

**DEFICIÊNCIA VISUAL: PROPOSIÇÃO DE UM TESTE DE NIVELAMENTO  
AUXILIAR NO LEVANTAMENTO DE DEMANDAS FORMATIVAS DOCENTES**

**DISCAPACIDAD VISUAL: PROPUESTA DE UNA PRUEBA AUXILIAR DE  
NIVELACIÓN EN LA ENCUESTA DE DEMANDAS DE FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

**VISUAL IMPAIRMENT: PROPOSITION OF AN AUXILIARY LEVELING TEST IN  
THE SURVEY OF TEACHERS' FORMATIVE DEMANDS**

MEDEIROS, Ronise Venturini  
E-mail: [roniseventurini@gmail.com](mailto:roniseventurini@gmail.com)  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
<https://orcid.org/0000-0003-3407-2347>

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira  
E-mail: [silviamariapavao@gmail.com](mailto:silviamariapavao@gmail.com)  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
<https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo geral conhecer as principais demandas encontradas pelos professores da Educação Básica, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivem a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, bem como apresentar um roteiro para teste de nivelamento. Apresenta caráter qualitativo, exploratório e descritivo. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo do tipo categorial. Constatou-se que as principais demandas apontadas pelos participantes se referem à formação, à organização escolar/gestão, ao pertencimento da Educação Especial, à inclusão escolar e à participação familiar. O roteiro de teste de nivelamento foi elaborado a partir dos dados coletados e da análise de material bibliográfico na área da deficiência visual e possibilita conhecer as demandas dos docentes. O roteiro de teste de nivelamento apresentado pode ser uma proposta para a organização de formações direcionadas aos professores, em especial àqueles que atuam com alunos portadores de deficiência visual.

**Palavras-chave:** Educação escolar inclusiva. Educação Especial. Deficiência visual. Demandas docentes.

**RESUMEN:** Este trabajo tuvo como objetivo general conocer las principales demandas encontradas por los profesores de Educación Básica, para el desarrollo



de práticas pedagógicas que incidan en la inclusión de los alumnos con discapacidad visual en la educación regular, así como presentar un guión para la prueba de ubicación. Tiene un carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo. El análisis de los datos se realizó mediante el análisis de contenido de tipo categorial. Se encontró que las principales demandas indicadas por los participantes se refieren a la formación, la organización/gestión escolar, la pertenencia a la Educación Especial, la inclusión escolar y la participación de las familias. El guión de la prueba de nivelación se elaboró a partir de los datos recogidos y del análisis del material bibliográfico en el área de la discapacidad visual y permite conocer las demandas de los profesores. El guión de la prueba de nivelación presentado puede ser una propuesta para la organización de la formación dirigida a los profesores, especialmente a los que trabajan con alumnos con discapacidad visual.

**Palabras clave:** Educación escolar inclusiva. Educación especial. Discapacidad visual. Demandas de los profesores.

**ABSTRACT:** This paper had the general objective of getting to know the main demands found by teachers of Basic Education, for the development of pedagogical practices that make the inclusion of students with visual impairment in regular education effective, as well as to present a script for a placement test. It is qualitative, exploratory, and descriptive. The data analysis was done by means of content analysis of the categorical type. It was found that the main demands pointed out by the participants refer to training, school organization/management, belonging to Special Education, school inclusion, and family participation. The leveling test script was developed from the data collected and from the analysis of bibliographic material in the area of visual impairment, and allows us to know the teachers' demands. The leveling test script presented may be a proposal for the organization of training directed to teachers, especially those who work with visually impaired students.

**Keywords:** Inclusive school education. Special education. Visual impairment. Teachers' demands.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma interface da pesquisa de Mestrado Profissional, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa de Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. O contexto do estudo é o da inclusão escolar dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas



Habilidades/Superdotação, considerados público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). No contexto escolar, a inclusão, para se efetivar, precisa alcançar as dimensões do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem, de acordo com o que é estabelecido na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No que tange à deficiência visual, terminologia que abrange a cegueira e a baixa visão, Bruno e Mota (2001, p. 33) apresentam algumas características importantes:

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam ‘desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho’. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Cegas – pessoas que apresentam ‘desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz’. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes [...].

Em relação às pessoas cegas, é necessário esclarecer sobre o tipo de cegueira a qual é classificada, de acordo com o período em que a pessoa perde a visão. Se a visão foi perdida anterior aos cinco anos de idade, a cegueira é do tipo congênita. Já se a visão foi perdida após os cinco anos de idade, a cegueira é do tipo adquirida (AMIRALIAN, 1997). Dessa forma, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência visual se dá por meio dos sentidos remanescentes ou do resíduo visual. Sendo assim, é necessário que os docentes tenham conhecimentos acerca dessas especificidades, para que os alunos com deficiência visual, no contexto da escola regular, tenham acesso à aprendizagem com igualdade e equidade.

Neste cenário, o presente trabalho tem como objetivo geral conhecer as principais demandas encontradas pelos professores da Educação Básica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivem a inclusão de alunos portadores de deficiência visual no ensino regular e apresentar um roteiro para teste de nivelamento direcionado aos docentes da rede de ensino da Educação Básica.

O estudo se justifica por colocar em evidência a prática docente e suas demandas frente à inclusão escolar dos alunos com deficiência visual. Também pelo fato de que, conforme os dados da Organização Mundial da Saúde – OMS, em 2002, havia 161 milhões – aproximadamente 2,6% –, de pessoas com deficiência visual no mundo. Os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), no Brasil, apontam que 18,8% da população possui algum tipo de deficiência visual. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, em 2019, o estado do Rio Grande do Sul teve 2,3 milhões de matrículas, sendo que, entre essas, 95.508 são de alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, e, ainda, 91,9% estão matriculados na rede regular de ensino (INEP, 2019).

