprio agir, possibilidades pedagógicas para atender às necessidades que emergem do cotidiano escolar (VITALIANO; VALENTE 2010, p. 33).

A pedagogia tradicional é pautada na figura central do professor na obtenção de resultados por meio de atividades descontextualizadas e nos saberes técnicos, assim, tal corrente pedagógica se difere totalmente dos processos educacionais inclusivos, os quais necessitam de uma abordagem mais subjetiva e reflexiva para que estes sejam realizados com êxito.

Quando adentramos no âmbito da educação especial em uma perspectiva inclusiva, este cenário é ainda mais delicado, pois, o conteúdo disponibilizado tanto nos cursos de formação inicial quanto continuada, estão suprimidos a uma carga horária limitada, que na maioria das vezes, não atende a todos os saberes necessários para o desenvolvimento das práticas de ensino no espaço de sala de aula.

Segundo Vitaliano e Manzini (2010, p. 52):

A questão da responsabilidade do professor é uma questão muito séria, que percebemos necessitar de estudos específicos. Para que não recaia sobre ela, ou sobre a falta dela, a causa de todos os problemas escolares, é necessário pensar no professor, não só como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, mas também, nas condições de trabalho que lhe estão sendo oferecidas para assumir suas responsabilidades.

É importante dizer que, o ingresso de estudantes com deficiência na rede de ensino comum oportuniza aos docentes na busca por cursos de formação continuada para garantir a permanência desses educandos no espaço escolar. No entanto, faz-se necessário a ampliação da oferta destes pelo poder público, além da disponibilidade de cursos de formação continuada voltados para o público-alvo da educação especial, esses conhecimentos devem contemplar as especificidades deste público.



Conforme os apontamentos de Acqua, Marques e Mendes (2014, p. 37): “A visão dicotômica entre normalidade-deficiência, o que não contribuía efetivamente para uma escola inclusiva, cuja premissa básica seria o reconhecimento da existência das mais variadas diferenças”.

Ainda a respeito dos cursos de formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante destacar a necessidade da oferta de cursos na área da deficiência visual, pois, essa especificidade requer uma maior visibilidade por parte dos docentes, de modo que os estudantes que possuam alguma deficiência visual não somente ingressem no espaço escolar, mas possam permanecer e venham a ser contemplados em todas as etapas de ensino.

A capacitação do docente em AEE deve ir além dos conhecimentos ofertados nos currículos. Eis a constatação do seguinte estudo:

Mais estritamente na área visual, os conhecimentos específicos do professor de AEE devem capacitá-lo para: ensino do Sistema Braille, do Soroban, de orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos. Este profissional ainda deve estar preparado para atuar em diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, à Educação Indígena, do Campo e Quilombola e ao Educação Superior, ou seja, além de conhecimentos específicos à distintas populações, abarca ainda as diferentes etapas da escolaridade (ACQUA; MENDES, 2014, p. 39).

Os cursos disponibilizados na área de deficiência visual para os profissionais de educação são de suma importância para a permanência desses estudantes no espaço da escola de ensino comum haja vista que os docentes estarão munidos do conhecimento teórico e das práticas de modo que executem atividades includentes, visando o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Vitaliano e Manzini (2010, p. 71) afirmam que:

Este relato mostra a preocupação e a valorização da interação social entre os alunos "normais" e os especiais. Há também, a indicação de que este processo deve ser organizado pelo professor. E que este para poder organizá-lo, necessita de preparação. Este participante, intuitivamente, sabia que a inclusão não é algo que acontece automaticamente;

As relações sociais de pessoas com ou sem deficiência ocorrem inicialmente no espaço escolar, dessa forma, a formação docente torna-se um fator imprescindível para a mediação das relações sociais entre aluno e professor, rompendo assim, com as barreiras pedagógicas e atitudinais existentes acerca da pessoa com deficiência e investindo mais nas potencialidades e aptidões desses sujeitos.

## **II – CAPÍTULO: METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este capítulo tem a finalidade de descrever as etapas construídas e desenvolvidas para realização de estudos.

### **2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A investigação propõe estudar a formação continuada de professores que ocorre no Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), dado esse objeto, este estudo se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, uma vez que, possibilita “[...] explorar experiências e práticas das pessoas, suas percepções e entendimento [...]”. (BRAUN, 2019, p.39).

A pesquisa qualitativa possibilita diversos caminhos para a realização de uma investigação, tendo em vista, o delineamento da presente investigação. Além desta, este estudo toma as formas de uma pesquisa descritiva que “[...]”

pode ser definido como aquela que descreve uma realidade, como o próprio nome diz” (TUMELERO, 2018, p. 14). O autor acrescenta que “Inicialmente, e principalmente, a pesquisa descritiva é elaborada a partir de documentos, levantamentos e abordagens de campo” (2018).

Nessa perspectiva, a pesquisa caracteriza-se também como de campo, que de acordo com Gil (2002, p. 53) “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”.

A organização do percurso metodológico do estudo está dividida em duas etapas, a saber:

a) Consulta de documentos na instituição como: edital da oferta do curso de formação continuada na área da deficiência visual; lista com o nome e contato dos cursistas e consulta das apostilas distribuídas durante a realização do curso. Essa ação possibilitou entender a organização da estrutura do CAP/AM, bem como a funcionalidade da oferta dos cursos de formação continuada de professores. Além, da identificação dos docentes que participaram da pesquisa.

b) Realização da pesquisa com os professores identificados na primeira etapa, ocorreu de forma *online*. Essa estratégia de pesquisa teve que ser ajustada, devido a Pandemia do Covi-19, que mudou as dinâmicas sociais do mundo, inclusive na realidade local da cidade de Manaus.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola de atendimento específico da rede estadual de ensino, localizada na zona centro-sul da cidade de Manaus. Essa instituição especializada funciona em três turnos (manhã, tarde e noite).

A escola, por desenvolver atividades específicas para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, atende um público oriundo de várias zonas da cidade de Manaus e região metropolitana.<sup>4</sup>

Nas estruturas de funcionamento da instituição, temos as seguintes organizações:

- a) CAESP – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Intelectual;
- b) NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação;
- c) CAP – Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual;
- d) CAS – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Surdez.

### 2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO RECURSO HUMANO

A instituição conta atualmente com 93 funcionários que se distribuem entre gestor (a), coordenadora pedagógica, coordenadores do núcleo e dos centros de apoio pedagógico, pedagogos (as), psicólogos (as), professores (as) especializados (as), serviços gerais e vigias, essa equipe está dividida para atender nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Vale ressaltar que o turno noturno destinasse totalmente a formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

---

4 Abrange os municípios de Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Iranduba, Careiro da Várzea, Rio Preto da Eva e Presidente Figueiredo.

**Quadro 1:** Caracterização da infraestrutura

Quantidade	Organização dos Espaços
01	Sala da Direção
01	Biblioteca
01	Auditório
24	Salas de Aula
01	Quadra Coberta
01	Cozinha
01	Laboratório de Informática
04	Banheiros Masculinos
04	Banheiros Femininos
01	Estacionamento

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição quadro 1:** caracterização da infraestrutura, com duas colunas, destinada a quantidade e a organização dos espaços, e onze linhas

relacionando cada espaço com sua respectiva quantidade, com fundo branco, linhas e escrita na cor preta.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAP/AM

Devido ao objeto de estudo desta investigação focalizamos nos dados do funcionamento e organização do CAP/AM.

### 2.4 ETAPA 1 – CONSULTA DE DOCUMENTOS

Para conhecimento do funcionamento e organização dos cursos de formação continuada ofertada no CAP/AM, realizamos a consulta dos seguintes documentos:

- a) Edital do curso ofertado que aborda o quantitativo de vagas e os turnos que o curso é disponibilizado, bem como a carga horária, além de estabelecer os requisitos necessários para as matrículas dos cursistas.
- b) O curso disponibiliza uma apostila aos cursistas, a qual traz em suas páginas iniciais a ementa do curso e seus respectivos módulos.

