

## **A INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE CEGA NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM SEUS PROFESSORES?**

Laís Perpetuo Perovano<sup>1</sup>  
Ana Nery Furlan Mendes<sup>2</sup>

PEROVANO, L. P.; MENDES, A. N. F. A inclusão de uma estudante cega no Ensino Regular: o que dizem seus professores?. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 19, n. 1, p. 183-194, jan./jun. 2019.

**RESUMO:** Este trabalho tem como principal objetivo analisar a compreensão dos professores que exercem a docência numa sala de ensino regular em relação ao processo de escolarização de uma aluna cega na educação básica. A abordagem metodológica adotada é qualitativa. Para coletar os dados desta pesquisa, utilizamos um questionário com 6 questões abertas. Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, a partir da qual se estruturam os resultados e discussões. As informações obtidas evidenciaram que os professores do ensino regular apresentam grandes dificuldades em propor estratégias de ensino para a aluna cega, devido, principalmente, a lacunas na formação inicial e continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência visual; Formação de professores; Estratégias de ensino.

## **INCLUSION OF A VISUALLY IMPAIRED STUDENT IN REGULAR EDUCATION: WHAT DO TEACHERS SAY?**

**ABSTRACT:** The main objective of this work is to analyze the

---

DOI: 10.25110/educere.v19i1.2019.6858

<sup>1</sup>Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Química e Pedagogia com especialização em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é professora de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus.

<sup>2</sup>Possui graduação em Química Industrial e Bacharelado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou o doutorado em química inorgânica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com período sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona. Atualmente desenvolve trabalhos de docência e pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (campus São Mateus). Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB).

comprehension of teachers who teach in a regular classroom in relation to the process of schooling of a visually impaired student in basic education. The study adopted a qualitative methodological approach. Data was collected through a questionnaire with six open-ended questions. The data obtained were analyzed by means of the Content Analysis technique, from which the results and discussions were structured. The information obtained showed that teachers in regular education face great difficulties in proposing teaching strategies for the visually impaired student, mainly due to gaps in initial and continued education.

**KEYWORDS:** Visual deficiency; Teacher training; Teaching strategies.

## LA INCLUSIÓN DE UNA ESTUDIANTE CIEGA EN LA ENSEÑANZA REGULAR: ¿QUÉ DICEN SUS PROFESORES?

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como principal objetivo analizar la comprensión de los profesores que ejercen la docencia en un aula de enseñanza regular, con relación al proceso de escolarización de una alumna ciega en la educación básica. El enfoque metodológico adoptado es cualitativo. Para recoger los datos de esta encuesta, utilizamos un cuestionario con seis preguntas abiertas. Los datos obtenidos fueron analizados por medio de la técnica de Análisis de Contenido, a partir del cual se estructuran los resultados y discusiones. Las informaciones obtenidas evidenciaron que los profesores de enseñanza regular presentan grandes dificultades en proponer estrategias de enseñanza para la alumna ciega, debido, principalmente, a las lagunas en la formación inicial y continuada.

**PALABRAS CLAVE:** Deficiencia visual; Formación de profesores; Estrategias de enseñanza.

---

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular ganhou maior dinamismo a partir da década de noventa (ULINA; MOL, 2017). Desde então, políticas públicas foram elaboradas com intuito de garantir condições de acesso e permanência no ambiente escolar. Dentre essas, destaca-se a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). De acordo com o art. 59, da referida Lei, os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com neces-

sidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, bem como “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2013).

No mesmo sentido, em 2014, a Lei nº 13.005 fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), que regulamenta as metas educacionais para o país para o decênio entre 2014 -2024. Dentre as 20 metas propostas, a meta quatro propõe:

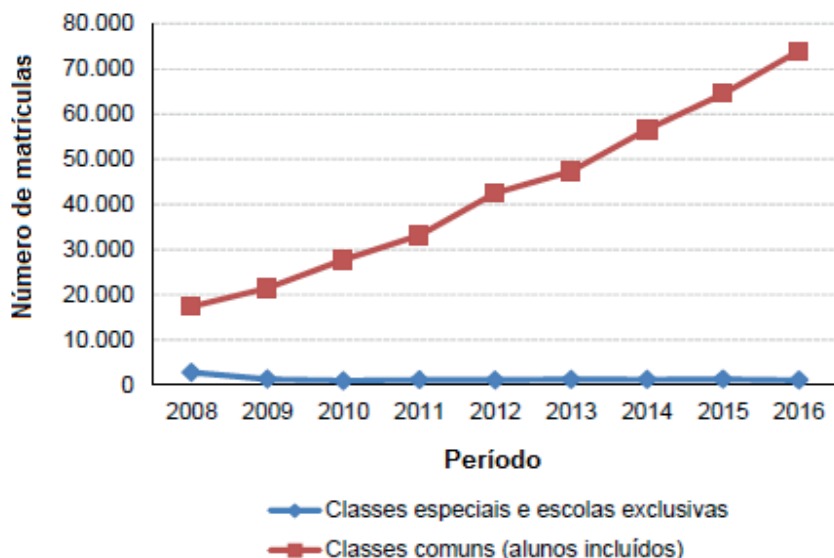
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema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