Dadas as características da pesquisa, o tema a ser desenvolvido se circunscreve a deficiência visual, cujos resultados, obtidos por meio de um levantamento com professores da rede básica de ensino, proporcionaram a criação de um roteiro de nivelamento, o qual se refere a uma proposta de organização de uma formação direcionada aos professores – em especial àqueles que atuam com alunos com deficiência visual.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo, pois conforme pontua Minayo *et al.* “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (2009, p. 21-2). No mesmo sentido, foram observadas as características da pesquisa qualitativa, abordadas por Yin (2016), a partir das quais foi possível garantir o rigor científico da abordagem. Optou-se por não escolher nenhum tipo de variação da pesquisa qualitativa, que podem ser do tipo exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista, conduzindo o estudo por meio da pesquisa generalista, sendo ela mais flexível. Por meio da metodocidade, transparência e fidelidade às evidências, a pesquisa teve a



confiança e a credibilidade respeitadas (YIN, 2016). Assim, o estudo seguiu a perspectiva generalista da abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo (GIL, 2002).

No que tange à coleta de dados, o local foi selecionado por conveniência e os instrumentos utilizados foram questionário (GIL, 2008) e entrevista qualitativa (YIN, 2016). Um contato inicial foi realizado com a Secretaria de Educação Estadual e Municipal, solicitando autorização para a realização do estudo, e o levantamento quantitativo de alunos com deficiência visual matriculados. Optou-se pela não identificação do município brasileiro onde foi realizada a pesquisa, com finalidade de cumprir com os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, firmados nos termos de confidencialidade na aprovação do Comitê de ética, ao qual foi submetido o projeto.

Isto posto, destaca-se que o município possui 77 escolas municipais e 41 escolas estaduais. Em 2019, na rede municipal de ensino, estavam matriculados 19.329 alunos (BRASIL 2019); entre eles, 30 alunos com deficiência visual, em 17 escolas. Já na rede estadual de ensino, em 2019, estavam matriculados 17.435 alunos (INEP, 2019); entre eles, 26 alunos com deficiência visual, em 13 escolas.

Na etapa seguinte, foi realizado o contato com essas escolas (via *e-mail*), apresentando o projeto de pesquisa, solicitando a sua colaboração para a divulgação do estudo, bem como a apresentação do questionário a ser respondido pelos professores de alunos com deficiência visual, de cada escola. Apesar de nenhuma escola ter respondido o *e-mail* enviado, quatro professores responderam ao questionário e colocaram-se à disposição para a entrevista. Estimava-se, levando em consideração o número de alunos com deficiência visual (56 matrículas, em 30 escolas da cidade) e o ano escolar que frequentavam, que, aproximadamente, 100 professores teriam sido abrangidos pelo questionário. Diante disso, o questionário teve a função de levantamento dos professores



dispostos a participarem do estudo, apresentando suas demandas, as quais foram aprofundadas na entrevista.

O questionário foi composto por 15 questões de respostas simples, relativas à formação inicial, ao trabalho com alunos com deficiência visual, ao conhecimento acerca de inclusão, à diversidade e deficiência visual, às dificuldades e estratégias, às práticas didáticas na atuação com os alunos com deficiência visual. Já nas sete perguntas abertas, questionou-se sobre o uso de alguma estratégia metodológica/de ensino, carga horária docente para o planejamento de ensino e disponibilidade de recursos de acessibilidade. A última questão se referia à disponibilidade para realizar uma entrevista sobre a temática desta pesquisa. Caso a resposta fosse positiva, o participante era convidado a deixar o seu contato. Dessa forma, não houve novas tentativas com os demais participantes para realizar a entrevista, por já terem se manifestado no questionário.

Participaram da pesquisa quatro professoras da Educação Básica que atuaram com alunos com deficiência visual no ano de 2019, sendo três delas de Educação Especial, uma delas atuando na Educação Infantil e as demais no Ensino Fundamental, além de uma professora da Educação Infantil, com graduação em Educação Especial. As participantes, ao longo do trabalho, são identificadas pela letra P, de participante, numeradas de um a quatro. Foi evidenciado o dado relativo ao perfil das participantes, todas com formação em nível de graduação em Educação Especial. Esse dado pode ter favorecido os achados por meio das entrevistas, inferindo-se maior conhecimento na área deste estudo.

Quanto ao processo de análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo, seguindo a técnica de análise categorial, a qual possibilitou o desmembramento do texto em unidades e categorias. Foi desenvolvida a partir da análise temática, a qual é indicada para discursos diretos e simples (BARDIN, 2016).

Após a análise dos dados, foram originadas três categorias: *demandas docentes*, na qual são apontados os aspectos presentes no cotidiano escolar que

influenciam significativamente a atuação dos professores; *estratégias de ensino*, em que o enfoque é sobre as relações das equipes da escola; e *infraestrutura: espaço físico e recursos existentes*, a qual se refere aos fatores econômicos e políticos, que, por vezes, são distantes da realidade escolar (AUTORES, 2020). No que tange os aspectos éticos, por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões serão apresentados em duas etapas: a primeira, abordando as demandas docentes, e a segunda, apresentando o roteiro para teste de nivelamento.