**Quadro 2:** Caracterização dos profissionais que atuam no CAP/AM

<b>Nomes</b>	<b>Função</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Formação Continuada</b>
Nelí	Pedagoga	53	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação e Inclusiva
Brenda	Professora (Braille e Soroban)	47	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em Educação Especial Inclusiva na Área de Deficiência Visual
Fátima	Professora (Materiais Acessíveis)	55	Educação Artística (Desenho e Música)	Especialização em Educação especial Inclusiva e Mestrado em Letras e Artes
Jasmim	Professora (Orientação e Mobilidade)	51	Educação Artística (Música)	Especialização em Educação Especial Inclusiva
Saulo	Professor (Orientação e Mobilidade)	41	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Neuro Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado
Helen	Professora (PEVI)	42	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial Inclusiva
Gabriela	Professora (PEVI)	35	Licenciatura em Química	Especialização em Educação Especial Inclusiva

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição quadro 2:** Caracterização dos profissionais que atuam no CAP, com cinco colunas, indicando nome, função, idade, formação inicial e formação continuada. Com oito linhas com as respectivas respostas da consulta realizada. Com fundo branco e, linhas e escrita na cor preta.

O CAP/AM, na sua organização de funcionamento, conta com uma equipe multiprofissional que distribui-se entre: coordenadora, pedagoga, psicóloga e professores com formação especializada, os quais, são responsáveis pelos atendimentos prestados aos alunos, bem como na aplicação de conteúdos no Curso de Aperfeiçoamento e Atendimento Educacional Específico à Pessoa com Deficiência Visual (CAAEE), além de equipes para a produção de materiais acessíveis, que são distribuídos nas escolas da rede estadual de ensino. Outros assim, realizam o acompanhamento de estudantes com deficiência visual nas escolas em que estão matriculados como já sinalizado.

---

5 Abrange os municípios de Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Iranduba, Careiro da Várzea, Rio Preto da Eva e Presidente Figueiredo.

E caso as vagas não forem todas preenchidas, o curso é disponibilizado para estudantes da área licenciatura, contribuindo para a formação especializada na graduação, de maneira que esta venha a ser computada na carga horária de atividades complementares.

O CAP/AM funciona como apoio pedagógico aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) por meio de diversas ações, como a oferta de cursos de formação continuada para os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede estadual de ensino, além do acompanhamento dos docentes que atuam com estudantes com deficiência visual e sensibilização nas escolas onde os educandos estão matriculados, contribuindo para a promoção da inclusão social e educacional dos estudantes com deficiência visual (MOTTA, 2019).

Outra exceção que podemos citar com relação ao Curso de Aperfeiçoamento e Atendimento Educacional Específico (CAAEE), trata-se da possibilidade de familiares de estudantes com deficiência visual realizarem o curso, para que estes venham corroborar com o desenvolvimento e autonomia dos seus.

Mantoan (2003, p. 30) ressalta a importância da família para mudança do ambiente escolar:

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

O Curso de Aperfeiçoamento e Atendimento Educacional Específico para Pessoas com Deficiência Visual (CAAEE), é de suma importância para os professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), docentes do ensino comum regular, gestores, acadêmicos em processo de formação inicial, comunidade, em síntese, podemos dizer que tem colaborado de forma significativa com a ressignificação de saberes e fazeres no atendimento de estudantes com deficiência visual.

O Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Estado do Amazonas (CAP/AM), além de atender estudantes matriculados com deficiência visual, estende a comunidade atendimentos para reabilitação de pessoas que perdem a visão e encontram-se fora do ambiente escolar. Caso tais pessoas estiverem em idade escolar e não concluíram alguma etapa do ensino básico e haja o desejo de continuidade, estas são encaminhadas para alguma escola da rede estadual de ensino, priorizando as instituições que tenham a oferta do suporte e apoio e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de forma a garantir a permanência e aprendizagem desses estudantes.

## 2.5 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já explicitado na seção anterior, houve a necessidade de ajustes na coleta de dados da pesquisa devido a Pandemia do Covid-19. A pesquisa

no CAP/AM, em sua primeira etapa, possibilitou a consulta de documentos para compreender o funcionamento e organização do CAP/AM, assim, havendo mudanças no processo de seleção dos sujeitos participantes da investigação, os quais foram selecionados por meio das listas de frequências do curso do período de 2017 a 2019<sup>6</sup>. Tais informações foram obtidas através do diálogo com a coordenação pedagógica do CAP/AM via contato telefônico no mês de agosto de 2020.

Mediante ao exposto, os participantes do estudo foram selecionados aleatoriamente, sendo escolhidos das listas, 30 profissionais da área de educação que realizaram o curso de formação continuada no CAP/AM.

A técnica para coleta de dados se constituiu pela construção de um questionário (anexo 1) com questões abertas e fechadas, devido ao isolamento social em razão ao Covid-19, optamos em utilizar a ferramenta tecnológica.

Com o uso do *Google Forms*, o questionário pôde ser disponibilizado de forma *online* por meio de *e-mail* e/ou *WhatsApp*, dos 30 questionários enviados, foram respondidos 28. Devido ao zelo ético da pesquisa, os sujeitos foram identificados por nomes fictícios, conforme o quadro demonstrativo a seguir:

<sup>6</sup> O recorte do ano de 2017 ocorreu devido a retomada da oferta de curso no referido ano.

**Quadro 3:** Caracterização dos participantes do estudo

Nº	Sujeitos	Idade	Gênero	Formação
1	Eliza	37	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
2	Camila	43	Feminino	Especialização em Educação Especial Inclusiva
3	Ivone	43	Feminino	Licenciatura em pedagogia
4	Maitê	32	Feminino	Licenciatura em Física
5	Roberta	39	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
6	Adriana	58	Feminino	Normal Superior
7	Fernanda	42	Feminino	Licenciatura em Ciências Biológicas
8	Juliana	47	Feminino	Cursando o curso de Licenciatura em Pedagogia
9	Maryssol	35	Feminino	Licenciatura em Educação Física
10	Gabriel	44	Masculino	Licenciatura em Pedagogia
11	Érica	47	Feminino	Licenciatura em Letras
12	Clara	46	Feminino	Licenciatura em Pedagogia e Pós Graduada em Psicopedagogia em Educação Inclusiva
13	Bruna	46	Feminino	Licenciatura plena em História
14	Silvia	57	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
15	Helena	50	Feminino	Nível Médio (Segundo grau completo)
16	Polyana	46	Feminino	Licenciatura em Pedagogia



17	Valéria	45	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
18	Rafael	44	Masculino	Licenciatura em Letras em Língua Portuguesa
19	Paula	53	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
20	Natália	47	Feminino	Licenciatura em Pedagogia/Pós-Graduação em Educação Especial
21	Raquel	35	Feminino	Licenciatura em Química
22	Miguel	57	Masculino	Licenciatura em Matemática
23	Ingrid	44	Feminino	Pós-Graduação (concluindo)
24	Luisa	52	Feminino	Especialização em Neuropsicopedagogia
25	Thaiz	51	Feminino	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Neuropsicologia Institucional
26	Ana	44	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
27	Lúcia	51	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
28	Verônica	32	Feminino	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição quadro 3:** Caracterização dos participantes do estudo, com cinco colunas, indicando número, sujeitos, idade, gênero e formação, com vinte e nove linhas com as respectivas respostas do questionário. Com fundo branco e, linhas e escrita na cor preta.

Os sujeitos participantes da investigação em questão são provenientes das diversas zonas da cidade de Manaus, e atuam tanto em salas de aula de ensino comum, quanto em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Alguns cursistas atuavam em sala de aula do ensino comum por meio de contrato temporário com a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) e outros são concursados. Mediante o exposto, alguns profissionais que responderam ao questionário não estão atuando no presente momento, tendo em vista o término do contrato.

### **III – CAPÍTULO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAP/AM, UM OLHAR ANALÍTICO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar as discussões e resultados decorrentes da investigação, realizados a partir dos dados reunidos na

pesquisa de campo. Mediante a leitura e análise dos questionários foi realizada a organização, as tabulações das respostas do questionário. Assim, foram identificadas as seguintes categorias temáticas:

- a) Organização e funcionamento dos cursos de formação continuada do CAP/AM;
- b) Perfil dos participantes do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico as Pessoas com Deficiência Visual (CAAEE);
- c) Conhecimento do funcionamento de formação continuada do CAP/AM;
- d) Contribuição da formação continuada do CAP/AM para atuar no ensino comum;
- e) Contribuição da formação continuada do CAP/AM para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

As categorias apresentadas estão divididas em 5 seções, no entanto, duas destas dividem-se em 3 subcategorias, abrangendo os questionamentos emergidos no campo.

### 3.1 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CAP/AM

O curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado a Pessoa com Deficiência Visual (CAAEE) é realizado duas vezes por ano em caráter semestral.