Como reflexo desses documentos, o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou significativamente nas salas de ensino regular. De acordo com informações presentes no Censo Escolar<sup>3</sup> de 2016, coletadas e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) houve crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos da Educação Especial no Ensino Médio nas classes comuns, no período de 2008 a 2016, conforme apresentado no Gráfico 1.

---

<sup>3</sup>Realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica.

**Gráfico 1:** Dados do censo escolar da Educação Especial, referentes ao número de matrículas no Ensino Médio.



Fonte: Censo Escolar/INEP (2017).

Conforme dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, por meio da Gerência de Educação, Juventude e Diversidade, no ano letivo de 2016 os estudantes com deficiência visual representaram um total de 373 matrículas nas escolas da rede estadual do Espírito Santo. Desse total, 318 alunos apresentam baixa visão e 55 são considerados cegos. Ainda de acordo com esses dados, no município de Linhares, em 2016, foram matriculados 16 alunos com deficiência visual nas escolas da rede estadual. Destes, 04 são cegos e 12 apresentam baixa visão.

Conforme propõe Vigotski (1997), o professor é um mediador do processo educativo e, por isso suas atitudes em sala de aula podem favorecer ou não a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos. Sob esta ótica, é necessário que os professores do ensino comum se preparem para atuar em contextos heterogêneos, pois, como propõe Glat (2011), somente a igualdade de acesso à escola não basta. É necessário reconhe-

cer e trabalhar com as diferenças individuais dos alunos, principalmente aquelas que afetam o processo de ensino-aprendizagem. “Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará excluído *na* própria escola – já que não terá como se apropriar do conhecimento nela veiculado” (GLAT, 2011, s/p).

Isso sugere que intervenções pedagógicas individuais sejam realizadas. Para tanto, “é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar” (PIMENTEL, 2012, p.142).

Frente a essa demanda esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as concepções e as práticas pedagógicas de docentes que atuam em uma escola pública, localizada no município de Linhares-ES, referentes a escolarização de uma aluna com deficiência visual.

## METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido considerando o referencial metodológico da pesquisa qualitativa. Guerra (2014) descreve que:

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (p.11).

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois objetiva “aumentar o conhecimento sobre determinado tema ou assunto, possibilitando a construção de hipóteses ou tornar a situação em questão mais explícita” (MALHEIROS, 2011, p. 32).

Fizeram parte desta investigação 08 professores, de diferentes disciplinas, que trabalham em uma escola estadual localizada no município de Linhares-ES, onde há uma aluna cega matriculada na 2ª série do Ensino Médio. Por questões éticas, esses professores serão identificados

pelos seguintes pseudônimos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Buscando conhecer um pouco melhor quais são as concepções e práticas de ensino utilizadas pelos professores que atuam diretamente com uma aluna cega, elaborou-se um questionário contendo 6 questões abertas, descritas no Quadro 1. O formulário foi entregue pela pesquisadora aos participantes durante uma reunião pedagógica e recolhidos na semana seguinte.

**Quadro 1:** Perguntas utilizadas para a coleta de dados.

<b>PERGUNTAS</b>
<b>1)</b> Há quanto tempo você atua como docente?
<b>2)</b> Ao longo da sua trajetória acadêmica você cursou disciplinas ou frequentou cursos de formação continuada relacionados a Educação Especial ou Educação Inclusiva? Comente
<b>3)</b> Como está sendo a experiência de trabalhar com uma aluna cega? Comente.
<b>4)</b> Quais são os recursos didáticos e/ou metodologias que você utiliza com a aluna cega? Cite exemplos, se possível.
<b>5)</b> Você tem dificuldades para ensinar esta aluna? Justifique.
<b>6)</b> Nesta escola há uma professora do atendimento educacional especializado. Você recorre a ela para buscar informações e/ou desenvolver recursos didáticos de modo colaborativo? Comente.

Fonte: Acervo pessoal.

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a partir da qual se estruturam os resultados descritos a seguir.