#### 3.1 *Demandas docentes*

Ao realizar a análise dos dados, utilizando a abordagem teórica pós-estruturalista de Silva (2005), o conjunto dinâmico e entrelaçado dos achados permitiram uma aliança com a expressão das práticas educativas apresentadas pelos participantes. Nesse contexto, pode-se dizer que a concepção de currículo como prática e teoria (SILVA, 2005), pactua com a discussão. Chegou-se a cinco grupos de *demandas docentes*: formativas, organização escolar/gestão, pertencimento da Educação Especial, inclusão escolar e participação familiar. Observou-se que as demandas estavam voltadas a questões mais abrangentes, para além da área da deficiência visual, mas, ainda assim, perpassando o campo de pesquisa em questão.

A subcategoria *formação* foi um dos aspectos que se destacou em relação às demais subcategorias nas falas das professoras participantes da pesquisa. Nos discursos das professoras P1 e P2 é possível observar elementos do perfil docente,

ou seja, da *formação pessoal/humana* de cada sujeito, que se reflete na ação pedagógica. Destacam-se as falas das professoras: “Vejo também diferentes perfis de professores, tem uns que nós temos bastante dificuldade do acesso, dificuldade de que eles sejam mais acolhedores, porque eu acho que o primeiro passo é isso.” (P1) e, “Mas, isso é do profissional eu acho, porque é um olhar que não é só para aquela criança com deficiência, às vezes o olhar dele também exclui outros tipos de alunos. Então é mais do professor mesmo.” (P2).

É possível observar, nos trechos supracitados, que existem diferentes perfis docentes, sendo alguns mais acolhedores e outros mais resistentes, apresentando uma postura excludente em relação a alguns alunos. Permite-se pensar que esses comportamentos sejam a materialização de uma cultura social e escolar que, ao longo da história da humanidade, excluiu as minorias sociais. Acredita-se que a expressão desses comportamentos, mesmo de forma implícita, pode fazer parte do currículo oculto, o qual atravessa o contexto escolar e que, de alguma forma, se apresenta no currículo real, isto é, nas práticas pedagógicas desenvolvidas (SILVA, 2005).

Nessa perspectiva, acredita-se que a formação docente se dá em um processo contínuo, reflexivo, que leva a uma mudança interna dos sujeitos, os quais repensam suas concepções e ações. É um movimento individual e coletivo. Interno e externo a cada indivíduo. Ao mesmo tempo em que se questiona qual abordagem pode ser utilizada para estimular esse processo reflexivo interno aos sujeitos, entende-se que o primeiro movimento já foi realizado a partir do momento em que surge a perspectiva da Educação escolar inclusiva, a qual permite a construção entre os alunos, de uma “nova cultura”, a da escola para todos. Esse cenário, a longo prazo, pode proporcionar uma mudança cultural, social e educacional em relação aos sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades

Além dos aspectos da *formação pessoal/humana*, as participantes do estudo relataram sobre o processo de formação inicial e continuada. Sobre a formação inicial, as professoras P1, P2 e P3 mencionam que não tiveram disciplinas específicas na área da deficiência visual, pois o curso de graduação em Educação Especial (diurno), da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, não contemplava essa área. Já a professora P4, que é Pedagoga e Educadora Especial, menciona que no curso de graduação em Educação Especial (noturno), da UFSM, teve disciplinas específicas na área da deficiência visual. Todas as docentes relataram ter realizado formações complementares na área da deficiência visual após concluírem a graduação, visto que sempre, em sua prática pedagógica, atuaram com alunos com deficiência visual.

Nota-se que a busca pela formação continuada<sup>2</sup> das professoras surge a partir de um movimento reflexivo sobre aquilo que se conhece e aquilo que é necessário conhecer para atender às novas necessidades que surgem, isto é, em um processo constante de reavaliação da ação pedagógica. Nesse cenário, as professoras P3 e P4 mencionam sobre a necessidade de a rede municipal de Educação oferecer formações mais específicas, indo ao encontro das *demandas docentes*. Sobre isso, a professora P3 relata que “[...] no município, com frequência tem formações. Mas, são formações mais gerais, tem alguns eventos, seminários, mas é pouca coisa. Específico, por exemplo, na área da deficiência visual, esse ano teve uma oficina que eu fiz, [...]”. No mesmo sentido, a professora P4 relata que: “[...] a gente sente falta de formações para essa questão que seja mais prática, que nos mostre outras opções [...]”. Ainda que se entenda que o processo de formação docente se dê ao longo de sua prática pedagógica, de acordo com as experiências

---

de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (BRASIL, 1994, p. 3).

<sup>2</sup> “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos processos em exercício. Segundo organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 115).



que surgem e na relação com o outro e consigo mesmo, as quais permitem um processo reflexivo e de transformação, compreende-se a necessidade e a relevância das redes de ensino ofertarem formações continuadas que vão ao encontro das *demandas docentes*, oportunizando que os professores tenham instrumentos teóricos e práticos, para repensarem a sua prática pedagógica.

Campos e Caron (2016) abordam que quando a formação docente é pensada na perspectiva da qualidade do ensino, ela possibilita que os professores desenvolvam novos comportamentos, permitindo que as demandas individuais dos alunos sejam atendidas. Evidencia-se, também, a importância da cooperação e do comprometimento da comunidade escolar para a construção de um espaço formativo, comprometendo-se, de forma coletiva e colaborativa, empenhando-se na construção de uma escola para todos os alunos.

Frente a esse contexto, a segunda subcategoria, *Organização escolar e da gestão*, apresenta um papel fundamental, pois quando se apresenta de forma articulada e participativa, influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Com relação a isso, três participantes do estudo mencionaram perceber dificuldades na organização escolar e da gestão.