Para a realização desse curso é disponibilizado um edital contendo o número de vagas, a carga horária, os módulos existentes e os turnos que o curso acontece. A divulgação desse certame se dá através dos meios de comunicação, bem como a disponibilização no site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

No edital do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico na Área da Deficiência Visual do segundo semestre de 2019, estava descrito que:

O centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP – disponibilizará:

90 (noventa) vagas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. [...] O curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico na Área da Deficiência Visual (CAAEE), é composto por 6 (seis) módulos: Braille, Soroban, Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI), Orientação e Mobilidade (O.M), Baixa Visão e Adaptação de Materiais Acessível, destina-se à Formação Continuada para Professores da Rede Estadual de Ensino e comunidade acadêmica. Aulas de segunda a sexta-feira (SEDUC, 2019, p. 1)

O curso visa promover a formação continuada de professores que atuam na rede estadual de ensino, de maneira que estes possam desenvolver estratégias e atender o estudante com deficiência visual na sala de ensino comum. Este possui uma carga horária de 240 horas, dividindo-se em seis módulos, conforme a descrição no quadro a seguir:

**Quadro 4:** Conteúdo do curso de Formação continuada do CAP/AM

<b>Módulos</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Avaliação</b>
<i>Braille</i>	80 horas	História do Braille; Estratégias de alfabetização pelo sistema Braille; Práticas de leitura e escrita Braille (palavras, frases e textos); Transcrição da escrita Braille para a escrita a tinta.	Leitura e escrita do alfabeto Braille; Leitura e escrita de palavras; Leitura e escrita de frases; Leitura e escrita de texto.	Transcrição de textos; Atividade Avaliativa teórica.
<i>Soroban</i>	60 horas	A história do <i>Soroban</i> ; Práticas de utilização do <i>Soroban</i> ; As quatro operações no <i>Soroban</i> .	Realização de operação de adição; Realização de operação de subtração; Realização de operação de multiplicação; Realização de operação de divisão.	Atividade Avaliativa teórica sobre a história do <i>Soroban</i> ; Atividade Avaliativa prática envolvendo as quatro operações.
Orientação e Mobilidade	20 horas	Definição do conceito de orientação e mobilidade: percursos históricos; Técnicas de proteção superior e inferior; Técnicas e procedimentos para guia vidente; Técnicas de utilização da bengala longa.	Localização de objetos utilizando as técnicas de proteção superior e inferior; Percurso com o guia vidente; Percurso utilizando a bengala longa.	Atividade Avaliativa teórica definição de orientação e mobilidade e seu percurso histórico; Atividade Avaliativa prática traçando percursos com a utilização das técnicas.

Práticas educativas de vida independente	20 horas	Definição do conceito de Práticas educativas de vida independente; Técnicas de atividades cotidianas;	Técnicas de vestimentas e calçados; Corte e cozimento de alimentos; Identificação de objetos em diversos espaços; Regras de etiqueta e alimentação (utilização de talheres).	Atividade Avaliativa prática com a utilização de técnicas.
Baixa Visão	40 horas	Estrutura ocular; Patologias que causam deficiências visual; Recursos ópticos e não ópticos; Avaliação funcional da visão.	Elaboração de recursos ópticos; Elaboração de plano educativo individualizado (PEI); Realização da avaliação funcional da visão a partir da tabela Snellen.	Atividade Avaliativa teórica (estrutura ocular e patologias); Atividade Avaliativa prática de elaboração de recursos didáticos para o atendimento de alunos com baixa visão.
Materiais Adaptados	20 horas	Adaptação de materiais e sua melhor adequação para o atendimento de estudantes cegos; Adaptação de materiais e sua melhor adequação para o atendimento de estudantes com baixa visão.	Elaboração de material para o ensino de ciências; Elaboração de material para o ensino de matemática; Elaboração de material para o ensino de Língua Portuguesa (sistema de escrita Braille); Elaboração de material para o ensino de Geografia;	Atividade Avaliativa prática: Elaboração de planejamento e recurso didático.

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição quadro 4:** Conteúdo do curso de Formação continuada do CAP/AM com cinco colunas indicando os módulos, carga horária, conteúdos, atividades e avaliação e com sete linhas com as respectivas respostas sobre o curso. Com fundo branco, linhas e escrita na cor preta.

Durante o curso, há o material para os cursistas em formato eletrônico, que é disponibilizado via *e-mail* ou *whatsapp*. Quanto ao processo de avaliação, ocorre de duas formas, a primeira se dá de forma contínua de acordo com as atividades realizadas no transcorrer de cada módulo, e a

segunda, acontece semanalmente tendo como base os conteúdos ministrados na semana.

Os conteúdos trabalhados durante a realização do curso, são importantes para a formação de cada profissional, inclusive são apontados no primeiro capítulo deste estudo.

As informações específicas sobre a deficiência visual propiciam uma gama de possibilidades de se trabalhar os conteúdos ministrados em sala de aula, considerando os sentidos remanescentes dos estudantes com deficiência visual. As experiências vivenciadas em um curso voltado para a área da deficiência visual possibilitam aos docentes a exploração das potencialidades desse educando, por meio de atividades acessíveis e de um currículo diferenciado, assim, exercitando o desenvolvimento integral da autonomia desses estudantes.

A diferenciação curricular, quando realizada de forma sistêmica, possui suma importância para a inclusão de educandos com deficiência visual, auxiliando os docentes a trabalharem as potencialidades dos estudantes, de maneira que o processo ensino e aprendizagem ocorram de forma inclusiva e significativa, tanto para os alunos quanto para os professores.

A inserção efetiva dos estudantes com deficiência visual na rede de ensino comum possui alguns fatores que atualmente permanecem estigmatizados como: a visão orgânica com relação ao conceito de deficiência, a superproteção dos familiares, entre outros. No entanto, quando os docentes se encontram munidos de informações teóricas e práticas em seu fazer pedagógico, há uma quebra nesses estigmas.

### 3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECÍFICO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CAAEE)

Dos 28 participantes que responderam ao questionário, identificamos que a faixa etária varia de 32 a 58 anos de idade. Quanto à formação, 26 são graduados em cursos de licenciaturas e dois ainda estão com a graduação em andamento.

Quanto à pergunta sobre já terem atendidos estudantes com deficiência visual os dados no gráfico abaixo revelam:

**Gráfico 1:** Atendimento a estudantes com deficiência visual.



Fonte: Dados coletas em 2020.

**Descrição gráfico 1:** Atendimento a estudantes com deficiência visual, com a pergunta na parte superior: Você já atendeu ou atende estudantes com deficiência visual? Tendo como resposta em porcentagem em um gráfico em forma de pizza no lado esquerdo, dividido em três cores, cada uma indicando a resposta do entrevistado. Para a cor laranja com 57,1%; para o vermelho 25% e; para a cor azul 17) %. Do lado direito três círculos pequenos com cada cor especificando a resposta: Cor azul: Sim, atualmente atendo; a cor vermelha: Sim, já atendi a algum tempo atrás e cor laranja: Não, nunca atendi. Com o fundo branco e, escrita na cor preta.

Dos 28 entrevistados, temos um percentual de 57,1% que ainda não tiveram experiência em sala de aula com estudantes com deficiência visual, 17,9% estão com esses educandos no espaço de sala de aula, e 25% destes já atenderam. Os dados revelam a procura de profissionais pela formação continuada na área da deficiência visual, e evidencia o interesse dos docentes em estarem preparados para atenderem estudantes com deficiência visual, caso estes venham a ser matriculados em suas turmas.

A esse respeito Silva (2008, p. 207 e 208) comenta que “o fato de saber de sua existência tão próxima traz ao não deficiente a turbulência da costumeira ‘tranquilidade’ existente em si mesmo e no contexto em que atua”. O rompimento de paradigmas acerca da deficiência visual nos últimos anos vem tornando crescente a procura por cursos de formação na área da deficiência visual, de maneira que o desenvolvimento das potencialidades

desses estudantes é desenvolvido visando sua autonomia e inclusão social (SANTOS, 2007; SILVA, 2008; CARLETO, 2009; MOSQUERA, 2010).

Ainda com relação às respostas apresentadas no gráfico, notamos que 25% dos docentes entrevistados já haviam atendido estudantes com deficiência visual em suas turmas, logo, o curso de formação continuada veio como uma ferramenta de ressignificação de conceitos e ações futuras, de modo que estes optaram pela realização do curso.

O gráfico acima apresenta um pequeno número de docentes que atualmente atendem educandos com deficiência visual em suas classes do ensino comum, sendo assim, a oportunidade de realização do curso os auxilia no atendimento desses estudantes.

Sendo assim, a garantia da formação continuada de educadores está prevista em diversos documentos legais (BRASIL, 1996; 2004; 2009; 2015).