## **RESULTADOS**

Os professores das 12 disciplinas que atuam na turma em que a aluna cega está matriculada foram convidados para participarem da pesquisa. Inicialmente, todos sinalizaram interesse, no entanto, somente 8 responderam as questões presentes no questionário.

Com relação aos professores que entregaram o questionário res-

pondido, existe uma variedade de tempo em que os estão em atividade na profissão. Há professores com pouco tempo de exercício (um ano) e, outros, com mais de 10 anos de atividade em sala de aula. Em relação à formação, todos os participantes informaram possuir especialização *latu sensu* em educação ou na área específica de conhecimento.

A análise das respostas presentes no questionário resultou na elaboração de duas categorias, nas quais foram organizados dados relacionados às práticas dos professores frente à escolarização da estudante cega. Desse modo, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) Concepções sobre escolarização de estudantes com deficiência visual; 2) Métodos de ensino-aprendizagem para estudantes cegos.

Na sequência segue a análise de conteúdo baseada nas categorias descritas anteriormente.

### **1) Concepções sobre a escolarização de estudantes com deficiência visual**

Quando perguntado aos professores se as respectivas formações acadêmicas contemplaram a Educação Especial/Inclusiva, a maioria respondeu que não teve uma disciplina específica, sendo que apenas um dos participantes citou a disciplina de Libras, como se observa nos trechos a seguir:

P7 - “[...] na minha graduação esse assunto não foi trabalhado. Além disso não há qualificação por parte do órgão mantenedor para se trabalhar com as diversidades”.

P5 - “Não tenho nenhum tipo de formação para trabalhar com esses alunos e também não recebo nenhum tipo de formação”.

P3 - “Na faculdade eu tive uma disciplina de Libras. Em relação aos cegos eu não estudei nada”.

Diante dessas informações notamos que a formação inicial dos professores apresenta lacunas, relacionadas à escolarização de alunos com deficiência visual. Para Comarú (2017, p. 138) “[...] a formação inicial não dá conta de tudo, mas preparar o professor para ter uma postura ativa na busca por superar desafios é importante”.

Neste contexto, a formação inicial dos professores é, sem dúvida, necessária para favorecer a escolarização de pessoas com deficiência visual, porém não é suficiente. Situações como esta, sinalizam para a necessidade de formação continuada dos professores, não apenas para suprir as lacunas de formação inicial, mas para responder com qualidade as demandas dos seus alunos, com ou sem deficiência. Corroborando com isso, Silva (2014, p. 30) descreve que “é necessário estar em formação constante, ao longo da carreira, de acordo com suas necessidades e as do sistema educacional”.

A ausência de formação na área da deficiência visual pode justificar o despreparo relatado pelos professores, como se observa a seguir:

P3 - *“Eu não me sinto preparado. Não sei ler braile, nem consigo dar a atenção que ela precisa. É muito difícil!”*

P4 - *“Não estou preparada. Me sinto uma incapaz diante da aluna. Eu até queria ajudar, mas não sei.”*

Sobre isso, Jesus (2014) comenta que muitos alunos com deficiência visual estão presentes nas salas de ensino regular, contudo não há garantia de aprendizagem, passando para as séries seguintes sem que tenham se apropriado dos saberes necessários.

## **2) Métodos de ensino-aprendizagem para estudantes cegos.**

De modo geral, os participantes da pesquisa afirmaram que buscaram adequar seus métodos de ensino para atender às necessidades da aluna cega, descrevendo que:

P1 - *“Eu procuro trabalhar com áudio e atividades em grupo para favorecer a participação da aluna cega”.*

P3 - *“Se resume basicamente no conteúdo do livro didático escrito em Braille”.*

P6 - *“Sempre que possível eu passo o conteúdo para a professora da sala de recursos e ela faz a transcrição para o Braille”.*

P2 - *“Às vezes eu peço aos colegas para sentarem ao lado dela para ajudar”.*



Porém, apesar dos esforços dos professores, percebe-se que algumas práticas adotadas se limitam ao uso do sistema Braille e de informações em formato de áudio. Contudo, o domínio do Braille não é uma característica de todos os estudantes cegos, tampouco garante o aprendizado escolar, como afirma Soares e Carvalho (2012). Ainda de acordo com os autores a aprendizagem de alunos cegos “depende de processos pedagógicos específicos para o acesso aos conteúdos historicamente valorizados, bem como adaptações curriculares específicas para a superação das limitações da ausência da visão” (Ibidem, 2012, p. 16). Nesses casos, também é importante utilizar outros recursos, como, por exemplo, modelos concretos. Porém, nenhum dos participantes descreveu a utilização deste tipo de recurso didático.

