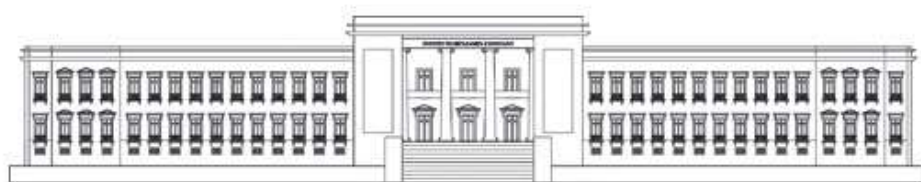


**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA ANÁLISE
NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

KELLI TEIXEIRA DA SILVA

**São Leopoldo
2013**

KELLI TEIXEIRA DA SILVA

**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA ANÁLISE
NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Maria Kreuzburg Molina

São Leopoldo

2013

S586q Silva, Kelli Teixeira da
A qualificação profissional na área da deficiência visual do
Instituto Benjamin Constant: uma análise na perspectiva dos
professores / Kelli Teixeira da Silva – São Leopoldo, 2013.
126 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, 2013.

Orientação: Profa. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina.

1. Pessoas com deficiência visual - Educação. 2. Educação especial.
3. Formação de Professores. I. Instituto Benjamin Constant. II. Molina,
Rosane Maria Kreuzburg. II. Título.

CDD: 371.9

KELLI TEIXEIRA DA SILVA

**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA ANÁLISE
NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

**Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação**

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Adriana da Silva Thoma / UFRGS

Prof^a. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster / UNISINOS

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina

AGRADECIMENTOS

“Sem a certeza deste amor não seria possível mergulhar nas minhas dúvidas”

Tânia Mara Pedroso Muller

Em primeiro lugar, a meus pais Jaci e Ledi, por todo amor e incentivo que sempre me deram, com sua simplicidade e sabedoria valorizando “*os meus estudos*”. Por todas as vezes que disseram: Vai! Faz!

Ao meu amor, Fausto O-ti, por tornar meus dias mais alegres, doces, e as longas horas de estudo mais suaves.

Aos amigos de todas as horas, por estenderem sempre a mão, por suas presenças em minha vida.

Ao Noah, pelo amor incondicional.

Aos colegas e professores do Mestrado em Educação turma/2011, pelos inúmeros aprendizados.

A Jorge e Isabel, amigos, colegas, “pais”, sempre almejando o melhor pra mim, obrigada pelo apoio.

A brilhante pesquisadora Tatiana Luiza Rech, pela sua atenção, colaboração, carinho e amizade.

As queridas e, sobretudo admiradas professoras Adriana e Mari, por tão generosamente acolherem ao convite para participar da banca. Ambas me apresentaram a pesquisa, em momentos diferentes, porém, tendo em comum às marcas da competência e da sensibilidade fundamentais no campo das Ciências Humanas.

A minha orientadora Professora Rosane, por me deixar ser pandorga, segurando meu fio com rigor e competência.

De maneira muito especial, gostaria de agradecer aos professores colaboradores do Instituto Benjamin Constant, por compartilharem comigo suas trajetórias profissionais, professores que com seu trabalho contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da Educação em nosso país. Foram muito significativos os aprendizados no Instituto Benjamin Constant.

Obrigada!

A relevância democrática da Educação reside, do ponto de vista dos direitos humanos, em que tal Educação constitui um bem que abre, constrói, potencializa e afirma outros direitos (GENTILI, 2009, p. 1072).

RESUMO

A presente dissertação intitulada “A qualificação profissional na área da deficiência visual do Instituto Benjamin Constant: uma análise na perspectiva dos professores” tem por objetivo conhecer e compreender as diretrizes político-pedagógicas que orientam a proposta de qualificação docente do Instituto Benjamin Constant/Rio de Janeiro na dimensão do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão; na perspectiva dos professores que nele trabalharam no contexto da edição do ano de 2012. A razão por escolher este curso e esses professores como colaboradores da pesquisa se deve, entre outros motivos, ao fato de que esse curso engloba em sua grade curricular todos os demais cursos de curta duração oferecidos pelo Instituto Benjamin Constant durante o ano. Além, é claro, da relevância social dos serviços prestados pelo IBC, no que diz respeito à deficiência visual. Pois, além de capacitar profissionais, o instituto atende um número expressivo de pessoas cegas e com baixa visão; possui uma escola; presta assessoria a escolas e instituições; realiza consultas oftalmológicas à população; reabilita; produz material especializado; impressos em Braille; publicações científicas. Um dos princípios teórico-metodológicos que fundamenta a presente pesquisa refere-se à perspectiva histórico-cultural. Significa compreender a pesquisa como relação dialógica entre sujeitos em que, o pesquisador e os atores colaboradores, juntos buscam construir sentidos para o fenômeno pesquisado. A partir desta perspectiva, mais do que simplesmente realizar uma análise do que foi dito ou percebido, buscou-se compreender o processo de formação que é realizado nesse contexto. O processo analítico partiu da análise de conteúdo e teve como fonte principal as entrevistas semiestruturadas e os documentos pesquisados. Esse processo foi concluído por meio da interpretação das evidências coletadas à luz dos marcos conceituais nos quais embaso este estudo. As considerações finais se expressam numa síntese interpretativa das três categorias analíticas que emergiram desse processo: Relação IBC/MEC; Diretrizes Político-Pedagógicas do CURSÃO e CURSÃO: Significados e expectativas.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Formação de Professores, Instituto Benjamin Constant.

ABSTRACT

The present dissertation titled "The institute Benjamin Constant: Analysis of the proposal for professional qualification in the field of Visual Impairment from the teacher's perspective" has the objective get to know and comprehend the political pedagogy guidelines to the teaching qualification of the IBC (Benjamin Constant Institute)/Rio de Janeiro in the extension of the Teachers Qualification Course in the field of Visually Impairment, (acronym: CURSÃO); from the perspective of its teachers from the 2012 edition. The reason for choosing this course and these teachers as allies on the research is due to the course embracing in its curricular schedule all other short-duration courses offered by the Institute during the year, besides the social relevance of the IBC when relating the Visually Impaired People. Therefore, besides training professionals the Institute assists a large number of blind and visually impaired ones, it has a school; advises other schools and institutions; holds ophthalmology appointments to the population; rehabilitates; produces specialized material printed in Braille; scientific publications. One of the theoretical and methodological principles that basis the present research refers to the historical and cultural perspective. It means to understand the research as a dialogical relationship between subjects, where the researcher and the collaborators seek for purposes to the present study together. Beyond this perspective of what has been said and realized, we tried to comprehend the process of formation that is made in this context. The analytic process began on the content analysis and had as main source the semi-structured interviews and the documents found. This process concluded through the interpretation of the collected evidences under the concept landmarks in which I based this study. The final considerations are shown in an interpretative synthesis of the three analytic categories that appeared from this process: Relation IBC/Ministry of Education; Political Pedagogy Guidelines of the CURSÃO and CURSÃO: meanings and expectations.

Key Words: Visual Impairment, Teacher's Formation, Benjamin Constant Institute.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Atividade prática com soroban durante o CURSÃO/2011	32
Figura 2 - Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant	47
Figura 3 - Prédio atual do Instituto Benjamin Constant/RJ	60
Figura 4 - Organograma: “Estrutura Regimental”	62
Figura 5 - Sala da Oficina de cerâmica	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos professores colaboradores	56
Tabela 2 - Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010	84

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAP - Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos

CURSÃO - Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão

DCRH - Divisão de Capacitação de Recursos Humanos

DPME - Divisão de Produção de Material Especializado

EE - Educação Especial

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBCentro - Coordenação do Centro de Estudos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NAPPB - Núcleos de Apoio e Produção Braille

PAR - Plano de Ações Articuladas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PPGEDU - Programa de Pós Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RJ - Rio de Janeiro

RS - Rio Grande do Sul

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

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

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRMF - Sala de Recursos Multifuncional

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	09
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE SIGLAS	11
1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	15
2 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: MARCO INICIAL DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL	22
3 O CURSO DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA DA VISÃO/ 2011 NO IBC E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A PESQUISA	32
4 ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	42
4.1 Aprendendo: as entrevistas	51
5 ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS CATEGORIAS	60
5.1 Relação IBC/MEC	60
5.1.1 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008	66
5.2 Diretrizes Político-Pedagógicas	70
5.3 CURSÃO: significados e expectativas	75
5.3.1 Articulação entre os eixos temáticos	77
5.3.2 Perspectivas para o futuro	81

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONVITE PARA CONTINUAR PENSANDO	86
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	103
APÊNDICES I: Roteiro da entrevista semiestruturada	103
APÊNDICE II: Termo de consentimento livre e esclarecido	105
ANEXOS	107
ANEXO I: Calendário de cursos 2012 - Instituto Benjamin Constant	107
ANEXO II: Edital Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão 2012	111

1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos".

Fernando Pessoa

Início meu trabalho, com as palavras do grande poeta, por crer que elas de alguma forma, traduzem o momento acadêmico e profissional que estou vivendo. Pois, o que me trouxe até o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), assim como na poesia, foi o anseio de abandonar as “roupas” que já tem a forma do meu corpo, para assim, me abrir enquanto professora, enquanto profissional que trabalha com formação humana, para novas formas de pensar a Educação, buscando desta forma, aprofundamento teórico que, certamente, qualifica minha prática docente.