Ao serem questionados se já haviam participado de algum curso de formação continuada voltado para o atendimento de estudantes com deficiência visual, os participantes responderam que:

**Quadro 5:** Dados sobre a participação no curso da área da Deficiência Visual

Sujeito	Resposta	
	Sim	Não
Eliza	Sim, CAAEE	-
Camila	Sim, CAAEE	-
Ivone	Sim, CAAEE	-
Roberta	Sim, CAAEE	-
Adriana	Sim, CAAEE	-
Fernanda	Sim, CAAEE	-
Juliana	Sim, CAAEE	-
Maryssol	Sim, CAAEE	-
Érica	Sim, CAAEE	-
Clara	Sim, CAAEE	-
Bruna	Sim, CAAEE	-
Silvia	Sim, CAAEE	-
Helena	Sim, CAAEE	-
Polyana	Sim, CAAEE	-
Valéria	Sim, CAAEE	-
Rafael	Sim, CAAEE	-
Paula	Sim, CAAEE	-
Natália	Sim, CAAEE	-
Raquel	Sim, CAAEE	-
Ingrid	Sim, CAAEE	-

Luisa	Sim, CAAEE	-
Thaiz	Sim, CAAEE	-
Ana	Sim, CAAEE	-
Lúcia	Sim, CAAEE	-

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição do quadro 5:** Dados sobre a participação no curso da área da Deficiência Visual, com três colunas, indicando os sujeitos e resposta (SIM, NÃO) com vinte e cinco linhas com as respectivas dos entrevistados. Com fundo branco e, linhas e escrita na cor preta.

As respostas afirmativas, quanto à participação dos 28 entrevistados, mostram a necessidade da maior oferta de cursos de formação continuada nesse formato, haja vista que de 28 participantes, 4 destes realizaram outros cursos além do CAAEE voltados para a área da deficiência visual. Mantoan (2003; 2006) em seu estudo acerca da educação inclusiva destaca a importância a formação inicial e continuada de professores para garantia de um trabalho que atenda a diversidade.

Os dados sinalizam a necessidade de maiores espaços de formação continuada, haja vista, que dos 28 participantes apenas 4 indicaram que tiveram oportunidade de formação em outras instituições.

**Quadro 6:** Complemento das primeiras respostas

Sujeito	Resposta
Maitê	Sim, já realizei online pelo Instituto Benjamim Constant além do CAAEE.
Gabriel	Sim, pós-graduação em Educação Especial e CAAEE.
Miguel	Sim, Braille Fácil e CAAEE.
Verônica	Sim, Curso de Alfabetização em Braille e CAAEE.

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição quadro 6:** Complemento das primeiras respostas. Com duas colunas, indicando sujeito e resposta, e cinco linhas com as respectivas respostas dos entrevistados. Com fundo branco e, linhas e escritas na cor preta.

Os dados do quadro evidenciam como já sinalizado, a pouca oferta de cursos de formação continuada voltados para o atendimento de educandos com deficiência visual, assim, o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento



Educacional Específico a Pessoa com Deficiência Visual (CAAEE) oferecido pelo CAP/AM, representa sua relevância na formação inicial de professores no estado do Amazonas. Esse dado traz um indicativo da necessidade de investimento e fortalecimento de ações que contemplem a ampliação do saber e fazer docente na área da deficiência visual, a partir da ampliação da oferta de cursos no CAP/AM.

### 3.3 CONHECIMENTO DO FUNCIONAMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CAP/AM

O CAAEE é ofertado duas vezes ao ano em caráter semestral como já mencionado. A divulgação da oferta do curso é disseminada de diversas maneiras, conforme responderam os participantes:

**Quadro 7:** Conhecimento da oferta de curso no CAP/AM

<b>Informado através de acesso à internet</b>	<b>Informado por amigos</b>	<b>Informado em local de trabalho (escola)</b>
Eliza	-	Eliza
Camila	-	-
-	-	Ivone
-	-	Maitê
-	Roberta	-
-	Adriana	-
-	-	Fernanda
-	-	Juliana
Maryssol	Maryssol	-
Gabriel	-	-
Érica	-	-
Clara	-	-
-	-	Bruna
-	-	Silvia
-	Helena	-
Polyana	-	-
-	Valéria	-
-	-	Rafael
-	Paula	-
-	Natália	-
-	Raquel	-
-	-	Miguel
Ingrid	-	-
-	-	Luisa
-	-	Thaiz

-	-	Ana
-	-	Lúcia
-	-	Verônica

Fonte: Motta,2020.

**Descrição quadro 7:** Conhecimento da oferta de curso no CAP/AM. Com três colunas, indicando os meios de informação do curso, com vinte e nove linhas com os respectivos nomes dos entrevistados. Com fundo branco e, linhas e escrita na cor preta.

Os dados apresentados no quadro apontam três maneiras distintas de acesso ao conhecimento quanto a oferta do curso pelos participantes, evidenciando que essa informação tem alcançado diversos profissionais.

No que tange a formação continuada para a atuação no AEE está contemplada na Resolução nº 4 de 2009. No Art. 12 diz que: “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Assim, o CAAEE atende essa orientação ao garantir a formação continuada para profissionais que atuarão no AEE e no espaço da sala de aula do ensino o comum com estudantes com deficiência visual.

### 3.3.1 OS CURSISTAS E SUAS ASPIRAÇÕES AO CAAEE

Atualmente, quando se ouve falar em educação inclusiva é perceptível, dentro do ambiente educacional, o discurso sobre a falta de preparo/capacitação por parte dos docentes haja vista, que a formação inicial que contempla à modalidade educação especial ocorre de forma insuficiente quanto a aquisição de conhecimentos que venham garantir um trabalho pedagógico efetivo que atenda as especificidades e as necessidades educacionais desse público, assim havendo várias lacunas a serem preenchidas no processo de formação (FREIRE, 2001; MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2008; SILVA, 2008; PEDROSO, 2016).

A oportunidade de um curso de formação continuada voltada para qualquer especificidade dentro da modalidade educação especial proporciona ao docente uma segurança maior para acolher e ensinar estudantes com

deficiência em suas classes no ensino comum ou durante o apoio e suporte no AEE.

A representação da deficiência pautada por marcadores de descrédito social, ainda estão presentes no cotidiano escolar. Assim, o CAAEE possui um papel de suma importância para a desconstrução dos estigmas difundidos socialmente, conforme identificação na ementa e módulo do curso.

A respeito da pergunta sobre qual motivação conduziu a participarem do curso no CAP/AM, tivemos as seguintes respostas:

**Quadro 8:** Motivação para fazer o curso no CAP/AM

<b>Sujeitos</b>	<b>Capacitação Profissional</b>	<b>Outros Fins</b>
Eliza	-	O atendimento na sala de recursos
Camila	-	Oferecer oportunidades de aprendizagem a crianças e adolescentes com deficiência visual
Ivone	Fazer o diferencial, pois ainda estamos em defasagem profissionalmente.	-
Maitê	Interesse profissional	-
Roberta	-	O interesse de atuar nessa área como professora de alunos com deficiência visual
Adriana	Ajudar pessoas que necessitem do AEE, para promover a inclusão.	-
Fernanda	Braille	-
Juliana	Necessidade de atender outros alunos.	-
Maryssol	Julguei ser importante para ampliar o conhecimento	-
Gabriel	A possibilidade de ampliar conhecimentos sobre deficiência visual.	-
Érica	-	Desejava conhecer e aprender braille, e como essas pessoas maravilhosas vivem
Clara	Pela minha formação e interesse pela inclusão.	-
Bruna	Para aprendizagem	-
Silvia	-	Aprender a desenvolver aspectos motores
Helena	-	Gosto de ajudar a quem eu posso, gostaria de aprender e dar aula também.
Polyana	Ter mais conhecimento e prática	-
Valéria	Ampliar o conhecimento na área	-
Rafael	Aperfeiçoamento de técnicas	-
Paula	Para acrescentar conhecimento e ajudar a quem precisa.	-

Natália	Para ter conhecimento e capacitação para trabalhar com alunos com deficiência visual e surdos.	-
Raquel	Atualização e capacitação curricular.	-
Miguel	O trabalho na área	-
Ingrid	Aprender mais para poder ensinar	-
Luisa	Já trabalhava com crianças especiais.	-
Thaiz	O meu interesse em trabalhar com deficientes visuais.	-
Ana	Para aprofundar conhecimentos específicos para atender alunos com deficiência visual.	-
Lúcia	-	O conteúdo específico
Verônica	O principal motivo foi à necessidade de acrescentar meu aprendizado sobre estudantes com deficiência visual.	-

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição quadro 8:** Motivação para fazer o curso no CAP/AM. Com três colunas indicando os sujeitos, capacitação profissional e outros fins. Com vinte e nove linhas com as respectivas respostas do questionário. Com fundo branco e, linhas e escrita na cor preta.