Dentre outros aspectos, o planejamento foi um dos fatores abordados pelas professoras participantes do estudo. Conforme as professoras P1 e P4, que atuam na mesma escola, no município, as professoras de Educação Infantil não têm parte da carga horária disponível para o planejamento de aula, conforme é previsto na Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Nota-se que a falta desse horário destinado ao planejamento didático dentro da carga horária de trabalho do professor na própria escola, além de ocasionar uma sobrecarga docente, induz o professor a levar trabalhos para casa, o que pode trazer consequências devastadoras para a docência, como a desmotivação profissional, a realização de trabalhos pouco refletidos e, até mesmo, uma desagregação familiar. A professora P4 relata que precisa encontrar outras formas para planejar suas aulas, seja em casa ou quando



há poucos alunos em sua turma. Esse fator dificulta a sua articulação com os demais colegas, pois restringe os momentos de diálogo.

Associada a essa demanda, a professora P1 relata sobre a carência de momentos pedagógicos e/ou reuniões para a discussão de casos, compartilhamento de saberes e participação: “[...] ter essa organização de que todos possam sentar juntos não existe, isso na escola é um desafio, é uma dificuldade [...]”. Sobre isso, a professora P3 também relata como o tempo se constitui uma barreira: “[...] porque tem professor que trabalha em três escolas, às vezes até quatro escolas, então é bem difícil de bater horário de planejamento”. Ambas mencionam que o uso da internet e de alguns aplicativos são alternativas para a comunicação entre os docentes. Todavia, quando essa comunicação acontece fora da carga horária de trabalho dos professores, gera-se, também, uma sobrecarga.

Outra dificuldade mencionada pelas professoras P3 e P4 é o grande número de alunos por turma e o espaço físico. A professora P3 relata que a maior dificuldade “[...] vai do básico da estrutura, de como é a escola. Eu penso que as turmas são numerosas, então fica difícil, principalmente porque ela (se referindo à aluna com deficiência visual) está nas séries finais”. Já a professora P4 diz que o desafio “[...] é a questão física da sala de aula. Eu penso que poderia ter sido feita muitas coisas, que eu não consegui, porque ali é um espaço que não é da creche”. E ainda diz que “[...] O espaço físico eu penso que quando se tem um aluno com deficiência visual, claro que isso pode ser uma idealização minha, mas eu imaginava um espaço um pouco maior [...]”. Os excertos dos relatos das professoras refletem uma realidade comum de muitos professores do país. De acordo com Carvalho (2014), frequentemente, para a falta de acessibilidade e provisão de eliminação das barreiras, acrescentam-se as exigências curriculares, os baixos salários, a pouca orientação pedagógica, a desvalorização profissional e a desatualização no processo formativo. Alguns professores acabam desistindo, já outros conseguem reorganizar a sua prática pedagógica e buscam a aprendizagem e a participação de



todos os alunos. Entretanto, salienta-se que não se constitui exclusividade de ação pedagógica aos professores de Educação Especial que venham a conseguir a participação dos alunos, pois se avança em outros campos da ciência, ainda que possam gerar críticas ou inseguranças, considerando, inclusive, que o sucesso ou o fracasso das práticas pedagógicas não se limita a uma pessoa, contrário a isso, resulta do processo em que interagem sujeitos e objetos dinamicamente.

Sobre esse processo de reorganização docente e da escola, a professora P2 pontua sobre a articulação da Educação Especial com a gestão escolar e com os professores da sala de aula regular. A partir do relato, é possível observar que essa articulação entre a equipe é algo natural, já internalizado. Muito embora a professora P2 deixe claro em sua fala que essa organização foi um processo, construído ao longo do tempo, marcado, também, por dificuldades.

No que tange à reconstrução da escola para o atendimento de todos os alunos, a Educação Especial também foi se reorganizando, pois passou a ocupar um espaço dentro da escola regular. É nesse cenário que emerge a terceira subcategoria, *pertencimento da Educação Especial*. Sobre esse aspecto, destaca-se o trecho da fala da professora P2: “Eu acho que o papel da Educação Especial na escola tem que ser visto e o profissional tem que se mostrar. Tu sabes que não é um trabalho clínico, é educacional[...]”. Em vários momentos, a professora P2 reitera que a Educação Especial, no contexto da escola inclusiva, não é mais um serviço clínico, bem como reforça sobre a importância do professor de Educação Especial estar envolvido na dinâmica escolar, se apropriando daquilo que acontece e mostrando qual é a sua função, que vai para além do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Todavia, muito embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pontue que a Educação Especial deva perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com caráter transversal e não mais paralelo ou substitutivo ao ensino regular,



articulando-se com a comunidade escolar, ainda é comum que essa área seja vista e/ou manifestada no ambiente escolar enquanto um serviço clínico e/ou delimitada ao AEE.

Destaca-se, na fala das professoras P3 e P4, a importância da articulação do professor de Educação Especial com a comunidade escolar, bem como o desenvolvimento de um trabalho para além do AEE. No entanto, fica evidente no relato da professora P3, que ainda é frequente que a equipe docente associe professor de Educação Especial ao AEE. Acredita-se que essa relação direta, sendo a Educação Especial vista como sinônimo de AEE, que é um dos serviços ofertados por ela, pode ser um reflexo do espaço que, por muito tempo, essa área ocupou e a que esteve delimitada. Sobre essa questão, estudos sobre o ensino colaborativo vêm mostrando, com efetividade, a forma com que a atuação desses professores pode ter se tornado delimitada, muitas vezes confundindo a atuação desses educadores nas escolas (HONNEF, 2013; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; MEDEIROS; PAVÃO; PICADA, 2019).