Portanto, a opção pelo Mestrado em Educação nasce do profundo desejo de aprender, vem das perguntas que não encontraram respostas no chão da escola. Vem de certa forma, de um anseio por partilha, um anseio por buscar, junto com meus pares professores com diferentes experiências, diferentes expectativas, diferentes caminhadas dentro da Educação, diferentes realidades; da vontade de debater sobre as questões que nos afligem nos contextos educacionais onde estamos inseridos.

Minhas expectativas em relação ao Mestrado podem parecer em um primeiro momento, para alguns, demasiadamente pretensiosas, já que um trabalho de pesquisa, como uma dissertação, ocorre em um período extremamente curto. Porém a paixão por minha profissão e pela temática de pesquisa aqui sugerida, fazem acreditar que o processo de formação inicial em pesquisa, possibilitado através desta

experiência, amadureceria e fortaleceria, cada vez mais a postura que sempre almejo alcançar em meu trabalho docente, a postura de professora pesquisadora.

Minha maior experiência acadêmica, teórica e profissional está vinculada a Educação Especial, ao atendimento das pessoas que são seu público alvo¹, no entanto, este ano, completando 10 anos de experiência como professora, observo que ao longo deste tempo transitei por diferentes escolas, também por diversas áreas dentro da Educação indo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Experiências que me constituíram na profissional de hoje.

Desde muito cedo, manifestava a intenção de trabalhar com Educação Especial. Pensando nisso, durante o Ensino Médio, fiz Habilitação em Magistério. Ao final do curso, quando por sorteio foi definida a turma onde eu realizaria os seis meses de estágio (requisito para conclusão do curso), para minha feliz surpresa, havia na turma três estudantes com deficiência.

Gostei muito do desafio, apesar de não ter tido durante o curso de Magistério nenhuma disciplina que me qualificasse para essa experiência. Bem, nessa turma, na época, chamada 1ª série, havia uma criança surda e duas crianças com deficiência mental. Este foi meu primeiro contato profissional com a Educação Especial. Contato este que, em certa medida, me permite fazer uma análise retrospectiva na prática, daquilo que tem sido vivido nas escolas, no que se refere à Educação Especial sobre o processo de inclusão escolar, principalmente nos últimos dez anos, deslocando-se da égide integracionista² para a atual proposta de Educação Inclusiva.

¹Na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.15).

² A proposta objetivou encontrar um lugar para que as crianças que estavam fora da escola, tivessem oportunidades de estudar na classe regular, quando possível, e na escola especial, se necessário fosse. Mas, até o movimento vir a ser conhecido como “movimento pela integração”, outras nomenclaturas foram estabelecidas, e, em consequência, outros entendimentos foram dados. Juntamente com a necessidade de normalizar os corpos, surge a necessidade de nomeá-los. (RECH, 2010, p. 106-107).

Logo em seguida, entrei para a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no curso que pensei ser o mais interessante dentre aqueles que eram oferecidos em minha cidade natal, Sobradinho/RS, o curso de Ciências da Computação.

Já no primeiro semestre do curso no ano de 2003 candidatei-me e fui selecionada como bolsista em um projeto de Iniciação Científica³ que, entre outras ações, propunha a inclusão digital através da elaboração de softwares educacionais. Para tanto, realizávamos um trabalho de monitoria na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Cruz do Sul. O que me fez viajar diariamente para Santa Cruz do Sul indo e voltando todos os dias para Sobradinho.

Tenho convicção de que fui selecionada para participar do projeto como bolsista muito mais pelo meu interesse em Educação Especial, nesta altura, já me aventurando em leituras relacionadas à temática, do que por minhas habilidades no campo das Ciências da Computação.

Através do Projeto UNISCRIANÇA, realizávamos atendimentos aos alunos da APAE na sala de informática. Essa experiência me possibilitou inúmeras aprendizagens fazendo-me migrar para o curso de Licenciatura em Computação. Após o término do referido Projeto fui contratada como funcionária da APAE de Santa Cruz do Sul dando continuidade aos atendimentos na sala de informática.

Desta forma fui sentindo-me cada vez mais instigada a saber mais sobre os meus alunos. Foi quando definitivamente, na busca por aprofundamento teórico, decidi trocar de curso ingressando no curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental Ênfase em Educação Especial, na mesma universidade, UNISC.

Fui aliando conhecimentos obtidos no meu trabalho como professora no laboratório de informática da APAE, com os conhecimentos compartilhados com professores e colegas durante as disciplinas do curso de Pedagogia, dando continuidade à minha formação.

Naquele momento, já estudando e trabalhando na área da Educação Especial, surgiu a oportunidade de realizar um intercâmbio cultural de seis meses entre Brasil

³Projeto UNISCRIANÇA: a inclusão digital através de softwares educacionais.

e Canadá, através do Projeto Rondon/ Unisc/ Jeunesse Canadá Monde⁴. Fui selecionada após ter passado pelo processo seletivo na UNISC para a realização do intercâmbio cultural. Julgando que a experiência de participação no intercâmbio, sem custos, era imperdível decidi trancar a matrícula na universidade por um semestre.

Durante o intercâmbio realizei trabalho comunitário nos dois países. Destaco o fato de ter tido por meio desta experiência, a possibilidade de identificar no Canadá, em comparação com o Brasil, além das diferenças culturais dispensadas no tratamento das pessoas com deficiência, a discrepância nos recursos disponibilizados, bem como, a diferença na qualidade da estrutura do atendimento educacional especializado oferecido naquele país.

Pude compreender que aspectos econômicos, históricos e culturais, influenciam diretamente na formulação e na gestão das políticas educacionais. Durante o intercâmbio, a experiência de pensar sobre o atendimento educacional especializado, espaços e condições de trabalho, no que se refere à Educação escolar inclusiva, me convenceu de que a Educação precisa ser vista como um processo histórico-cultural. Assim, passei a compreender com mais clareza a chamada Educação escolar inclusiva.

Retornando do Canadá, retomei o curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental Ênfase em Educação Especial. Após um período trabalhando com Educação Infantil, iniciei meu trabalho em uma Sala de Recursos Multifuncional⁵ em uma escola da rede municipal de Vera Cruz/RS, onde trabalho atualmente.

Essas experiências acadêmicas e profissionais, esses encontros e essas escolhas, constituíram-me professora. Entretanto, como manifestei anteriormente, senti a necessidade de assumir outro lugar, o de professora pesquisadora.

⁴Intercâmbio cultural de seis meses entre o Brasil (na cidade de Venâncio Aires) e Canadá (na cidade de Terrebonne). As ações do intercâmbio propunham trabalho voluntário nas referidas cidades, bem como, jornadas de estudo com o objetivo de aprimoramento da língua, valorização e conhecimento da cultura local, além da compreensão dos problemas sociais dos dois países.

⁵A sala de recursos multifuncional é um ambiente que conta com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado.

Ingressei no Mestrado, com uma pré-proposta de pesquisa, que tratava da elaboração de um audiolivro com lendas indígenas. Pensando no trabalho com alunos deficientes visuais objetivando, em parceria com os demais profissionais da escola, romper com a lógica de uma proposta de trabalho dissociada entre sala de recursos e sala de aula regular.

No entanto, com o passar do tempo, já nas primeiras disciplinas, nos debates com colegas, nos diálogos com os professores, durante os encontros com minha orientadora, percebi que o objeto de estudo de meu interesse não era o audiolivro e as lendas indígenas. Compreendi então que meu interesse de estudo estava relacionado ao público que se beneficiaria com o audiolivro, ou seja, pessoas com deficiência visual.

A partir deste momento foi ficando mais clara a definição de meu objeto de estudo. A deficiência visual⁶ passou a ser o foco de minha pesquisa.

Minha escolha por tal foco e também pelo campo empírico está intimamente relacionada à minha trajetória em relação à proposta de estudo e as escolhas que fiz. Destaco aqui que, no segundo semestre do Mestrado, tive a oportunidade de realizar uma qualificação profissional de 510 horas. O *Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2011*, no Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Experiência que será relatada no terceiro capítulo.

Essa experiência me instigou profundamente a escolher o IBC, que é um importante centro de referência em nível nacional e internacional no que tange aos aspectos relacionados à deficiência visual como campo empírico, mais precisamente, realizando as entrevistas com os professores do Curso de Qualificação de Professores da Área da Deficiência da Visão/2012.

Desta forma, o problema de pesquisa que estrutura a dissertação pode ser expresso na seguinte pergunta:

⁶A deficiência visual pode ser dividida em duas categorias: cego total que é o indivíduo que não possui a percepção da luz e o indivíduo com baixa visão sendo aquele com graus menores de perda de visão.

- Quais são e como se articulam as diretrizes político-pedagógicas que orientam a proposta de qualificação docente do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, no contexto do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, na perspectiva dos professores que nele trabalham?

A partir do problema de pesquisa, objetivo conhecer e compreender as diretrizes político-pedagógicas que orientam a proposta de qualificação docente do Instituto Benjamin Constant/Rio de Janeiro, na dimensão do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, na perspectiva dos professores que nele trabalham, no contexto da edição do ano de 2012.