As respostas apresentadas ilustram dois cenários que se alinham em consonância, o primeiro, trata-se da capacitação profissional e a busca por melhores oportunidades no ambiente escolar, já o segundo, tem como enfoque a preparação profissional para o atendimento de educandos com deficiência visual que venham a ser matriculados em suas classes.

Dito isto, nota-se que a formação dos docentes lhes proporciona uma maior segurança para atuarem com esses estudantes, como já discutido no primeiro capítulo deste estudo, conhecer quem é o estudante com deficiência visual? Quais suas características e funcionalidade (cego/ baixa visão)? Quais tecnologias assistivas? Trabalho com ensino colaborativo, entre outros saberes, poderão colaborar para um fazer pedagógico que atenda às necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante com deficiência visual.

Mantoan (2006, p. 84) acrescenta nessa discussão o fortalecimento de ações que fomentem uma articulação no sistema nacional de educação.

Assim, compreender inclusão escolar não somente como o acesso à escola, mas como a conquista da educação como direito de todos pressupõe assegurar maior investimento financeiro nessa área, implementar uma plataforma brasileira para a educação, amplamente discutida com a sociedade, e implantar uma política de contínua formação de professores, como exemplos de demandas pela melhoria da sua qualidade. Defendo a construção de um sistema

nacional de educação, pela articulação de políticas locais, estaduais e nacionais.

A inclusão escolar é algo presente em nosso atual cenário, de maneira que o interesse por um curso de formação continuada pelos profissionais que atuam na área de educação é enorme, pois, estes se veem com a necessidade de se adequar para melhor atender seus alunos.

### 3.3.2 O CAAEE: ASPECTOS POSITIVOS DE MELHORIA NA PERSPECTIVA DOS CURSISTAS

O CAAEE é um dos poucos cursos ofertados pela rede pública de ensino do Estado do Amazonas voltado para a modalidade educação especial, tendo como enfoque a área da deficiência visual, com a finalidade de promover a formação de professores para atenderem ou melhorarem o atendimento prestado aos educandos com deficiência visual.

A escolarização de pessoas com deficiência visual requer uma visibilidade maior pelos profissionais atuantes na área da educação, de maneira que a organização do trabalho pedagógico seja feita de forma ímpar, atendendo as necessidades específicas de cada educando, tendo como enfoque o desenvolvimento integral de cada estudante com ou sem deficiência.

Quanto ao nível de satisfação apresentado com relação à realização da formação continuada podemos evidenciar que a maioria dos cursistas tiveram suas expectativas atendidas, advertiu-se que, para a maioria a formação proporcionou resultados além de suas expectativas.

Quanto ao conteúdo, a dinâmica do curso e carga horária foram satisfatórios para sua formação?

**Quadro 9:** Avaliação dos participantes sobre o curso no CAP/AM

<b>Sujeito</b>	<b>Totalmente Satisfatório</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Pouco Satisfatório</b>
Camila	-	Sim	-
Ivone	Sim, com certeza	-	-
Maitê	Sim, ajudou bastante na compreensão sobre a área	-	-
Roberta	Excelente, professores maravilhosos	-	-
Adriana	-	Sim	-
Fernanda	-	Sim	-
Juliana	-	Sim, foi	-
Maryssol	-	Sim.	-

Gabriel	Sim, curso muito bem ministrado	-	-
Érica	Sim. Completamente.	-	-
Clara	-	Sim	-
Bruna	-	Sim	-
Silvia	-	Sim	-
Helena	-	-	Foram Sim, mas, parou por um ano, e por isso foi impossível concluir, pois, fiquei esperando ofertarem os cursos novamente, quando fizeram, eu já estava estudando em uma universidade, e por isso desisti.
Polyana	Muito satisfatório	-	-
Valéria	-	Sim	-
Rafael	-	-	Faltam adaptações para o recebimento de pessoas com deficiência, pois, eu como aluno com baixa visão, não me senti contemplado em alguns aspectos, devido a isso, foi pouco satisfatório.
Paula	-	Sim	-
Natália	-	-	Sim, se fosse mais horas, seria ótimo.
Miguel	-	Sim	-
Ingrid	-	Sim	-
Luisa	-	Sim	-
Thaiz	-	Sim	-
Ana	Todos os conteúdos desde o Braille até o módulo para a construção de materiais adaptado, principalmente a parte pratica do PEVI, achei muito criativo a casa adaptada dentro da CAP	-	-
Lúcia	-	Sim	-
Verônica	Foi muito satisfatório, haja vista que durante a sua realização, pude aprofundar melhor meus conhecimentos em relação ao curso	-	-

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição do quadro 9:** Avaliação dos participantes sobre o curso no CAP/AM. Com quatro colunas indicando os sujeitos e seus graus de satisfação. Com vinte e oito linhas com as respectivas respostas do questionário. Com fundo branco, linhas e escrita na cor preta.

Os dados evidenciam que a formação contemplou aprofundamentos de conhecimentos teóricos e práticos que são importantes e estritamente

necessários para o atendimento do estudante com deficiência visual no espaço escolar.

As cursistas destacam o conhecimento das técnicas de OM, PEVI, *braille*, *soroban*, adaptação de materiais, bem como a utilização de recursos ópticos e não ópticos, que são saberes que subsidiarão o fazer pedagógico e as práticas de ensino em sala de aula de forma singular, haja vista que os docentes saberão como proceder no atendimento de educandos com deficiência visual, de forma a atender as especificidades tanto de um estudante cego quanto de um com baixa visão. Assim, “É necessário que se crie um ambiente de acesso às informações e ao conhecimento, de valorização do saber docente, do intercâmbio com outras experiências” (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2009, p.135).

**Quadro 10:** Complemento das outras respostas

Sujeito	Não Satisfatório
Eliza	No momento do curso sim, hoje, sinto a necessidade de um reforço de <i>braille</i> e <i>soroban</i> .
Raquel	Não, acredito que poderia ter sido mais aprofundado na temática.

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição do quadro 10:** Complemento das outras respostas. Com duas colunas indicando sujeito e grau de satisfação. Com três linhas com as respectivas respostas do questionário. Com fundo branco e, linhas e escritas na cor preta.

A oferta de cursos de formação pelo poder público, é fator um imprescindível para a educação em uma perspectiva inclusiva, pois, é por meio desses cursos que se emergem a quebra de estigmas acerca das pessoas com deficiência, assim, evidenciando a visão biopsicossocial a respeito sujeitos.

Assim apontam os estudos:

Observamos que se constitui como necessária a oferta, por parte do Governo, de cursos de formação inicial e continuada para os professores, com o objetivo de contemplar os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, cabe ressaltar que os aspectos relacionados à formação exigida para atuação no AEE não são claramente definidos pelos documentos norteadores da política de inclusão, sendo necessário considerar a

especificidade de cada região, estado ou município (SILUK; TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014, p. 55).

Os cursos de formação continuada voltados para a modalidade educação especial proporcionam maior segurança para os docentes ao receberem alunos com qualquer deficiência. Tratando-se da deficiência visual, estes cursos proporcionam o melhor apoio aos docentes que atendem aos educandos com esta especificidade.

### 3.4 CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CAP/AM PARA ATUAR NO ENSINO COMUM

Atualmente, existe um alto índice de estudantes com deficiência matriculados em escolas de ensino comum, tal fator, é resultante de lutas e criações de políticas públicas inclusivas para o acesso, permanência e aprendizagem desses alunos.

Assim, como destaca Omote, Braga, Chacon, Saborido (2014, p. 17):

A preocupação com a formação de professores em Educação Especial tem ganhando maior espaço no cenário do debate sobre a educação pública, especialmente alimentada pelos rumos que se vão definindo na trama das relações entre a sociedade brasileira e o segmento populacional constituído por pessoas com deficiência, no contexto de um olhar inclusivo.

As mudanças advindas através da educação inclusiva resultaram em um novo olhar com relação aos estudantes com deficiência por parte dos docentes, os quais buscam oportunidades de cursos de formação continuada em prol de novos conhecimentos para subsidiar seu saber e fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula.