Embora desde 2008, no Brasil, a Educação escolar das pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial venha sendo realizada no contexto do ensino regular, a trajetória da construção do pertencimento do professor de Educação Especial junto a esse espaço ainda é árdua. Sabidamente, os marcos do processo de inclusão antecederam a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 (BRASIL, 2008), podendo ser destacadas uma série de documentações e legislações que contribuíram para essa mudança em torno da inclusão educacional (BRASIL, 1988, 1990, 1996). Nesse contexto, a Declaração de Salamanca pode ser considerada um divisor de águas do processo de inclusão, haja vista que as mudanças se intensificaram após sua publicação, em especial nos países que foram signatários.

É possível ilustrar essa constatação com o excerto da fala da professora P1:

[...] Eu acredito que elas (se referindo à equipe docente) percebem a Educação Especial quando veem uma necessidade na sala de aula, 'ah, esse eu vou ter que chamar a Educação Especial', mas assim algo que eu faça muita falta na escola eu não percebo.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que a falta ou a fragilidade de espaço para a articulação e a colaboração têm impacto no processo de construção do pertencimento da Educação Especial no ensino regular. Diante do exposto, concorda-se com a crítica de Oliveira e Oliveira (2018), de que a legislação não prevê espaços para a articulação e a colaboração entre professores de Educação Especial e sala de aula regular. Mesmo que isso apareça nas legislações de forma implícita, acredita-se ser necessário que isso seja apresentado de forma mais pontual e objetiva.

Outro aspecto que emergiu ao longo do estudo foi a relação que ainda é estabelecida entre Educação Especial e alunos com NEEs, a qual se apresenta enquanto uma inquietação nas falas das professoras participantes do estudo, como se somente o professor de Educação Especial fosse o responsável por aqueles alunos que tenham dificuldades de aprender.

Ainda que esta pesquisa aborde sobre a área da deficiência visual, reforça-se que a Educação escolar inclusiva não é sinônimo de Educação Especial e vai muito além dela. É nessa perspectiva que se apresenta a quarta subcategoria, *inclusão*, a qual é mais uma das *demandas docentes* que surgem no espaço escolar. No que tange ao alunado considerado público-alvo da Educação Especial, tem-se doze anos ao tomar como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ao considerar todo período de exclusão, segregação e integração vivenciados por esses sujeitos, entende-se que a escola inclusiva é algo ainda muito recente comparado a isso. Ou seja, as práticas sociais que eram desenvolvidas com as pessoas com um desenvolvimento atípico, ainda atravessam o imaginário social, refletindo-se, também, no ambiente escolar. Diante disso, acredita-se que a



Educação escolar inclusiva irá se efetivar em todos os seus aspectos daqui a alguns anos, pois, considera-se uma ilusão pensar que anos de discriminação e desigualdade de oportunidades sejam superados e as práticas desenvolvidas repensadas e reorganizadas.

Sobre isso, destaca-se um trecho do relato da professora P2, a qual menciona: “[...] eu acho que a inclusão é uma construção, é um processo, tu não vais preparar todo mundo para receber um aluno. Nos preparamos no processo, porque os alunos são diferentes, os recursos são diferentes [...]”. Já a professora P3, em sua fala, aborda sobre ser ainda muito presente o estigma: “[...] ‘os alunos da Educação Especial são os alunos da P3, da Educadora Especial’. Chega até ser assim ‘ah, o teu aluno’. Não! É nosso aluno!”. Os aspectos ilustrados com os trechos supracitados surgem, também, nas falas das demais professoras participantes da pesquisa; eles abordam sobre o processo de construção de uma escola inclusiva e a ideia equivocada de que a responsabilidade do ensino do aluno, público-alvo da Educação Especial, seja atribuído quase que exclusivamente ao professor de Educação Especial.

No entanto, conforme pontuam Campos e Caron (2016), por mais que os estudantes com deficiência estejam no ensino regular, em função de uma obrigatoriedade legal, isso gera mudanças no sistema educacional, que envolvem toda a comunidade escolar. Frente a essa nova realidade educacional, tem-se a necessidade do repensar de crenças, concepções e práticas, uma vez que a escola não atende às demandas de aprendizagem de todos os alunos.

Diante disso, ao considerar a complexidade existente no processo de efetivação da escola inclusiva, Costa (2012, p. 123) apresenta como princípios deste processo “[...] a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação”. Em relação ao último, destaca-se a relevância da cooperação e da colaboração com a família, que constitui a quinta subcategoria: *participação da*

*família*. Sobre isso, a professora P2 aborda: “Eu acho que a Educação Especial não consegue fazer um trabalho de excelência se a família não colabora”. Ressalta-se a importância da participação familiar no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, Polônia e Dessen (2005) pontuam sobre os benefícios para o desenvolvimento dos alunos quando existe uma articulação entre essas duas instituições. Da mesma forma, Santos e Silva (2014) também mencionam sobre o papel fundamental que a família tem no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, sobretudo daqueles com deficiência visual. Já Amiralian (2003, p. 108) destaca que todo o atendimento das pessoas com deficiência visual deve abranger a orientação familiar, pois para a autora: “[...] se considerarmos o ser humano como um ser total que se constitui na interação com outros seres humanos, os procedimentos de intervenção devem contemplar não só a criança, mas todos os que com ela interagem”. Desse modo, é necessário estabelecer uma relação de parceria e colaboração entre escola, família e todos os profissionais que atuam com a pessoa com deficiência visual, promovendo a troca de informações e qualificando o atendimento ofertado ao sujeito.

Perante o exposto, reitera-se que as *demandas docentes* que emergiram ao longo da pesquisa referem-se aos aspectos mais amplos, mas que perpassam e relacionam-se à inclusão escolar dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino.