Desta forma, a dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo é introdutório e aborda minha trajetória acadêmica e profissional. Explicita o problema de pesquisa e o principal objetivo almejado com o estudo.

No segundo capítulo, abordo a deficiência visual através de uma contextualização histórica das políticas públicas para esse público. Também nesse capítulo, falo sobre o Instituto Benjamin Constant.

O terceiro capítulo trata da experiência que tive durante o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, edição 2011, sobre as primeiras inquietações, articulando a experiência no referido curso com minha pesquisa. Neste mesmo capítulo, entro na problemática da formação de professores.

No quarto capítulo, abordo as estratégias teórico-metodológicas utilizadas para elaboração da pesquisa.

No quinto capítulo, trago o processo analítico da dissertação onde as mensagens analisadas através da análise de conteúdo que tiveram como fonte principal as entrevistas semiestruturadas⁷ com os professores colaboradores⁸, foram interpretadas. Tudo foi expresso através da síntese interpretativa das categorias analíticas que emergiram desse processo.

⁷ APÊNDICE I: Roteiro da entrevista semiestruturada.

⁸ APÊNDICE II: Termo de consentimento livre e esclarecido.

No sexto capítulo, expressei os aprendizados e reflexões que emergiram não somente durante a realização da pesquisa, como durante os dois anos do Mestrado, bem como realizei um convite para reflexão através de minhas considerações finais.

2 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: MARCO INICIAL DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

Compreender as diferentes formas de tratamento que a sociedade dispensou à pessoa com deficiência, nos diferentes períodos, nos permite perceber o estreito relacionamento entre a Educação e o modo de organização e reprodução social (JANNUZZI, 2006).

Desde o tempo da história antiga e medieval⁹, o tratamento dispensado à pessoa com deficiência passou por distintos estágios, que transitaram da rejeição e eliminação, à proteção assistencialista e piedosa. Bem como mitos relacionados a poderes sobrenaturais, adivinhações e premonição, “criam-se mitos relacionados aos deficientes de um modo geral, tal como a ideia de uma expiação de pecados, fazendo com que fosse alvo da caridade e compaixão alheias” (BRUNO; MOTA, 2001). Sob a influência deste processo histórico, do tratamento dispensado a esses sujeitos, nos aproximamos hoje paulatinamente, de uma proposta de inclusão social.

O documento da atual Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, reconhece o Instituto Benjamin Constant fundado em 1854 sob o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como o marco inicial do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Anterior à fundação do IBC em 1854, a nível mundial, na França, em 1784, foi criado o Institute Nationale des Juenes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Decorridos 45 anos, em 1829, Louis Braille adaptou o código militar de Barbier para o Sistema Braille.

No contexto brasileiro, algumas outras instituições foram criadas e tiveram importante papel na Educação de crianças com deficiência visual, fundadas em um

⁹ Até aproximadamente o século XVIII, as pessoas com deficiência vivenciaram práticas de rejeição e segregação da vida social. No período relativo à Antiguidade, a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano. A fase era marcada pela negligência, em que havia uma ausência total de atendimento, contribuindo para que as pessoas com deficiência fossem abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas (RECH, 2010, p. 72).

determinado momento histórico, com nomenclaturas diferentes das utilizadas atualmente ao referirem-se às pessoas com deficiência visual prestaram relevantes serviços, exercendo funções, que muitas vezes, competiam ao Estado. Foram elas: o Instituto São Rafael em Belo Horizonte - Minas Gerais em 1926; o Instituto Padre Chico em São Paulo em 1927; o Instituto de Cegos da Bahia - Salvador em 1933; o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre em 1935; o Instituto de Cegos do Ceará - Fortaleza em 1944; o Instituto de Cegos Florivaldo Vargas, em Campo Grande - Mato Grosso do Sul em 1957.

Outro importante acontecimento ocorreu em 1946, quando foi criada a Fundação Dorina Nowill em São Paulo, com o nome de Fundação para o Livro do Cego no Brasil, também se constituindo como centro de referência para deficiência visual em nosso país.

Impulsionado por este movimento de criação de espaços diferenciados para o atendimento de pessoas com deficiência visual, ao mesmo tempo em 1950, no Rio de Janeiro e em São Paulo, iniciou-se o movimento de integração de estudantes cegos nas escolas comuns nos níveis de ensino primário, ginásial e colegial.

É importante destacar que desde sua fundação em 1854, o Instituto Benjamin Constant, participa e realiza ações e campanhas em prol das pessoas com deficiência visual, como em 1958, quando houve a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão". Esta campanha, vinculada ao Instituto Benjamim Constant, posteriormente foi transferida para o gabinete do Ministro da Educação e Cultura passando a designar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC).

Em 1961 a Lei n. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez, em um dispositivo legal, faz referência às pessoas com deficiência, quando lhes dedica o Título : "Da Educação de Excepcionais" indicando o direito dos "excepcionais" à Educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Este *preferencialmente* trouxe grandes reflexos para a Educação pois, apoiado nele, seguiu o argumento da manutenção de espaços à parte, das escolas especiais.

[...] uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à Educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta, ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo quando a legislação nacional assim o exigia (GENTILI, 2009, p. 1061).

Passados dez anos, em 1971 a Lei 5692/71 (LDB) motivou numerosas ações de dinamização da Educação das pessoas com deficiência. O art. 9º previa tratamento especial a alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais e aos que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados.

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. Sob a égide integracionista¹⁰, o CENESP impulsionou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas com caráter assistencial permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da Educação de alunos com deficiência.

No período entre 1988 e 1990 são publicados documentos legislativos que preveem Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino: Constituição Federal art. 208 (BRASIL, 1988, p. 160); Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 54, inciso III (BRASIL, 1990, p. 17) e Lei nº. 7.853/89 (BRASIL, 1989, p. 2) que tem como recomendação a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares.

Partindo da premissa que nenhuma pessoa deve ser discriminada, por nenhuma razão, as pessoas com deficiência a partir da Constituição Federal (1988), passam a ter o direito de serem matriculadas no ensino regular, em cumprimento ao

¹⁰Imprecisão conceitual sobre INTEGRAÇÃO e INCLUSÃO, ora empregadas com o mesmo significado, ora colocadas em oposição ou superação da integração pela inclusão. Dentre outras consequências, tal indefinição contribui para uma cisão entre “defensores” da integração e da inclusão, como se o próprio sentido de educação já não fosse à busca de integração ou inclusão social (MAZZOTTA, 2003, p. 17).

princípio de igualdade no art. 208, inciso III, ao dizer que o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido preferencialmente, na rede regular de ensino.

Portanto, somente no final da década dos anos 1980 é que, no contexto brasileiro, se intensificou o debate tendo como base princípios que visavam à igualdade de oportunidades dentro e fora dos muros escolares.

Este foi um movimento iniciado em nível mundial, onde se passava a pensar na diferença como potencial para valorização da diversidade. No Brasil potencializado pela Constituição Federal de 1988, art. 206, que determina: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Porém, é importante destacar que o AEE garantido na Constituição Federal não é obrigatório. Assim, a família opta ou não pelo atendimento. Portanto, não deve ser entendido como condição de acesso ao ensino comum ou como obrigatório. A Constituição Federal de 1988 também garante, art. 5º, o princípio de igualdade sem discriminação:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade.

Posteriormente à homologação da Constituição Federal, em 1990, em Jomtiem na Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

No mesmo sentido, em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma o compromisso para com a Educação para todos, colocando em evidência o desafio da Educação Inclusiva em uma perspectiva em que os alunos sejam vistos em sua singularidade; valorizando essa singularidade no processo de aprendizagem.

Em 1994 também foi publicada a Política Nacional de Educação Especial cujo princípio fundamental foi que as escolas acolhessem todas as crianças sem,

entretanto, provocar uma reformulação nos processos escolares, mantendo a responsabilidade da Educação dessas crianças exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

Em 20 de dezembro de 1996, fundamentada nos princípios da Constituição Federal (1988), também influenciada nos documentos anteriormente aqui citados, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, garantindo e assegurando o direito à Educação no ensino regular a todos¹¹, sendo obrigatória à frequência no Ensino Fundamental, levando em conta a diversidade.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V, dispõe quanto à Educação Especial considerando-a como modalidade de Educação e orientando que os sistemas de ensino assegurem aos alunos “currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

No ano 2000 especificamente para os alunos com deficiência visual, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), produziu 21 livros em arquivos eletrônicos para impressão em Braille.

Em 08 de outubro de 2001 no Brasil, através do Decreto nº 3.956, foi promulgada a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, que teve como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Trazendo a definição do termo discriminação em seu art. 1º (nº 2 "a"):

o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

¹¹ A proposta de educar a todos, de universalizar e humanizar o ensino continua sendo o propósito de uma educação que se diz democrática. No entanto, nos tempos de hoje, temos uma nova reconfiguração (...) não basta incluir a todos. É necessário dar condições para que esse “todo” possa alcançar os níveis desejáveis de competição do mercado (RECH, 2010, p. 81).

Em 2003 a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 3.284 (BRASIL, 2003, p. 1-2) dispõe sobre as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. No caso do estudante com deficiência visual prevê uma sala de apoio.