A respeito da contribuição da formação continuada realizado no CAP/AM os cursistas apontam que:

**Quadro 11:** Formação continuada, contribuição para a prática pedagógica.

<b>Sujeito</b>	<b>Mudanças nas estratégias de ensino em sala de aula</b>	<b>Reinvenção nas práticas de ensino</b>
Eliza	Contribuiu principalmente na parte de adaptação de materiais, antes, usava materiais adaptados somente para crianças laudadas durante o curso, percebi a importância de se aproveitar esses	-



	materiais com a turma. Depois do curso e da experiência com a sala de recursos, tive uma nova perspectiva em sala de aula.	
Camila	-	Conhecer materiais pedagógico e adaptações para auxiliar alunos na sala de aula
Ivone	Me ajuda muito, pois, trouxe uma visão ampla sobre as necessidades de cada deficiência.	-
Maitê	-	Ter dinâmica, compreender como ocorre a aprendizagem, como realizar as possíveis intervenções na área.
Adriana	-	Desenvolveu a capacidade de observar melhor as dificuldades no ambiente escolar.
Fernanda	Empatia	-
Juliana	Passei a observar alunos que necessitavam de ajuda, se alguns deles tinham baixa visão.	-
Gabriel	-	Elucidando conceitos, práticas e novas metodologias de ensino para ser empregado no cotidiano da sala de recurso.
Silvia	O desenvolvimento na habilidade da leitura em braille.	-
Polyana	Contribui muito no atendimento aos alunos, e facilita uma boa comunicação.	-
Valéria	Contribuiu de forma eficaz	-
Rafael	-	O curso em si não agregou em conteúdo, pois, já possuo conhecimento dos mesmos, porém, pude rever métodos e novas estratégias de ensino.
Paula	Como lhe dar com pessoas com deficiência visual, e o recurso ministrado na sala.	-
Natália	-	Ajudou no entendimento e conhecimento das deficiências, e com isso, facilitou no trabalho pedagógico com os alunos com essas deficiências.
Raquel	Me ajudou a olhar com mais empatia para os diversos alunos e suas dificuldades de aprendizado, me motivou a ser cada dia melhor, apesar de não ter a oportunidade de trabalhar com tais alunos.	-
Miguel	O aprendizado e as técnicas abordadas	-
Ingrid	Adquirir conhecimento para trabalhar a inclusão.	-
Luisa	-	No momento, na escola em que trabalho, não tenho colocado em prática, porém, aplico o que eu aprendi. Na rua, oriento outras colegas de como se deve abordar um deficiente visual, ajudo a atravessar e oriento no supermercado.

Thaiz	Da melhor forma possível, pois, consegui contribuir para o aprendizado das crianças com deficiência visual.	-
Ana	-	Todos os módulos foram muito importantes, principalmente ao ensinar o braille e o sorobam para os alunos com deficiência visual, em como adaptar o tamanho da fonte e o contraste para alunos com baixa visão.
Lúcia	Deu base para melhorar o meu trabalho e tirar dúvidas sobre algumas especificidades oriundas das técnicas.	-
Verônica	-	O curso de formação continuada voltado ao atendimento de estudantes com deficiência visual, teve fundamental importância para minha formação profissional, haja vista que por meio deste, foi possível compreender melhor as diversas necessidades educacionais especiais visuais existentes em muitos discentes matriculados nas redes públicas de ensino, possibilitando assim, a busca pelas estratégias de intervenção mais adequadas de acordo com cada necessidade.

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição do quadro 11:** Formação continuada, contribuição para a prática pedagógica. Com três colunas indicando os sujeitos, as mudanças e reinvenção nas práticas pedagógicas. Com vinte e três linhas com as respectivas respostas de cada sujeito. Com fundo branco e, linhas e escritas na cor preta.

As respostas apresentadas ilustram um novo cenário acerca da educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como um novo olhar com relação aos estudantes com ou sem deficiência por parte dos docentes e, por meio do curso realizado, tiveram a possibilidade de repensar suas práticas de ensino, além de obterem melhores resultados em suas estratégias utilizadas em sala de aula.

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2003, p. 19).

Entender a deficiência visual é um processo inicial para a inclusão educacional e social desses estudantes haja vista, que para a efetivação de tal

processo, é necessário que os docentes estejam munidos de informações, de maneira que estes venham a desenvolver ações conjuntas com as famílias em prol do despertar da subjetividade de cada educando com ou sem deficiência.

Os dados evidenciam que a formação promoveu reflexões e conhecimentos relacionados ao conceito de deficiência visual, sobre a necessidade de mudanças no espaço da sala de aula, da importância da tecnologia assistiva para a garantia da igualdade das condições de oportunidades para os estudantes com deficiência visual e, a ruptura da perspectiva da deficiência focada na condição orgânica do sujeito.

A seguir temos as respostas sobre pergunta da contribuição da formação no CAP/AM dos profissionais que ainda não tiveram estudantes com deficiência visual na sala de aula.

**Quadro 12:** Formação Continuada, contribuição para a prática pedagógica.

<b>Sujeito</b>	<b>Não atua em sala de aula no momento</b>	<b>Graduação em andamento</b>
Roberta	No momento não estou lecionando, mas si eu estiver, estarei mais segura para realizar as intervenções pedagógicas.	-
Maryssol	No momento não tenho alunos com deficiência visual, mas, creio que o conhecimento que obtive me ajudaria a realizar atividades com mais segurança para este público.	-
Érica	-	Ainda não estou em sala de aula, mas, quando eu estiver, estarei preparada para exercer minha função.
Clara	Ainda sem experiência	-
Bruna	Ainda não coloquei em prática	-
Helena	-	Eu estudo letras na UFAM, e sei que quando terminar, vou enfrentar pessoas que precisam de ajuda e poderei contribuir, mas, ainda não trabalhei.

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição do quadro 12:** Formação Continuada, contribuição para a prática pedagógica. Com três colunas indicando os sujeitos, se atua em sala de aula no momento e conclusão de curso de graduação. Com sete linhas, com as respectivas respostas do questionário. Com fundo branco e, linhas e escritas na cor preta.

Outro dado encontrado diz respeito a busca de profissionais pela formação continuada para atender estudante com deficiência visual, mesmo relatando que ainda não tem experiência, há uma preocupação pela busca de

conhecimento que possam subsidiar o trabalho pedagógico com esse aluno no dia a dia da sala de aula.

### 3.5 CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CAP/AM PARA ATUAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um atendimento complementar ou suplementar ao estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o qual, realiza-se nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de apoio especializado (BRASIL, 2009; 2020).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado ao estudante com deficiência visual exige atividades suplementares além dos conteúdos inseridos no currículo convencional da escola de ensino comum, por esse motivo, faz-se necessário o uso de um currículo diferenciado, o qual, contemple o ensino das técnicas de Orientação e Mobilidade (OM), Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI), exploração de ferramentas de tecnologias assistivas, além do desenvolvimento de atividades que contemplem o sistema de escrita *braille* e o *soroban*, entre outros (MOSQUERA, 2010).

A realização de um curso de formação continuada voltado para a área da deficiência visual influencia diretamente no atendimento desses estudantes em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pois, os docentes que atuam nesse atendimento, estão munidos de informações para a execução do seu fazer pedagógico, e das suas práticas de ensino.

Os estudos de Siluk, Turchiello, Silva, Guareshi (2014, p. 35) apontam que:

É preciso compreender que o Atendimento Educacional Especializado difere do ensino escolar comum, sendo instituído como um serviço oferecido pela modalidade de ensino da Educação Especial. Nesse sentido, o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum.

A organização do CAAEE vem trazendo as possibilidades mencionadas acima, as quais podem ser evidenciadas por meio das respostas dos cursistas quando estes são indagados com a seguinte questão.

De que forma o curso de formação continuada realizada no CAP/AM contribui para sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado com estudante com deficiência?