### 3.2 Roteiro para teste de nivelamento

Ao considerar que a formação foi uma das principais *Demandas docentes* apontadas pelas participantes da pesquisa, elaborou-se como produto de pesquisa um *Roteiro para teste de nivelamento*, com o qual se busca auxiliar no levantamento de demandas formativas dos professores, possibilitando que as futuras formações



ofertadas pelos sistemas de ensino possam ir ao encontro das necessidades docentes. Ao elaborar o produto, partiu-se do pressuposto da necessidade de mudança da escola para o atendimento de todos (as) os sujeitos que, conforme Carneiro (2012), envolve, dentre outros aspectos, acesso à informação e à formação. Aliado a isso, pautou-se nas orientações legais sobre a necessidade de formação de professores para a efetivação de uma escola inclusiva (BRASIL, 1996, 2001, 2008, 2015).

Destaca-se que ele pode ser adaptado para outras áreas, bem como integrando outras informações, acrescentando novos elementos, visando atender as necessidades de cada contexto. A construção desse material foi possibilitada pela análise de material bibliográfico, na área da deficiência visual e pela participação das professoras (P1, P2, P3, P4), que deram vida a questões cruciais para o ensino dos alunos com deficiência visual (AUTORES, 2020). Embora o roteiro possa ser dirigido a discutir e a contribuir com a formação de professores, de forma geral e ampla, sua utilização e importância estão mais voltadas aos conhecimentos específicos da área da deficiência visual, contribuindo efetivamente com aqueles professores que atuam diretamente com esses alunos.

Ao realizar uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2021), não foram encontrados estudos envolvendo estratégias metodológicas similares a que foi proposta em Medeiros (2020). Optou-se por não selecionar um período específico, visando uma busca mais abrangente de publicações realizadas na área.

O roteiro para teste de nivelamento foi organizado em cinco partes: informações iniciais (Quadro 1); levantamento geral (Quadro 2); deficiência visual: conhecimentos básicos (Quadro 3); deficiência visual: conhecimentos intermediários (Quadro 4); e deficiência visual: conhecimentos avançados (Quadro 5).

#### Quadro 1 – Informações iniciais



<b>Informações iniciais</b>
<b>Público-alvo:</b> professores.
<b>Objetivo geral:</b> realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos docentes acerca da deficiência visual, visando as intervenções formativas.
<b>Metodologia:</b> este roteiro pode ser utilizado em formato impresso ou adaptado para o formato <i>on-line</i> , para acesso dos professores. As respostas deverão ser analisadas por profissional da instituição com conhecimento na área. Os dados coletados permitirão que os professores sejam agrupados conforme as suas demandas formativas. Assim, as instituições de ensino poderão conhecer o perfil docente e organizar as intervenções formativas. O roteiro está organizado em quatro etapas.
<b>Respostas esperadas em cada etapa:</b>
<b>Levantamento geral (quadro 2):</b> não há, pois correspondem ao perfil profissional, que propõe uma reflexão do cenário atual do docente.
<b>Deficiência visual – conhecimentos específicos (quadro 3):</b> 1, 2 e 7 não há; 3. Cegueira e baixa visão; 4. Dos sentidos remanescentes; 5. Da visão; 6. Certo.
<b>Deficiência visual – conhecimentos intermediários (quadro 4):</b> 1. Lupas, Lupa eletrônica, caderno com pauta ampliada, Lápis 4B ou 6B, Caneta com ponta grossa, Material com contraste; 2. Sistema Braille, Sorobã, Software leitores de tela, Guia de assinatura, Audiodescrição, Bengala, Reglete e punção, Máquina Braille; 3. Fazer a audiodescrição das imagens, Adaptar previamente o material, Controlar a luminosidade, Sentar o aluno próximo ao quadro e ao professor, Estender o tempo para a realização de atividades (se necessário); 4. Não há.
<b>Deficiência visual – conhecimentos avançados (quadro 5):</b> não há, pois são respostas subjetivas que correspondem ao nível de conhecimento que cada professor acredita ter em determinadas áreas.

Fonte: AUTORES, 2020.

No primeiro quadro (Quadro 1 – Informações iniciais) são apresentadas as orientações referentes ao público-alvo, objetivo geral e metodologia referentes ao teste de nivelamento. Essa primeira parte é voltada para as redes de ensino que optarem por fazer uso deste roteiro para teste de nivelamento.

Quadro 2 – Levantamento geral

<b>Levantamento geral</b>
<b>Etapa/nível de ensino:</b>
( ) Educação Infantil.
( ) Ensino Fundamental - anos iniciais – 1º ao 3º ano.
( ) Ensino Fundamental – 4º ao 5º ano.
( ) Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.
( ) Ensino Médio.
( ) Professor de Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado.
<b>Sua(s) turma(s) possui(em) aluno(s) com:</b>
( ) Transtorno do Espectro Autista.
( ) Altas Habilidades/Superdotação.
( ) Deficiência intelectual.
( ) Deficiência física.
( ) Deficiência visual.



- Deficiência múltipla.
- Surdez.
- Surdocegueira.
- Dificuldades de Aprendizagem.
- Transtornos de Aprendizagem.
- Transtornos Comportamentais (que envolvem a conduta, como a mentira, roubo, insensibilidade, agressões físicas entre outros)
- Outros.

Fonte: AUTORES, 2020.

No segundo quadro (Quadro 2 – Levantamento geral) são abordadas questões mais amplas, a fim de conhecer o perfil de atuação docente e algumas características de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Tem-se a intenção de, após a análise das respostas dadas nessa primeira etapa, direcionar as futuras formações conforme as necessidades dos professores.