Ainda no contexto dos métodos de ensino, todos os professores alegaram dificuldades em propor estratégias de ensino para a estudante cega, sob a justificativa de não saber como se dá o processo educativo da estudante, como pode ser observado nos trechos a seguir:

P4 - *“As dificuldades são de ordem material. A aluna tem os conteúdos no livro em Braille, mas eu não sei ler. Quando vou procurar outra coisa além do Braille eu não acho”.*

P2 - *“Eu não sei como ela aprende”.*

P6 - *“Saber qual é o grau de compreensão da aluna”.*

P1 - *“Não sei que material usar, nem como usar”.*

A dificuldade demonstrada pelos professores no trabalho com a aluna cega sinaliza que a formação continuada dos profissionais da educação passa a ser uma questão central para a escolarização de alunos com deficiência visual. Tal formação deve ser constante ao longo da carreira destes profissionais, visto que as pessoas são singulares, logo aprendem de maneiras diferentes.

Tais dificuldades podem ser amenizadas por meio de uma aproximação com a professora da Educação Especial, uma vez que ela possui conhecimentos mais específicos na área de deficiência visual. Porém, em relação à possibilidade de fazer um trabalho colaborativo com a professora da Educação Especial para sanar dúvidas em relação à aluna, a maioria descreveu que isso quase não acontece. De acordo com alguns participan-

tes isso não é possível, pois:

P5 - *“Os horários de planejamento são diferentes”*.

P8 - *“Não dá tempo. O meu tempo de planejamento é ocupado por questões burocráticas como preenchimento de pauta”*.

As demais dificuldades dos participantes relacionam-se com as suas condições de trabalho, como se observa a seguir:

P3 - *“Dar conta de salas lotadas e com tantas diferenças nos modos de aprendizagem”*.

P1 - *“Falta de tempo para preparar aulas diferentes e buscar conhecimentos sobre a deficiência”*.

P4 - *“Carga horária de planejamento insuficiente”*.

As respostas fornecidas demonstram que as condições de trabalho de muitos professores não são favoráveis para o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas. Isso impede que muitos desses profissionais tenham tempo para se qualificar ou para planejar estratégias didáticas condizentes com as necessidades dos seus alunos.

Tais resultados nos levam a constatar que de fato o processo de inclusão escolar da aluna não ocorre de maneira satisfatória. Neste contexto, fica evidente a necessidade de aprofundamento teórico e prático dos professores sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência visual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados obtidos, constatamos que a ausência de conhecimentos específicos sobre a pessoa com deficiência visual e as inúmeras possibilidades de ensino para elas, podem constituir barreiras de acesso aos diferentes conteúdos trabalhados em sala de aula. Para tanto, a formação continuada dos professores, torna-se essencial para a garantia da inclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica.

Reconhecemos, no entanto, que as condições de trabalho de muitos professores da Educação Básica não são favoráveis para isso. O tempo

destinado ao “planejamento” é insuficiente para a realização das diversas atividades que lhe são exigidas, tais como: lançamentos de notas em sistema eletrônico, preenchimento de diários, elaboração de planos de ensino, entre outros. Tudo isso dificulta o desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis aos alunos com deficiência visual. Portanto, o ideal seria que a carga horária de planejamento desses profissionais que atuam com os alunos público alvo da Educação Especial fosse aumentada.

Enfatizamos, assim, que o processo de escolarização de alunos com deficiência visual é um processo complexo e depende de muitos fatores que estão além da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. Persona, 1977. p. 38-42.

BRASIL. **Lei no 12.796**, de 4 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 10 mai. 2018.

COMARÚ, M. V. A educação inclusiva na formação dos novos professores de ciências. In: KUARK, F.S; COMARÚ, M.W. (Org). **Ensinando a ensinar ciências: reflexões para docentes em formação**. Vila Velha: Ifes, 2017.p 135-147.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In: LONGHINI, M. D. (Org.). O uno e o diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GUERRA, E. L. A. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014, 52 p.

JESUS, R. L. **O ensino de química através de maquetes didáticas de estruturas moleculares a estudantes com deficiência visual de uma escola pública de Manaus**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 31, 32, 108.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativo. *In: MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador - EDUFBA, 2012. p.139-155.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F.; SOUZA, V. R. M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 13, n 1, p. 32-47, 2014.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o estudante com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012

ULIANA, M. R; MOL, G. S. O processo educacional de estudante com deficiência visual: uma análise dos estudos de teses na temática. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 145-162, jan-abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X20289>. Acesso em: 16 maio 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. *In: Obras Escogidas: Tomo V*. Espanha: Visor, 1997.