**Quadro 13:** Contribuição da formação para atuar no AEE.

Sujeito	Um novo olhar acerca do AEE	Novas perspectivas em relação aos educandos
Eliza	-	Hoje, quando entro em sala, não vejo mais uma turma, olho para cada criança individualmente. Não sei mais planejar sem pensar no nome de cada aluno. No meu armário, sempre tenho atividades adaptadas para o aluno que não está bem (emocionalmente) para acompanhar aquela atividade proposta. Não me prendo a laudos, procuro explorar minuciosamente o que a criança pode aprender. Hoje, depois do curso e da prática com a sala de recursos, compreendo e valorizo cada etapa vencida no dia.
Camila	Ajudou a criar estratégias de ensino e a fazer adaptações nos materiais para assim, diminuir as dificuldades na aprendizagem dos alunos com deficiência.	-
Ivone	-	Este curso abriu portas para diversas formas de ensino na educação.
Maitê	A prática na sala melhorou bastante, pude compreender melhor a área de atuação, entender as dificuldades que os estudantes têm e realizar as adaptações quando necessárias. Como eu estava pesquisando na escola sobre o assunto, o conhecimento adquirido facilitou a pesquisa desenvolvida, observei a atuação docente como essencial no processo de desenvolvimento da criança.	-
Adriana	-	O curso proporciona maior segurança de atuação, visto que o aprendizado adquirido favorece a práticas que vão efetivamente ajudar pedagogicamente ao que necessita.
Fernanda	-	Nos dá direção de como conduzir o aluno com deficiência visual.
Gabriel	A partir do curso, posso utilizar o código braille como ferramenta de ensino ao aluno com deficiência visual na sala de recursos, assim, melhorado minha prática pedagógica.	-
Érica	Olhar o aluno com deficiência, e saber que ele é capaz de executar todas as atividades que lhe forem propostas.	-

Silvia	-	Rever as estratégias na aplicação de conteúdos com alunos com deficiência visual.
Polyana	-	Contribui muito na sala de recursos para um melhor aprendizado do educando com dificuldades.
Valéria	Contribuiu de forma ampla e eficaz.	-
Rafael	-	No desenvolvimento da minha prática em sala de aula, bem como na elaboração de materiais, recursos didáticos e estratégias de ensino, trazendo novas possibilidades para ministrar os conteúdos de forma significativa.
Paula	-	Ensinou-me a lher com mais qualidade na educação especial.
Natália	-	Ajudou muito no planejamento individual desses alunos e de como executar o trabalho pedagógico com eles.
Miguel	Saberei aplicar os conhecimentos e técnicas aprendidos no curso.	-
Luisa	-	Como recepcionar o aluno, as técnicas na abordagem e a utilização de materiais adaptados.
Thaiz	-	Através dos cursos realizados no CAP, tudo se tornou mais fácil no atendimento dos alunos, onde aprendi exatamente como ajudar nos ensinamentos dos mesmos.
Ana	-	Para o ensino e aprendizagem na área de Educação Especial, trabalho com alunos de 4º ano.
Lúcia	Oportunizou novas metodologias e adaptação de materiais específicos.	-
Verônica	-	O curso de formação oferecido pelo CAP, foi muito importante para a minha capacitação profissional, pois, através dessa formação, tornou-se possível compreender melhor as diversas necessidades educacionais especiais visuais existentes em muitos estudantes matriculados nas escolas públicas regulares, possibilitando assim, a busca de estratégias de intervenção de acordo com cada necessidade.

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição do quadro 13:** Contribuição da formação para atuar no AEE. Com três colunas indicando os sujeitos e a contribuição sob um novo olhar e novas perspectivas. Com vinte e uma linhas com as respectivas respostas dos sujeitos. Com fundo branco e, linhas e escritas na cor preta.

Observamos que, a maioria dos participantes cursistas, já tiveram experiência com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE),

que a partir da formação sentem-se mais seguros ao receberem estudantes com deficiência visual.

Ainda com relação aos cursistas, é importante dizer que há uma pequena parcela destes que ainda não tiveram a oportunidade de colocar em prática os conteúdos aprendidos no curso, tendo em vista o atual cenário e outras especificidades já discutidas, porém, estes trazem grandes expectativas com relação às possibilidades do exercício de um trabalho pedagógico com estudantes com ou sem deficiência.

**Quadro 14:** Complemento das sextas respostas.

Sujeito	Sem experiência no AEE	Sem experiência no AEE com perspectivas futuras
Roberta	Infelizmente não estou atuando em sala de aula.	-
Juliana	No momento, ainda não trabalhei com alunos com deficiência visual.	-
Marysso	No momento, não trabalho com AEE.	-
Clara	Ainda sem experiência.	-
Bruna	-	Acredito que servirá melhor para atender pessoas e ajudar as famílias.
Helena	-	Eu pensei em trabalhar na sala de recursos, porém, ainda não tive oportunidade por não ter concluído meus estudos.
Raquel	-	Acredito que melhora e aprimora as metodologias utilizadas por este profissional.
Ingrid	-	Ainda não atuo, mas, o curso me proporcionou muito conhecimento que pretendo colocar em prática.

Fonte: Motta, 2020.

**Descrição do quadro 14:** Expectativas e a possibilidade do trabalho pedagógico. Com três colunas indicando os sujeitos e as experiências e expectativas no AEE. Com nove linhas com as respectivas respostas dos sujeitos. Com fundo branco e, linhas e escritas na cor preta.

Diante dos dados encontrados podemos dizer que proposta de um curso de formação continuada para professores proporciona maior segurança em suas práticas de ensino, além de novas estratégias e reconstrução de saberes para a que inclusão escolar possa se materializar.

Conforme os estudos de Omote, Braga, Chacon, Saborido, Plaisance (2014, p. 115):

Uma política de inclusão escolar que indica claramente o princípio do acolhimento de todas as crianças, sem discriminação, torna necessária a formação de todos os professores, e não mais, apenas de especialistas. É um recurso novo que não estava presente nas antigas políticas de educação especial que postulavam a separação de crianças e apenas competências de especialistas. A partir de então, trata-se de ensinar aos professores em sua formação inicial ou continuar a lançar um olhar individualizado sobre todas as crianças, qualquer que sejam suas diversidades e, até mesmo, sensibilizá-los para a percepção de diversidades para adaptar suas práticas pedagógicas.

A formação de professores é um fator relevante no que se refere à inclusão escolar de educandos com deficiência visual e outras Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No entanto, há um longo caminho a ser percorrido; trajeto este que se inicia em oportunizar aos docentes mais cursos de formação continuada, voltados a atender as especificidades da modalidade educação especial dentro da perspectiva inclusiva e agregando significativamente no processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos que ingressam no ambiente escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Centros de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) são de suma importância para a formação acadêmica dos estudantes com deficiência visual, seu funcionamento vem proporcionando diversos serviços, apoio e suporte como: a disponibilização de livros acessíveis, recursos didáticos e procedimentos metodológicos que atendam as especificidades desses educandos, além de auxiliar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em âmbito pedagógico com a oferta de cursos de formação continuada para os docentes que atuam no atendimento desses estudantes, assim, promovendo o ingresso e a permanência desses educandos no ambiente escolar em todas as etapas de ensino.

Como destacam Omote, Braga, Chacon, Saborido, Plaisance (2014, p. 117): “A especialização de professores para crianças com necessidades especiais não pode ser compreendida senão no contexto mais geral de formações do conjunto de professores e de sua evolução contemporânea”.

As políticas de inclusão na contemporaneidade viabilizam o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, no entanto, estas necessitam garantir sua permanência e aprendizagem nesses espaços.

A preparação do ambiente para o recebimento desses estudantes é crucial para o processo de adaptação destes, tratando-se de educandos com deficiência visual, tal preparação contribui de forma positiva e significativa.

Diante disso, dá-se destaque à preparação dos recursos humanos através de cursos de formação continuada que atendam cada especificidade do alunado que é o público-alvo da educação especial, assim, tais profissionais saberão agir ao receberem qualquer estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Estado do Amazonas (CAP/AM) vem contribuindo de forma positiva com a oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico a Pessoa com Deficiência Visual (CAAEE), haja vista, que este proporciona em cada módulo uma experiência singular com relação ao desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência visual, assim, trazendo uma nova perspectiva para os cursistas, os quais culminam no

rompimento de conceitos pré-estabelecidos acerca da pessoa com deficiência visual, que foram sendo constituídas ao longo do tempo.

Diante do exposto, fica claro que o CAAEE contribui de forma singular no processo de formação docente, pois, estes se sentem mais seguros em suas práticas de ensino, tanto na sala de aula de ensino comum, quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desta forma, conclui-se que os dados reunidos em nesta pesquisa evidenciaram a importância do espaço de formação continuada do CAP/AM para profissionais da educação e família no atendimento a pessoa com deficiência visual. Com isto, é evidente a necessidade de investimento (financeiro, recursos humanos; material) e fortalecimento das ações desenvolvidas no CAP/AM para ampliação de novos cursos e mais oferta, uma vez que, trata-se de uma instituição que atende à demanda de formação do estado do Amazonas (capital Manaus e seus 61 municípios).