Em 2005 foram criados no país mais 24 Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual (CAP) e Núcleos de Apoio e Produção Braille (NAPPB). O Primeiro CAP foi criado na Bahia em 1998.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência foi aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 que além de assegurar o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, sem qualquer tipo de discriminação, assegura o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem.

Já em 2008, foi publicada a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14). A expressão “aluno com necessidades educacionais especiais” cai em desuso, passando a referir-se a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

É interessante destacar que, apesar de o Atendimento Educacional Especializado ser previsto na legislação brasileira como proposta de trabalho com os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação desde a Constituição Federal de 1988, ainda hoje após tantos outros documentos orientadores, as escolas ainda têm dúvidas quanto aos modos de implementação e às múltiplas possibilidades de ações que culminariam com a inclusão desses alunos de modo irrestrito e total tanto na escola como no contexto social mais amplo (DRAGO, 2011, p. 447).

Muitas das ações anteriores à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apesar de paulatinamente irem avançando no sentido de promover a cidadania das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em diferentes contextos

históricos, estavam pautadas no conceito de integração¹² e não no de inclusão como propõe a política atual.

Por muito tempo a Educação Especial não foi vista como transversal perpassando todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino. Era vista de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, como um sistema paralelo, o que fazia com que não prosperasse o debate em torno da inclusão escolar.

A atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a definição e incumbências do AEE:

tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 10).

A Educação Especial é definida em sua atual política como sendo:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de aprendizagem comum do ensino regular (Brasil, 2008, p. 15).

Portanto, a Educação Especial consiste em uma modalidade de ensino e não em um sistema substitutivo de ensino, sendo ofertada de forma complementar e/ou suplementar, não impede que o aluno frequente o ensino regular. Diz-se também que a Educação Especial é transversal, pois essa modalidade de ensino perpassa os demais níveis tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

¹²O princípio de integração teve sua divulgação no Brasil depois dos anos setenta. O termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, idealizado para atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda ressalta quem faz parte do público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir dessa conceituação considera:

Pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 10).

Em relação aos recursos para a Educação Especial, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os alunos público-alvo da Educação Especial, recebem recursos em dobro, tendo em vista que possuem dupla matrícula, no ensino regular e no AEE.

Tais recursos são distribuídos de acordo com os registros do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). De acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de Educação em cada Plano de Ações Articuladas (PAR), a Secretaria de Educação Especial (SEESP) destina às escolas das redes estaduais e municipais, que possuam alunos registrados no Censo Escolar MEC/INEP, as salas de recursos multifuncionais.

A literatura que trata da Educação da pessoa com deficiência tem enfatizado que há muitas armadilhas para que a escola inclusiva seja mera proposição. Dentre elas, as práticas supostamente inclusivas, que muitas vezes excluem as pessoas com deficiência do contexto educacional, e a distinção que ainda se faz na nomenclatura usada para distinguir o que seja atendimento educacional especializado, inclusão, integração, necessidade educativa especial, dentre outras, que podem confundir o trabalho a ser realizado, bem como de quem se fala quando se trabalha na perspectiva de Educação Inclusiva para a pessoa com deficiência (DRAGO, 2011, p. 439).

Também em 2008 foram instituídas as Diretrizes operacionais da Educação Especial para o AEE. Baseadas na Constituição Federal 1988, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Decreto Legislativo n.º 186 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção dos direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo facultativo e ainda, com base no Decreto n.º 6.571 de 18 de setembro de 2008 que decreta que a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, a fim de ampliar o AEE, definindo no art. 3º, Parágrafo 1º: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Sendo um espaço¹³ dentro da escola que se destina a diferentes necessidades educacionais especiais.

As diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado versam sobre o AEE, seu público alvo, sua organização e atribuições do professor, abordando também questões de financiamento.

Para que não dificulte a frequência em sala de aula comum, o AEE deve ser oferecido em turno inverso, preferencialmente na mesma escola, para que haja constante diálogo entre o professor da Sala de Recursos Multifuncional e os demais professores da escola, tendo em vista que o AEE deve estar presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Em sua estruturação, o projeto político pedagógico pode assumir características variadas, porém entendemos que essa variação precisa conter elementos que coadunem as proposições aos sujeitos e realidades existentes. Assim, não se pode pensar em objetivos se não se tem em mente que concepção de mundo, sujeito, sociedade, escola se tem e se quer. Em suma, resgatar os sujeitos escolares e representá-los no contexto do projeto político pedagógico pode ser uma maneira de transformar a escola para que esta assuma uma característica intercultural, interdisciplinar e inclusiva, ou seja, como lócus promotor de cidadania (DRAGO, 2011, p. 448).

¹³ É interessante que, nesse jogo entre inclusão e exclusão, a sala de recursos surge como um espaço onde isso se evidencia de forma mais explícita: ao mesmo tempo em que possibilita um atendimento especializado, visando aproximar o desviante da norma para melhor “incluir-lo”, também segrega, a partir da marcação da anormalidade. Desse modo, muitas vezes, os alunos com deficiência visual são compreendidos como alunos da sala de recursos, recaindo sobre os professores que nela atuam a responsabilidade por sua adaptação plena à escola (SOARES; HILLESHEIM, 2011, p. 122).

Já avançamos muito no processo de inclusão escolar pretendido pela política implantada pelo MEC em nosso país, bem como, em relação à forma de AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais de nossas escolas. Contudo, talvez o maior mérito da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, seja o de orientar que o AEE é complementar/suplementar ao ensino regular, e não substitutivo como ocorria recentemente, além de deixar claro quem é o público-alvo da Educação Especial.

3 O CURSO DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA DA VISÃO/ 2011 NO IBC E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A PESQUISA

Em meio a constantes questionamentos que emergiam no cotidiano, na prática, durante a realização do AEE, na sala de recursos multifuncional de minha escola, ainda no primeiro semestre do Mestrado, surgiu à oportunidade, ou melhor, a necessidade de realizar o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2011 (CURSÃO), do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

Figura 1 - Atividade prática com soroban durante o CURSÃO



Fonte: Elaborado pela autora

Digo necessidade, pois no quadro de profissionais da Secretaria de Educação de Vera Cruz/ RS, não havia nenhum professor especialista ou com algum tipo de qualificação específica para o trabalho com pessoas com deficiência visual.

Em conformidade com as orientações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o IBC se configura como um centro

de atendimento educacional especializado responsável, entre outras atribuições, pela formação e qualificação docente. Neste sentido, anualmente oferece cursos¹⁴ de qualificação para professores e profissionais que trabalham com pessoas cegas ou com baixa visão¹⁵.

No caso do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão o “CURSÃO”, como é popularmente conhecido entre professores, estudantes e cursistas do IBC, anualmente são oferecidas vinte e cinco vagas, sendo que vinte para mulheres e cinco para homens, sob a justificativa que só existem cinco vagas no alojamento masculino.

O curso é gratuito, os cursistas pagam uma taxa de materiais no valor de R\$ 200,00 reais e o IBC também disponibiliza alojamento sem custo para os mesmos. Cada cursista é responsável pelos custos referentes à sua alimentação. O CURSÃO totaliza ao longo de três meses e meio, 510 horas/aula, que ocorrem diariamente de segunda-feira à sexta-feira, nos turnos da manhã e da tarde.

A edição de 2011, da qual participei, contou com dezoito professores de diferentes estados brasileiros sendo cinco homens e treze mulheres, assim distribuídos em relação ao número de participantes por estado: Rio Grande do Sul (3), Rio de Janeiro (3), Roraima (4), Espírito Santo (2), Bahia (1), Amapá (1), Pará (3) e São Paulo (1).

Os critérios para seleção dos participantes do curso são aplicados por meio da análise dos currículos, da carta de indicação, preferencialmente de profissionais oriundos da rede pública, do memorial descritivo e da justificativa da pretensão à vaga.

É importante destacar que os entraves burocráticos para a liberação dos professores nas diferentes instituições de ensino, nos diversos estados brasileiros, faz com que algumas vagas não sejam preenchidas. Pois, quando o IBC, faz o contato,

¹⁴ Anexo I- Instituto Benjamin Constant: Calendário de Cursos 2012.

¹⁵A baixa visão pode ser definida como: “uma perda grave da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais ou também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual” (GASPARETO, 2007, p. 36).

em alguns casos, as pessoas que estão em lista de espera, apesar do interesse, acabam não tendo tempo hábil para organizarem-se e conseguir a liberação institucional para participar do curso.

Por já ter vivido uma experiência semelhante, durante o intercâmbio cultural entre Brasil e Canadá, que mencionei anteriormente, já imaginava o potencial da experiência no IBC, principalmente no que se refere a minha pesquisa, o que de fato se evidenciou na prática; no convívio com outros professores de diferentes contextos neste país de dimensões continentais como o nosso.

Professores com diferentes trajetórias, diferentes formações, diferentes saberes, diferentes concepções referentes à Educação, à Educação Especial, à inclusão escolar, anseios diversos, ora convergentes, ora divergentes, contribuíram muito com o meu processo de formação e de aprendiz em pesquisa.