A partir do terceiro quadro (Quadro 3 – Deficiência visual: conhecimentos básicos), é dado enfoque para a área da deficiência visual. Nele são apresentadas algumas questões consideradas básicas acerca da deficiência visual.

Após responder a essa etapa, o professor saberá se já possui ou não os conhecimentos básicos sobre deficiência visual. Caso já conheça sobre esses aspectos, será direcionado para a segunda etapa do questionário (Quadro 4 – Deficiência visual: conhecimentos intermediários). Caso contrário, o professor participará da formação continuada referente aos conhecimentos básicos sobre a deficiência visual

Por não se tratar de um teste, cujos resultados possam ser aferidos e pontuados, não foi elaborada uma escala de acertos, mas ao considerar o critério de passagem para a fase seguinte, estipulou-se um percentual de acertos das questões de conhecimento de, no mínimo, 70%. Como são quatro questões específicas, espera-se que sejam respondidas corretamente três.

No questionário (Quadro 3 – Deficiência visual: conhecimentos básicos) constam as questões de conhecimento com as respostas corretas, visando uma replicação caso possível e necessário para escolas ou professores.



Quadro 3 – Deficiência visual: conhecimentos básicos

<b>Deficiência visual – conhecimentos básicos</b>
<b>Assinale a alternativa correta:</b>
<b>1. Quanto ao seu nível conhecimento sobre a deficiência visual:</b> <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Médio. <input type="checkbox"/> Avançado.
<b>2. Sente-se preparado para atuar com o seu aluno com deficiência visual?</b> <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Sim.
<b>3. A deficiência visual abrange:</b> <input type="checkbox"/> Cegueira. <input type="checkbox"/> Baixa visão. <input type="checkbox"/> Cegueira e baixa visão.
<b>4. O processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com cegueira se dá prioritariamente através:</b> <input type="checkbox"/> Da visão. <input type="checkbox"/> Dos sentidos remanescentes.
<b>5. O processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com baixa visão se dá prioritariamente através:</b> <input type="checkbox"/> Da visão. <input type="checkbox"/> Dos sentidos remanescentes.
<b>6. A cegueira pode ser congênita ou adquirida:</b> <input type="checkbox"/> Certo. <input type="checkbox"/> Errado.
<b>7. Você consegue identificar os sinais de alerta e sintomas da baixa visão:</b> <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Talvez. <input type="checkbox"/> Possivelmente. <input type="checkbox"/> Sim.

Fonte: AUTORES, 2020.

Os docentes, que responderam com êxito as questões do Quadro 3 – Deficiência visual: conhecimentos básicos, serão direcionados para a próxima etapa do teste de nivelamento (Quadro 4 – Deficiência visual: conhecimentos intermediários). Da mesma forma, conforme as respostas dadas, o professor irá realizar a formação referente aos conhecimentos intermediários sobre a deficiência visual ou será direcionado para a terceira etapa do teste de nivelamento (Quadro 5 – Deficiência visual: conhecimentos avançados).



Quadro 4 – Deficiência visual: conhecimentos intermediários

<b>Deficiência visual – conhecimentos intermediários</b>
<p><b>Assinale a(s) alternativa(s) correta(s):</b></p> <p><b>1. São recursos indicados para pessoas com baixa visão:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Lupas.  <input type="checkbox"/> Lupa eletrônica.  <input type="checkbox"/> Caderno com pauta ampliada.  <input type="checkbox"/> Lápis 4B ou 6B.  <input type="checkbox"/> Caneta com ponta grossa.  <input type="checkbox"/> Material com contraste.  <input type="checkbox"/> Não é necessário o uso de material específico.</p> <p><b>2. São recursos indicados para as pessoas com cegueira:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sistema Braille.  <input type="checkbox"/> Sorobã.  <input type="checkbox"/> Software leitores de tela.  <input type="checkbox"/> Guia de assinatura.  <input type="checkbox"/> Audiodescrição.  <input type="checkbox"/> Bengala.  <input type="checkbox"/> Reglete e punção.  <input type="checkbox"/> Máquina Braille.  <input type="checkbox"/> Não é necessário o uso de material específico.</p> <p><b>3. São cuidados que devem ser tomados em sala de aula pelo professor com os alunos com deficiência visual:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Fazer a audiodescrição das imagens.  <input type="checkbox"/> Adaptar previamente o material.  <input type="checkbox"/> Controlar a luminosidade.  <input type="checkbox"/> Sentar o aluno próximo ao quadro e ao professor.  <input type="checkbox"/> Estender o tempo para a realização de atividades (se necessário).  <input type="checkbox"/> Nenhum cuidado específico é necessário.</p> <p><b>4. Você conhece e/ou faz uso de algum dos recursos:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sistema Braille.  <input type="checkbox"/> Sorobã.  <input type="checkbox"/> Orientação e Mobilidade.  <input type="checkbox"/> Atividades de Vida Autônoma.  <input type="checkbox"/> Software leitores de tela.  <input type="checkbox"/> Audiodescrição.  <input type="checkbox"/> Produção e/ou adaptação de recursos didáticos.</p>

Fonte: AUTORES, 2020.

No quinto quadro (Quadro 5 – Deficiência visual: conhecimentos avançados) são apresentados conhecimentos considerados avançados na área da deficiência visual. A partir da análise de dados realizada após as respostas dadas pelos professores será possível direcioná-los para as formações nas áreas em que eles consideram ter nenhum, pouco ou conhecimento intermediário. Aqueles



professores que responderam ter conhecimento avançado em alguma área, poderão auxiliar nas formações realizadas.