Quanto ao conteúdo do curso enfatizamos a importância do conhecimento das ferramentas tecnológicas acessíveis, recursos que podem colaborar para a autonomia dos estudantes com deficiência visual. Como exemplo, o Talkback, visto que uma grande maioria já tem acesso ao aparelho celular. Outro ponto relevante é a formação continuada dos formadores que deve ser garantida, pois poderá corroborar para a ressignificação contínua da formação a ser ofertada aos docentes do Estado do Amazonas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AMAZONAS.** 2008. Disponível em <  
[http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee\\_am.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf)>

Acesso em: 21/09/2019.

**AMAZONAS.** 2019. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação do Amazonas.** PEE. Disponível em>  
[http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee\\_am.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf) >

Acesso em: 28/08/2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em <  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf> > Acesso em: 05/04/202.

BRASIL. **CAP Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.** Síntese Projeto CAP. Brasil. Disponível em <  
[http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/sintese\\_projeto\\_cap.html](http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/sintese_projeto_cap.html)> Acesso em: 18/07/2020.

BRASIL. **Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).** Disponível em  
 <<https://www.educabrasil.com.br/cap-centro-de-apoio-pedagogico-para-atendimento-as-pessoas-com-deficiencia-visual/>> Acesso em: 18/07/2020.

BRASIL. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Brasil, 2004. Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>> Acesso em: 27/09/2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 2009.** Brasília: Planalto, 2009. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) > Acesso 20/05/2020.

BRASIL. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011.** Decreto Educação Especial. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida. Brasília, 2020. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) > Acesso em: 05/10/2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEE, 2001. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>> Acesso em: 15/06/2020

BRASIL. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado.** Brasil, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf)>. Acesso em: 26/05/2020.

BRASIL. **Guia Legal - Portador de deficiência visual.** Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/pdfsconceitoportador.>> Acesso em: 15/05/2020.

BRASIL. **Lei nº 3298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acesso em 08/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 3956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)> Acesso em: 24/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 2678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>> Acesso em 27/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 12796, de 04 de abril de 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. Brasília, 2013. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias.)> Acesso em 28/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasil: 2015. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em 18/11/2019.

BRASIL. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.** Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual. Brasília 2001. Disponível em <

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_visual\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf) > Acesso em 08/03/2020.

BRASIL. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos Básicos para a Pessoa com Deficiência Visual.** Brasília 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>. > Acesso em 22/06/2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI. Brasil, 2008. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) > Acesso em 24/09/2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) > Acesso 23/09/2019.

BRAUN, Virginia/ TERRY Gareth. O surpreendente potencial dos métodos de levantamento quantitativo. *In*: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra (Orgs.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais.** Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CARLETTO, Marcia. **A Estimulação Essencial na Criança Cega.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/488-4.pdf>>. Acesso em: 28/05/2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

“**CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA"**, 2001. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Declaração de Montreal sobre a Inclusão de 2001. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf).> Acesso em: 30/08/2019.

DALL' ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Tópicos em Educação Especial e Inclusiva: Formação, pesquisa, escolarização e famílias.** Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira. Brasília 2010. Disponível em <[https://diversa.org.br/artigos/marcos-legais-da-educacao-infantil-inclusiva/?gclid=Cj0KCQiAw\\_H-BRD-ARIsALQE\\_2Mrg\\_jdZS5AHwUmvSN8PHzKIKZua7C\\_Lv2-u5-Gxb7AcOte4UXA9UYaAjVvEALw\\_wcB](https://diversa.org.br/artigos/marcos-legais-da-educacao-infantil-inclusiva/?gclid=Cj0KCQiAw_H-BRD-ARIsALQE_2Mrg_jdZS5AHwUmvSN8PHzKIKZua7C_Lv2-u5-Gxb7AcOte4UXA9UYaAjVvEALw_wcB) > Acesso em: 22/06/2020.

FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias. **Produções Discentes I: educação especial e inclusiva no contexto Amazônico**. Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ano da publicação original: 1996. Ano da digitalização: 2002.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Deficiência Visual, Estatísticas**; Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>>. Acesso em: 30/09/2019.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEONEL, Felipe. **Depressão Pós-Parto**. Portal Fio Cruz. Disponível em <<https://portal.fiocruz.br/noticia/depressao-pos-parto-acomete-mais-de-25-das-maes-no-brasil.>> Acesso em 22/06/2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moder, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** – São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, Eduardo José; MONTEIRO, Ana Paula Húngaro. **Mudanças nas concepções do professor no ensino fundamental, em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 1, jan. - abr. 2008. p. 35-52.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MAZZOTTA, Marcos José. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENEZES, Maria Quitéria Afonso; WANZELER, Eglê Betânia Portela. **Formação de professoras: Lugares, Saberes e Subjetividades**. Manaus, AM: Editora UEA, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, Laura; BOLSANELLO Maria; SEGER Rosângela. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. **Deficiência Visual na Educação Inclusiva**. Curitiba: Ibepe, 2010.

OMOTE, Sadao; BRAGA, Tania Moron Saes; CHACON, Miguel Claudio Moriel. SABORIDO, David Montalvo. **Reflexiones Internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. - Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, Alcalá de Henares. (Espanã), 2014.

PACHECO, Jose Augusto. **Notas sobre diversificação/ diferenciação curricular em Portugal**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS. Disponível em < <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2498>. > Acesso em 06/06/2020.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o indicam as matrizes curriculares. *In*: POKER, Rosimar BORTOLINI; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs.). **Educação Inclusiva: a formação em foco a formação de professores**. São Paulo: cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. Mestrado (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia Faculdade, Salvador, 2007.

SANTOS, Mario Ferreira dos. **Filosofias da Afirmação e da Negação**, p. 135. 2017.

SÁ, Elizebeth Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. MEC – Brasília. 2007. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf) > Acesso em 26/09/2019.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Atendimento Educação Especializado: Contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria laboratório de pesquisa e documentação–ce. Universidade Federal de Santa Maria. 2014

SILVA, Luzia Guacira do Santos. **Inclusão: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum.** João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 08/06/2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNICEF: Jomtien, 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em 08/06/2020.

Vitaliano, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.



## ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Caro professor (a), eu, Beatriz Viana Motta, discente de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), solicito sua contribuição para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo geral, é conhecer o trabalho e a contribuição de um Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amazonas (CAP/AM) para a formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência visual na rede estadual de ensino em Manaus. Informo que sua identidade não será revelada, atendendo os princípios éticos da pesquisa.

Agradeço sua valiosa contribuição para este estudo.

1. Você concorda em participar da presente pesquisa?

( ) Sim

( ) Não

2. Registrar seu nome:

3. Idade:

4. Formação acadêmica:

5. Gênero:

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Outro

6. Você já atendeu ou atende estudantes com deficiência visual?
- ( ) Sim, atualmente atendo
  - ( ) Sim, já atendi a algum tempo atrás
  - ( ) Não, nunca atendi
7. Você já realizou algum curso de formação continuada voltado para o atendimento de estudantes com deficiência visual?
- ( ) Não
  - ( ) Sim
- Se sim, qual? \_\_\_\_\_
8. Como você foi informado sobre o curso de formação continuada ofertado no CAP?
9. O que lhe motivou para realizar o curso no CAP?
10. Quanto ao conteúdo, a dinâmica do curso e carga horária foram satisfatórios para sua formação?
11. De que forma o curso de formação continuada realizado no CAP contribuiu para sua prática pedagógica na sala de aula?
12. De que forma o curso de formação continuada realizada no CAP contribuiu para sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado com estudante com deficiência (Sala de Recursos Multifuncionais, Mediador Escolar etc.)?

**ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE - TCL****UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS  
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****Termo de Consentimento Livre - TCL**

Manaus, 16 de março de 2020.

Solicitação de Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso em Manaus

Senhor (a) .....

Por meio desta apresentamos a acadêmica Beatriz Viana Motta do 9º período do Curso de **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**, que está realizando a pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAP: UMA CONTRIBUIÇÃO ESSENCIAL PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL”**. O objetivo do estudo é **“conhecer o trabalho de um centro de apoio pedagógico e atendimento a pessoa com deficiência visual e sua contribuição para a formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência visual da rede estadual de ensino da cidade de Manaus”**. Na oportunidade, solicitamos

autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados com aplicação de questionário por meio da plataforma Google Forms com professores que realizaram o curso de apoio e atendimento educacional especializado a estudantes com Deficiência Visual - CAAEE.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento acadêmico e profissional e da pesquisa científica em nossa região.

Atenciosamente,

.....  
**Prof. Dra. Joab Grana Reis**

.....  
**Aluna: Beatriz Viana Motta**

---

**Direção da UEA – Manaus**