Já na chegada, durante as apresentações, era evidente as diferentes políticas de incentivo à formação continuada, dos diversos estados e municípios de onde advinham os professores participantes do curso. Enquanto algumas Secretarias de Educação (de estados e municípios) incentivaram seus professores à qualificação, algumas delas, segundo relato dos colegas cursistas, empenharam-se em convencê-los a participar do curso, através do custeio de despesas.

Por outro lado, em outros sistemas de ensino, os professores, para conseguirem participar do curso, tiveram que fazer uso de licenças. Em dois casos extremos professores possuíam contratos temporários e tiveram de pedir demissão. Nesse sentido, Saviani (2009), destaca que as condições precárias de trabalho neutralizam a ação dos professores e “dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.

Saviani (2009) defende que, “é preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da Educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes

se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos”. Segundo o autor,

Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a Educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na Educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

Outra evidência constatada na experiência do CURSÃO refere-se à falta de critérios e de políticas para a formação dos professores que estão trabalhando com o público alvo da Educação Especial¹⁶ neste país. Neste caso, refiro-me às pessoas cegas ou com baixa visão, esse foi um dos pontos que mais chamou minha atenção.

Durante o relato dos colegas professores de diferentes regiões brasileiras, se evidenciava grandes diferenças entre os planos de carreira para professores do município ou do estado. Em alguns casos, percebia-se que são critérios políticos que determinam quem pode ou não trabalhar com as pessoas com deficiência visual em diversos municípios de nosso país.

A situação citada acima, em relação à formação do professor responsável pelo atendimento educacional especializado é contrária às orientações das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, pois tais diretrizes orientam que em relação à formação do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, o mesmo “deve

¹⁶Imprecisão no sentido e abrangência da EDUCAÇÃO ESPECIAL e da EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ora colocadas numa relação de oposição, ora de superação ou incorporação, tanto nos textos legais e normativos quanto nos discursos de multiplicadores dessas ideias; com a consequente desqualificação da educação especial e dos profissionais que nela atuam, como se fossem artífices de uma perversidade social e cultural. Tais circunstâncias contribuem para a evasão dos profissionais especializados, desestímulo à formação de novos professores especializados e desativação e extinção de cursos superiores de habilitação específica ou especialização. Além disso, o que é pior estabelece-se uma polarização na educação escolar entre classe comum e escola especial, provocando exclusão de numerosos contingentes de alunos do sistema escolar (MAZZOTTA, 2003, p. 17).

ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2008, p. 4).

A formação de professores para trabalhar com estudantes que apresentam deficiência visual tornou-se uma demanda nacional latente frente à nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por esta razão o CURSÃO torna-se tão importante no cenário nacional.

A referida formação é de suma importância, haja vista que caberá ao professor do atendimento educacional especializado, elaborar e executar um plano de AEE na Sala de Recursos Multifuncional para cada aluno, de acordo com suas necessidades educacionais especiais. Esse plano envolve o planejamento de horários, número de atendimentos, recursos pedagógicos e de acessibilidade.

No CURSÃO de 2011, observei que houve uma mudança no perfil acadêmico dos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado. Pois, tendo como base a minha experiência profissional, nos espaços escolares onde trabalhei meus colegas professores do AEE eram, na grande maioria, professores formados em Pedagogia com especialização em Educação Especial. Já entre os participantes do CURSÃO de 2011, a formação advinha de cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento: Pedagogia, Educação Especial, Língua Portuguesa, História, Matemática e Educação Física. Formação que também transitava em níveis de formação diferenciados.

Alguns professores possuíam apenas o curso de licenciatura, muitas vezes, sem nenhum curso relacionado à Educação Especial, inscreveram-se no CURSÃO do IBC, justamente em função da demanda de alunos com deficiência visual e baixa visão que estavam encontrando nas escolas nas quais trabalhavam. Havia no mesmo grupo, professores com especialização na área da Educação Especial, com experiência profissional na área, também professores, doutorandos, mestres e mestrados, como eu.

Esta diversidade de profissionais buscando qualificação na área da deficiência visual me fez perceber que com as orientações da nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, na medida em que

os alunos com deficiência visual estão em processo de inclusão escolar, estes sujeitos deixaram de ser “*desafio*” apenas do professor responsável pelo AEE na sala de recursos, mas passaram a provocar a reflexão de todos que exercem a docência na escola, independente da área do conhecimento em que trabalham. Conforme explica Azevedo (2008), “a Educação no Brasil se constituiu como um setor que se tornou alvo de políticas públicas”. Para o autor, isso ocorre,

em estreita articulação com as características que moldaram o seu processo de modernização e desenvolvimento, o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações e que se incrustam em nossa cultura desde os tempos coloniais, persistindo um padrão educacional excludente e seletivo, que acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população (AZEVEDO, 2008, p. 17).

No entanto, por outro lado, essa diversidade na formação de meus colegas no CURSÃO, trouxe a inquietação sobre a possibilidade de que a formação dos profissionais responsáveis pelo AEE esteja se dando, em certa medida, de forma mais frágil e inconsistente, na medida em que se está formando professores generalistas, capazes de “dar conta”.

No que tange à capacitação docente, o Instituto Benjamin Constant, centro de referência nas questões da deficiência visual, em conformidade com a orientação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, anualmente, realiza cursos de qualificação para professores e profissionais que trabalham com pessoas com deficiência visual e baixa visão.

Apoiada pelos princípios universais de Educação para todos a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta os sistemas de ensino a não criarem novas Escolas Especiais, transformando as já existentes em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Esses locais são responsáveis pela produção de material pedagógico, pela adaptação de materiais, pela capacitação docente e pelo atendimento educacional especializado no turno inverso ao ensino regular comum.

Optei por avaliar o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão 2012, pela singularidade deste curso, por acreditar que ele é o mais articulado do ponto de vista pedagógico do IBC, pois contempla em sua grade curricular todos os eixos temáticos dos demais cursos de curta duração oferecidos durante o ano pelo IBC. Acreditei ser importante que os professores do CURSÃO fossem atores colaboradores de minha pesquisa, já que são eles os responsáveis pelos diversos cursos oferecidos pelo Instituto.

O Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2012 foi estruturado em seis eixos temáticos: Educação e Cidadania, Desenvolvimento e Aprendizagem, Especificidades Curriculares, Tecnologias Assistivas, Seminários e Práticas de ensino, totalizando assim, 510 horas/aula.

Tendo realizado o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2011, pude evidenciar que em alguns momentos, havia divergência na forma como se delineava o referido curso, em relação às orientações da atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa divergência se refletia diretamente na proposta de qualificação de professores na área da deficiência visual proposta pelo IBC.

Minha intenção com esse trabalho é a de contribuir, através da socialização dos conhecimentos produzidos com a participação dos atores colaboradores da pesquisa, para o desenvolvimento de um processo de reflexão por parte do corpo docente do Instituto Benjamin Constant; por parte da comunidade acadêmica; para que todos possam pensar a Educação de novas formas, em especial, repensar a formação de professores no que diz respeito às pessoas com deficiência visual.

Educadores que recebem, em sua sala de aula, alunos com deficiência visual precisam entender que eles têm necessidades como outros sem deficiência: podem ser as mesmas necessidades emocionais, físicas e intelectuais. Cabe, então, ao professor perceber essa semelhança, mas sem esquecer da individualidade de cada um [...] (PROFETA, 2007, p. 218).

Acredito ser de suma importância o compartilhamento das pesquisas realizadas, tanto no campo técnico-científico quanto para contribuir no processo de

inclusão social das pessoas com deficiência visual. Segundo Profeta (2007), “a maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com alunos com deficiência visual, seja ele cego ou com baixa visão”. Para o autor, a aprendizagem ocorre quando as condições ou a maioria delas são favoráveis,

Quando, por exemplo, o aluno consegue se relacionar com as novas práticas e experiências educacionais, quando tem motivação e disposição para aprender, quando materiais e conteúdos têm significado potencial e lógico a ele, quando as adaptações físicas estão adequadas a ele, quando os recursos didático-pedagógicos lhe possibilitam o aprendizado, assim como toda a organização de atividades específicas e estratégias de ensino que são oferecidas (PROFETA, 2007, p. 216).

Portanto, a partir do problema de pesquisa e sabendo da importância dos cursos oferecidos pelo IBC anualmente, qualificando um número expressivo de professores de diferentes regiões brasileiras, acreditei ser de suma importância conhecer e compreender as diretrizes político-pedagógicas que orientam a proposta de qualificação docente do Instituto Benjamin Constant/Rio de Janeiro, na dimensão do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, na perspectiva dos professores que nele trabalham, no contexto da edição do ano de 2012.

Destaco ainda os objetivos específicos almejados nesse trabalho:

- ✓ Compreender os movimentos institucionais que configuram e caracterizam a proposta de qualificação profissional do Instituto Benjamin Constant no CURSÃO 2012;
- ✓ Identificar elementos e evidências que convergem ou divergem na forma como vem se delineando o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, anualmente ofertado pelo IBC, em relação a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- ✓ Identificar quais as proposições que sustentam e orientam o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão 2012, segundo os professores dos eixos temáticos;

- ✓ Compreender a expectativa de impacto do CURSÃO, segundo os profissionais responsáveis pelo referido curso.