Quadro 5 – Deficiência visual: conhecimentos avançados.

<b>Deficiência visual – conhecimentos avançados</b>
<b>Assinale a alternativa correta:</b>
<b>1. Sobre seu nível de conhecimento sobre o Sistema Braille:</b> <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Intermediário. <input type="checkbox"/> Avançado.
<b>2. Sobre seu nível de conhecimento sobre o Sorobã:</b> <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Intermediário. <input type="checkbox"/> Avançado.
<b>3. Sobre seu nível de conhecimento sobre Orientação e Mobilidade:</b> <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Intermediário. <input type="checkbox"/> Avançado.
<b>4. Sobre seu nível de conhecimento sobre Atividades de Vida Autônoma:</b> <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Intermediário. <input type="checkbox"/> Avançado.
<b>5. Sobre seu nível de conhecimento sobre softwares leitores de tela:</b> <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Intermediário. <input type="checkbox"/> Avançado.
<b>6. Sobre seu nível de conhecimento sobre Audiodescrição:</b> <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Intermediário. <input type="checkbox"/> Avançado.

Fonte: AUTORES, 2020.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, no Brasil, a perspectiva de Educação escolar inclusiva oportuniza que todos aqueles sujeitos que, ao longo da história, foram privados dos seus direitos, por questões sociais, de gênero, etnia, demandas específicas de

aprendizagem, dentre outros, tenham direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, no contexto do ensino regular. Todavia, no que tange ao alunado considerado público-alvo da Educação Especial, mais especificamente aos alunos com deficiência visual, quando se adentra ao contexto escolar, nem todos esses aspectos se efetivam, o que denota o pouco conhecimento na área da deficiência visual por parte dos docentes.

*As demandas docentes* estão centradas nas áreas *formação, organização escolar/gestão, pertencimento da Educação Especial, conhecimentos acerca da inclusão escolar e participação familiar*. Embora essas dificuldades não sejam pontuais na área da deficiência visual, abrangem aspectos amplos, que poderiam ser trabalhados com todos os professores da escola, sem necessariamente remeter aos processos inclusivos, uma vez que dizem respeito ao seu próprio agir nos processos educacionais.

Tendo em vista que a demanda formativa se destacou em relação às demais, desenvolveu-se o roteiro para teste de nivelamento, que pode vir a auxiliar as redes de ensino a fazerem um levantamento das necessidades formativas dos professores, mais especificamente na área da deficiência visual. Entende-se, todavia, que esse material se trata de uma sugestão e que depende das redes de ensino a opção de emprego do referido roteiro.

Ademais, o estudo apresenta limitações devido ao número de docentes participantes. Simultaneamente essa questão deflagra uma realidade: onde estão os alunos com deficiência visual? Tendo em vista o número de matrículas de alunos considerados público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, em 2019, no estado do Rio Grande do Sul, bem como o número geral de matrículas realizadas na cidade de Santa Maria, acreditava-se que se teria um quantitativo superior de matrículas de alunos com deficiência visual.

Assim, compreende-se o quanto um *Roteiro de teste de nivelamento* pode apontar questões muito específicas e nem sempre possíveis de serem

contempladas em cursos e formação docente. No entanto, oferece pistas das fragilidades da atuação docente com o aluno com deficiência visual, as quais podem ser contempladas ao longo das formações ofertadas.

### **RONISE VENTURINI MEDEIROS**

Professora de Educação Especial na rede municipal de Santa Maria – RS. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade Franciscana – UFN. Especialista em Gestão Educacional, Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional e Doutoranda em Educação pela UFSM.

### **SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO**

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Graduada em Educação Especial pela UFSM. Mestra em Inovação e Sistema Educativo e Doutora em Educação pela Universidad Autonoma de Barcelona. Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **REFERÊNCIAS**

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da Cegueira por meio de Desenho-Estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMIRALIAN, M. L. T. M. A deficiência redescoberta: a orientação de pais de crianças com deficiência visual. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 107-115, 2003. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v20n62a03.pdf> Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 17 ago. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 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: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 21 abr. 2021

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques> Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2FMatr%C3%ADcula%20Inicial%2FInfogr%C3%A1fico%2FPain%C3%A9is%2FColeta%20-%20Matr%C3%ADculas&Page=p%C3%A1gina%201> Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*. 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em 05 mai. 2021.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. de. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. v. 1. Fascículos I, II e III. Colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CAMPOS, E. C. dos A.; CARON, L. *Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas inclusivas*. São José, SC: ICEP, 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L.O.; DALL’ACQUA, M.J. *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

COSTA, V. B. da. *Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONNEF, C. *Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEDEIROS, R. V.; PAVÃO, S. M. de O.; PICADA, Â. B. N. Consequências da ação entreposta da educação especial com as práticas do ensino colaborativo e articulado. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Compartilhando Saberes*. Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Maria. ISSN 2595-8879. Vol. 3, n. 3, 2019. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/compartilhandosaberes/wp-content/uploads/2019/12/Eixo\\_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf](http://coral.ufsm.br/compartilhandosaberes/wp-content/uploads/2019/12/Eixo_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf) p. 48-58.

MEDEIROS, R.V. *Educação escolar de pessoas com deficiência visual: a prática docente em evidência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria. 2020. 154 p.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; OLIVEIRA, J. P. de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018.



POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A.. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, Dec. 2005 . Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 2 abr. 2020.

SANTOS, E. de J. S.; SILVA, S. M. M. da. Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.*, São Paulo, v. 34, n. 86, p. 99-117, 2014. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2014000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000100008&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 2 abr. 2020.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

*Recebido em: 10/09/2020.*

*Aprovado em: 19/05/2021.*