Acredito que, ao buscar formação continuada estamos indo em busca de conhecimento em relação a novas metodologias, novas formas de pensar a Educação, de pensar a si mesmo enquanto professor, pois, nos contextos escolares onde se está inseridos, são latentes as mudanças que necessitam ser realizadas em relação à prática pedagógica. A formação de professores está intimamente ligada ao ensinar a todos com qualidade. Para isso se faz necessário abertura a aprender, inovar e repensar a prática.

A formação e o aperfeiçoamento contínuo dos professores são de suma importância. Porém, percebe-se que só isto não basta, pois a formação e a atualização dos professores não são suficientes para mudar a concepção de uma sociedade alicerçada pelos pilares da desigualdade “a questão envolve outros fatores ligados ao modelo de organização da nossa sociedade capitalista, tais como a estrutura da escola brasileira, as condições de trabalho e a valorização profissional” (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012).

Muitas vezes, no discurso de meus colegas, em diferentes espaços, como: reuniões pedagógicas, sala dos professores, seminários e congressos, ouço a fala da dissociação entre teoria e prática. Como se uma existisse sem nenhuma relação com a outra. Esse discurso vem carregado de angústia, por não se conseguir estabelecer relação entre prática e teoria.

Acredito que isso se deva em parte, pela fragilidade teórica evidenciada nos cursos de graduação nas diferentes licenciaturas pois, nas universidades infelizmente, é comum o profissional se deparar com uma mistura descomprometida de correntes teóricas, fazendo-se uso de um referencial teórico frágil. Ao falar em formação de professores é necessário que se tenha em mente que esta formação tem sentido quando articulada às transformações que se processam na sociedade.

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai

penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente (...) é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela Educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Sabe-se que a universidade não nasceu conjugando ensino e pesquisa. Pelo contrário, ao se fazer um esforço para retomar a história da formação de professores fica claro que os objetivos eram outros. Por muito tempo a formação de professores visava o conhecimento da cultura geral e o domínio da disciplina na qual o professor exerceria seu trabalho.

Em relação à formação de professores para trabalhar na Educação Especial, a questão permanece em aberto, apesar de ficar evidente que a legislação contempla tal modalidade de ensino através de pareceres; orientações; diretrizes; objetivos; metas. Os princípios que defendem a inclusão pretendem assegurar os direitos do público alvo da Educação Especial, mediante modificações e adaptações, para garantir e facilitar a fruição dos direitos garantidos em Lei¹⁷. A grande questão em relação à Educação Especial e os dispositivos legais é que em alguns deles, ela é vista somente como uma atividade complementar e não como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis de ensino.

¹⁷ A inclusão, a partir das políticas públicas, se constitui como um imperativo no contexto contemporâneo, sendo produzida discursivamente como uma verdade inquestionável e, assim, considerada necessária. Para tanto, a inclusão tomou força de lei, buscando garantir a igualdade de condições e o direito de participação das pessoas com deficiência nos espaços comuns da sociedade (TURCHIELLO, 2011, p. 229).

4 ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga. Deste modo, uma pesquisa pressupõe, implícita ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, tenha clarividência dela ou não (CHIZZOTTI, 1991, p. 24).

Destaco como os grandes potenciais para a dissertação, minha experiência acadêmica e profissional, já citadas anteriormente e o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2011, no Instituto Benjamin Constant. As experiências que tive durante o CURSÃO no IBC, me possibilitaram aprofundar conhecimentos, aliando teoria e prática através das trocas realizadas com pessoas deficientes visuais, com professores especialistas na área da deficiência visual, além dos enriquecedores debates com colegas professores de diferentes estados brasileiros.

Estudei, nos últimos semestres, paralelamente às atividades curriculares do Mestrado, autores que pesquisam a Educação Especial e seus diferentes aspectos no que diz respeito à deficiência visual. Estas leituras foram me remetendo a outras referências e documentos que permitiram ampliar a compreensão sobre a história das políticas educacionais brasileiras no que tange à Educação Especial, à Educação Escolar Inclusiva e particularmente, às questões relacionadas à deficiência visual.

Não posso deixar de destacar a etapa de mapear as pesquisas já existentes relacionadas à minha temática de pesquisa pois, foi muito interessante. Logo no primeiro semestre do Mestrado, quando iniciei o mapeamento, como explicitarei no primeiro capítulo, meu interesse de pesquisa estava relacionado aos povos indígenas, ao audiolivro com lendas indígenas. Foi neste sentido que conduzi minhas primeiras buscas.

Entretanto, no desenrolar das atividades curriculares do Mestrado, durante as orientações, fui construindo outras possibilidades. Acabei me dando conta de que o objeto de estudo de meu interesse não era o audiolivro e as lendas indígenas. Foi quando compreendi que meu interesse de estudo estava relacionado com o público que se beneficiaria com o audiolivro, ou seja, pessoas com deficiência visual. Passei então, a redirecionar a busca por referências, autores, pesquisas, que tivessem sido desenvolvidas em relação à deficiência visual.

Como tive a oportunidade de permanecer alojada no Instituto Benjamin Constant durante três meses e meio, pude ler e sistematizar as pesquisas que encontrei na biblioteca da Coordenação do Centro de Estudos (IBCentro). Ative-me às cinquenta e três dissertações de Mestrado e as dez teses de Doutorado que lá encontrei. Muito claramente, nos trabalhos pesquisados na biblioteca do IBCentro, evidenciei os diferentes estágios pelos quais os direitos das pessoas com deficiência e as políticas públicas para a Educação Especial foram se delineando com o passar dos anos.

A interdisciplinaridade das pesquisas, nas diferentes áreas do conhecimento chamou minha atenção. Lendo os trabalhos, percebi que muitos eram trabalhos de alunos egressos do IBC. Pessoas cegas ou com baixa visão que continuaram seus estudos em diversas áreas do conhecimento e doaram à biblioteca uma cópia de suas pesquisas.

Alguns professores que tive durante o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2011, também depositaram na biblioteca seus trabalhos. Mesmo pesquisas que não estavam diretamente relacionadas ao IBC, mas tratavam da deficiência visual, desenvolvidas em outros Estados, foram doadas ao IBCentro.

Encontrei durante a busca, três trabalhos desenvolvidos em outros países (Portugal, Espanha e França), todos diziam respeito à deficiência visual e estavam escritos na língua materna do país.

Dentre os trabalhos analisados destaco três, que contribuíram significativamente para o desenho de minha pesquisa. O primeiro, um trabalho

recente de 2012. Trata-se de uma dissertação de Mestrado de uma professora do IBC, Maria do Socorro Forte de Oliveira, intitulado: “Orientação e mobilidade para cegos deficientes múltiplos: uma proposta pedagógica a partir de jogos e histórias”. Esse trabalho de maneira bastante articulada e minuciosa explica o funcionamento interno do Instituto Benjamin Constant, em seus diferentes setores.

O segundo trabalho, “Formação e utilização de recursos humanos em Educação Especial: estudo exploratório do caso da habilitação em Educação Especial em curso de pedagogia da UERJ”, é também uma dissertação de Mestrado, do ano de 1984, de Person Candido Matias da Silva, remete à problemática da formação de professores. Esse trabalho contribuiu muito para que eu pudesse buscar outras referências relacionadas à formação de professores, bem como, para que eu pudesse compreender melhor as diferentes políticas de incentivo à formação docente.

O terceiro trabalho é a dissertação de Mestrado de Regina Celia Gouvêia Lazaro (2009): “Quem poupa, tem!: representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant”. O estudo traz importantes contribuições no sentido de compreender a heterogeneidade do grupo de pessoas que constitui a deficiência visual focando seu trabalho no grupo de pessoas que pertence à baixa visão pois, comumente as pessoas tratam o grupo de pessoas com deficiência visual homogeneamente, pelo contrário, sabe-se que a deficiência visual abarca um grupo heterogêneo de pessoas, cegas ou com baixa visão. Neste sentido, destaco que fiquei muito contente ao ver o detalhamento dessa distinção já que a pesquisa reflete sobre as implicações no processo de ensino e aprendizagem do aluno com baixa visão.

Também realizei buscas em dois importantes bancos de teses e dissertações: no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Busquei pesquisas que tratassem de minha temática, para tanto, utilizei como descritores: “deficiência visual”, “formação de professores”, “qualificação de professores”, “Instituto Benjamin Constant”, “professores do Instituto Benjamin Constant”.

No banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando o descritor “deficiência visual”, foram encontrados seiscentos e vinte e três trabalhos. Realizando mais um filtro, utilizando os descritores “deficiência visual” e “Instituto Benjamin Constant”, encontrei catorze trabalhos e destes, nove já faziam parte do acervo anteriormente pesquisado no IBC. No mesmo banco de dados utilizando o descritor “Instituto Benjamin Constant” houve a incidência de trinta e um trabalhos. Ao utilizar os descritores “formação de professores” e “deficiência visual”, encontrei treze trabalhos.

Em relação ao banco de dados do SCIELO com o descritor “deficiência visual” vinte e seis trabalhos foram encontrados e com o descritor “Instituto Benjamin Constant” treze pesquisas foram encontradas. Ao ir filtrando a partir do título e do resumo do trabalho fui categorizando os tipos de pesquisa que encontrei.

Destaco que encontrei dentre todas essas pesquisas, somente uma que tratava da formação de professores no Instituto Benjamin Constant, em um setor bastante específico, a Educação Infantil. Também não encontrei nenhuma pesquisa que investigasse a proposta de qualificação docente proposta pelo Instituto Benjamin Constant.

Todas as pesquisas que encontrei, os artigos que busquei em revistas, contribuíram para a elaboração de novas perguntas e para o amadurecimento da pesquisa. Na medida em que ia lendo e sistematizando as pesquisas encontradas fui conhecendo novas metodologias, novas formas de pensar meu problema de pesquisa. Observei que a legislação referente à Educação Especial e aspectos relacionados à deficiência visual, foram recorrentes nos trabalhos. Ao procurar as referências propostas, pude aprofundar meus conhecimentos a cerca da deficiência visual. Compreendo que a multidisciplinaridade de pesquisas com os mais diversos enfoques seja um potencial para vermos de diferentes perspectivas as questões referentes à deficiência visual.

É importante destacar que a oportunidade de estar imersa por um período de três meses e meio - Agosto à Dezembro de 2011 - no local onde realizei a pesquisa, foi muito significativa. No período que lá estive fiz observações atentas no contexto e na

lógica de funcionamento do mesmo, tentando durante este período, identificar as intenções pedagógicas presentes no trabalho das pessoas com as quais tive contato durante a realização do curso, professores do IBC e cursistas.

Neste sentido, compreendo o pesquisador como:

Uma pessoa que pergunta à realidade, e busca respostas do que ela é. Em primeiro lugar, o faz para conhecer esse mundo real no qual existe como pessoa, e, em seguida, para tratar de conservar, modificar, mudar ou transformar aspectos do que está conhecendo, investigando se estes correspondem, ou não, às necessidades fundamentais dos seres humanos (TRIVIÑOS, 2001, p. 7).

Assumir essa postura durante o tempo em que estive no IBC, foi importantíssimo já que foi um dos objetivos da pesquisa identificar elementos e evidências que convergem ou divergem na forma como vem se delineando o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, anualmente ofertado pelo IBC, em relação a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, no que diz respeito à formação de professores para trabalhar na área da deficiência visual.

Foi um exercício diário de aguçar meu olhar enquanto pesquisadora me permitindo, nesse processo, ter a dúvida como potencial:

Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando. A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém. Os saberes são produzidos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados (COSTA, 2007, p. 149-150).

Mais uma vez é importante reiterar que a opção por realizar a pesquisa no Instituto Benjamin Constant se deu, entre outros motivos, pela relevância social dos serviços prestados pelo IBC no que diz respeito à deficiência visual. Além de capacitar profissionais, o instituto atende um número expressivo de pessoas com deficiência visual e baixa visão, possui uma escola, assessora escolas e instituições,

realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas.

Figura 2 - Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant



Fonte: Elaborado pela autora

O contato com os professores, as observações, o registro no diário de campo, o próprio atendimento a pessoas com deficiência visual, durante o estágio que lá realizei, foram ações e instrumentos que contribuíram para o estudo, sobretudo na elaboração do problema de pesquisa.

Outra observação que muito me instigou a pensar sobre a relevância da temática de pesquisa foi a fala de uma das diretoras do IBC, registrada no dia vinte e nove de agosto de dois mil e onze:

Aqui, é alarmante o crescente número de alunos cegos e com baixa visão que chegam analfabetos funcionais aos anos finais do Ensino Fundamental, sem que haja outra deficiência associada, a escola não está preparada, é alarmante [...] (Diário de campo, 29/08/2011).

Esse depoimento nos remete a muitos dilemas, talvez o maior deles, seja a concepção de “estar preparado”. Poderia-se pensar que a escola realmente não esteja preparada e cruzar os braços. Também pode-se por outro lado, pensar que: porque a escola não está “preparada” (e graças a este despreparo) necessita-se, como os

professores que tem procurado os cursos de qualificação do IBC, buscar qualificação permanentemente.

Não posso deixar de destacar aqui a carência em minha formação acadêmica, no que diz respeito à pesquisa porque a universidade, na maior parte das atividades acadêmicas, estava voltada somente para o ensino, portanto, deixando de lado a perspectiva da pesquisa em Educação, a perspectiva do professor em alguma dimensão tornar-se pesquisador. Felizmente, existem hoje iniciativas voltadas à pesquisa, por parte de muitas instituições de ensino superior, que compreendem o professor como alguém que deve questionar e compreender cada vez melhor as questões educacionais e não apenas transmitir conceitos e informações.

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos (COSTA, 2007, p. 148).

Os principais instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram: análise documental, diário de campo, fotografia, entrevistas, observação. Por meio da análise documental explorei os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico; Plano de desenvolvimento institucional; Relatório de gestão do exercício 2011; Edital do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2012. Os documentos relacionados ao curso, como ementas, atividades, grade curricular foram analisados na tentativa de compreender a proposta do Instituto Benjamin Constant para a qualificação profissional de professores que trabalham com pessoas cegas ou com baixa visão.

A escolha por entrevistar os professores que estão diretamente envolvidos com a formação de outros professores que trabalham com pessoas deficientes visuais se justifica pelo desejo de dar voz aos docentes que acompanham e participam da formação de professores que exercem a docência em diferentes contextos escolares.

Também utilizei como instrumentos de coleta de dados, o diário de campo, fotografia (equipamentos, estrutura, mobiliário, recursos) e observação participante. Woods (1989), em relação ao diário de campo destaca que:

Notas de campo são, essencialmente, notas realizadas durante o dia para refrescar a memória a cerca do que foi visto e se deseja registrar, notas mais extensas escritas depois, quando se dispões de mais tempo para fazê-lo. Uma atitude reflexiva capaz de alertar-nos a cerca de nossas próprias mudanças de opinião ou ponto de vista (WOODS 1989, p. 60).

Em relação ao diário de campo, partindo da premissa de que quando nos propomos a realizar uma pesquisa inevitavelmente, necessitamos escrever, as anotações realizadas no diário de campo, tornaram-se fonte de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

Um dos princípios teórico-metodológicos que fundamenta a pesquisa refere-se à perspectiva histórico-cultural. Significa compreender a pesquisa como relação dialógica entre sujeitos, em que o pesquisador e os atores colaboradores, juntos, buscam construir sentidos para o fenômeno pesquisado. A partir desta perspectiva, mais do que simplesmente realizar uma análise do que for dito ou percebido, busquei compreender o processo de construção dos sentidos, tentando compreender a constituição dialética do homem.

O fazer história [...] representa um momento central da atividade cultural e dotado de uma função específica e essencial. A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. (CAMBI, 1999, p. 34).

Portanto, o presente é condicionado pelo passado, daí a importância da contextualização histórica do fenômeno ou do objeto pesquisado. Pois através do passado criticamente revisitado, podemos realizar uma leitura crítica também do presente.

Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de

assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 2009, p. 125).

A partir da base teórica, fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural é possível, por meio do diálogo com os atores colaboradores desta pesquisa compreender quais são e como se articulam, as diretrizes político-pedagógicas que orientam a proposta de qualificação profissional na área da deficiência visual no CURSÃO do IBC. Nesse sentido, para Gatti (2002), “A Educação é um fato – porque se dá.”. Ainda segundo a autora, a Educação,

Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender (GATTI, 2002, p. 14).

Pois não há como compreender a conduta humana isolada do contexto social no qual se manifesta. Por isso, a busca de uma metodologia deve considerar também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegiando a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar.

Tendo em mente que os estudantes cegos ou com baixa visão em processo de inclusão escolar possuem o direito à Educação de qualidade; ter aprendizagens significativas para suas vidas, já que não basta matricular o aluno na rede regular para que a inclusão ocorra, é preciso transpor o discurso vazio de inclusão como pura e mera socialização. Neste sentido, os desafios são muitos conforme trecho do diário de campo, registrando o depoimento de uma colega professora de Língua Portuguesa, no contexto do CURSÃO 2011:

Não é necessário muito para entendermos a angústia de um professor que percebe os maneirismos de seu aluno, e não tem ideia do que isso seja, ou que tenha um aluno com baixa visão, e que mesmo aumentando a letra para a criança não consegue obter êxito no ensino; ou presencia o estudante escrevendo em Braille e não tem como ler a produção dele e apontar questões de coerência, coesão, dentre outras; tudo isso somado à questão da

indisciplina em sala de aula, da violência e do sucateamento das escolas. São por esses e outros motivos que alguns professores veem a inclusão escolar como uma exploração a mais de seu trabalho, tão pouco reconhecido e, por conseguinte, são vistos como vilões desse processo, como aqueles que rejeitam trabalhar com a política de inclusão escolar. Enquanto o professor não for de fato auxiliado, formado, instrumentalizado, essa angústia tende a se perpetuar (Diário de campo, 14/09/2011).

Por questões como estas, evidenciadas na fala de uma colega cursista, comprometida, mas ao mesmo tempo, sem nenhuma formação na área da Educação Especial, tornou-se tão importante compreender, por meio desta pesquisa, as diretrizes político-pedagógicas do IBC, que orientam a prática dos professores responsáveis pela capacitação de profissionais de diferentes Estados brasileiros, no que tange a deficiência visual.

Existe a demanda particular por direitos de minorias, consideradas excluídas ou, no mínimo, prejudicadas no tecido social: mulheres, negros, índios, homossexuais, imigrantes, crianças, idosos, portadores de deficiências. Enfim, do clamor pela igualdade passa-se a fazer notar o vigor das diferenças. A Sociedade Civil passaria, então, a presenciar uma terceira geração de direitos no mundo ocidental: o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, e, mesmo, à defesa de diferenças (BOTO, 2005, p. 786).

O processo analítico dos dados coletados pautaram-se nas orientações da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um instrumento, um conjunto de técnicas de análises de comunicações, tendo por finalidade a interpretação de tais comunicações, utilizando para isso uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo manifesto nas comunicações.

Quando da análise categorial é importante considerar a totalidade do texto na análise, minuciosamente realizando a classificação e a quantificação, segundo a presença ou ausência, e frequência do conteúdo manifesto. Desta forma realizei a análise codificando as entrevistas, analisando-as por palavras, ideias, frases e delimitando unidades.

4.1 Aprendendo: as entrevistas

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2010, p. 65).

Analisando os eixos temáticos no edital do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2012, chegamos ao número aproximado de trinta e dois professores. Digo número aproximado, porque diferentemente dos demais eixos temáticos, que explicitam o número e o nome dos professores responsáveis por cada eixo no edital, os eixos temáticos *seminário e práticas de ensino*, não explicitam o número nem o nome dos docentes para o curso.

Como há no Instituto Benjamin Constant um contingente bastante grande de professores com deficiência visual, evidenciado em todos os eixos temáticos, esse foi outro critério em relação à escolha dos atores colaboradores da pesquisa. Pois, 50% dos professores colaboradores da pesquisa, eram pessoas com deficiência visual. Também busquei equilibrar o número de colaboradores por gênero, contando com a participação de cinco mulheres e três homens.

Todos esses critérios foram delineados a partir da experiência que tive no CURSÃO 2011. Pelo fato de conhecer o corpo docente que se ocupa de cada eixo temático, esse foi um fator que facilitou no momento da escolha dos professores colaboradores.

Não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Contudo, sejam quais forem os critérios para a seleção dos entrevistados, os procedimentos e as escolhas devem ser detalhados e justificados em qualquer tipo de relatório (BAUER; GASKELL, 2010, p. 70).

Para alcançar êxito nesse processo investigativo, fiz uso de entrevistas semiestruturadas com os professores dos diferentes eixos temáticos do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão/2012. Como referi

anteriormente, a escolha por realizar as entrevistas com os profissionais que trabalham nesse curso e não nos demais cursos do IBC, se deve ao fato de que, o CURSÃO, em sua grade curricular abrange todos os demais cursos de qualificação profissional de curta duração oferecidos pelo IBC, conseqüentemente possibilita a interlocução com todos os setores pedagógicos do Instituto.

A entrevista semi-estruturada¹⁸ mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e permite a relevância na situação do ator. Este traço favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. É necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apoia a visão do pesquisador. Este tipo de entrevista obtém resultados valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos (TRIVIÑOS, 2008, p. 152).

Por meio das entrevistas semiestruturadas, coletei as informações que considero importantes para esclarecer minhas dúvidas, contemplar os objetivos anunciados e responder meu problema de pesquisa. Já que, a entrevista semiestruturada não pergunta simplesmente para ter respostas, mas sim, para compreender o que ainda não se sabe e desejamos saber mais.

Através de um diálogo franco e aberto estabeleci contato com os colaboradores da pesquisa, os informei sobre os propósitos da mesma, ou melhor, sobre quais eram os objetivos das entrevistas, neste caso, conhecer e compreender as diretrizes político-pedagógicas que orientam a proposta de qualificação docente do Instituto Benjamin Constant/Rio de Janeiro, na dimensão do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, na perspectiva dos professores que nele trabalham, no contexto da edição do ano de 2012.

O roteiro da entrevista semiestruturada serviu como roteiro preliminar que se moldou à situação concreta da entrevista, quando adicionei novas perguntas que julguei necessárias.

¹⁸ Cabe ressaltar, que a ortografia nas citações foi transcrita mantendo o texto original.

Devemos dar aos entrevistados, sempre, que possível, oportunidade de escolher o momento e o lugar da entrevista. Não se trata de uma questão de comodidade ou disponibilidade, senão uma sensação de controle e confiança por parte do entrevistado (WOODS, 1989, p. 85).

Seguindo orientações como as que menciona Woods, combinei com os professores entrevistados que além das anotações desenvolvidas durante as entrevistas, gravaria todas elas. Também estabeleci com os colaboradores da pesquisa a forma de devolução e compartilhamento dos resultados do trabalho. Em março de 2013, depositarei uma cópia da dissertação na biblioteca do IBC, também agendarei um encontro individual com cada um dos professores entrevistados para conversar sobre os resultados obtidos com a pesquisa.

A intenção inicial era a de realizar a entrevista com doze professores do CURSÃO. Porém por motivos justificados reduzi o grupo para oito. Alguns professores estavam de licença, férias ou ministrando curso em outras cidades. Mesmo assim destaco que houve muita disponibilidade por parte de todos os professores colaboradores da pesquisa. Tanto que, mesmo os professores ausentes nas datas negociadas para a realização das entrevistas, colocaram-se à disposição para realizá-las em outro momento.

As entrevistas ocorreram no período de 10/09/2012 a 21/09/2012. Combinei previamente com os professores (as) por email o local e horário em que realizaríamos a entrevista. Os professores poderiam livremente indicar um local e horário que melhor lhes conviessem. Todos, no entanto, optaram por realizar as entrevistas nas dependências do IBC.

Outro motivo para justificar a redução do grupo de doze para oito professores colaboradores foi o fato de ao chegar à oitava entrevista, por uma parte as informações se repetiam e, por outra, as evidências coletadas já respondiam o problema que estrutura a pesquisa.

Como anunciei no projeto de pesquisa, busquei em primeiro lugar entrevistar professores do IBC que também fossem professores especificamente no CURSÃO. O tempo de docência no Instituto e no CURSÃO também foi levado em consideração

quando da escolha dos atores, buscando um grupo de colaboradores que fosse representativo da totalidade dos professores.

O tempo de experiência docente, no Instituto Benjamin Constant, dentre os entrevistados(as) variou bastante. Destaco que a pessoa com menor tempo de docência tinha três anos no Instituto e a pessoa com maior tempo de docência na casa tinha uma experiência de mais de trinta anos. Especificamente em relação ao tempo de docência no CURSÃO, a pessoa que está maior tempo em atividade tem dezoito anos de experiência e a pessoa com menor tempo de docência está há dois anos no CURSÃO.

A escolha dos colaboradores foi extremamente intencional, busquei contemplar pessoas que tivessem tempos de docência bastante diversos porque acreditei ser importante ouvir ao mesmo tempo, pessoas com muitos anos de docência no IBC e no CURSÃO, como também professores recém-chegados ao Instituto.

Outro dado importante diz respeito à participação de cinco das oito pessoas entrevistadas, em grupos de pesquisa o que denota a preocupação dos docentes com relação à pesquisa e a produção de conhecimento.

Dentre essas oito pessoas entrevistadas, quatro são deficientes visuais, cegas ou com baixa visão. Uma pessoa tem baixa visão congênita, duas pessoas são cegas congênitas e uma pessoa ficou cega em virtude de uma doença. As quatro pessoas são ex-alunos do IBC. Essa condição qualifica as informações coletadas por meio da entrevista, na medida em que essas pessoas tiveram a experiência de estar no IBC como alunos e, mais tarde, retornaram na condição de professores. Muitos elementos interessantes vieram à tona no depoimento desses professores ao mencionarem como era no seu tempo de estudantes realizando um processo reflexivo, tendo condições de identificar diferenças e convergências entre a proposta educacional do IBC, e as políticas empreendidas pelo MEC ao longo desse período.

A seguir, apresento o quadro com o perfil dos professores do CURSÃO, que colaboraram com este estudo concedendo as entrevistas.

Tabela 1 - Perfil dos professores colaboradores

Colaboradores ¹⁹	Graduação	Pós Graduação ²⁰	Condição visual	Foi aluno(a) no IBC	Tempo Docência no IBC	Participa grupo de pesquisa
Professor 1	História	NÃO	Congênita	SIM	27 anos	SIM
Professor 2	Letras	SIM + Mestrado	Congênita	SIM	15 anos	SIM
Professora 3	Pedagogia	Mestrado	Vidente ²¹	NÃO	3 anos	SIM
Professora 4	Pedagogia	SIM	Vidente	NÃO	19 anos	NÃO
Professora 5	Pedagogia	SIM	Congênita	SIM	18 anos	NÃO
Professora 6	Educação Física	SIM	Vidente	NÃO	6 anos	NÃO
Professor 7	Educação Física	SIM + Mestrado	Vidente	NÃO	11 anos	SIM
Professora 8	Letras	SIM + Mestrado	Adquirida	SIM	33 anos	SIM

Fonte: Elaborado pela Autora

Em relação às entrevistas, o tempo de duração mesmas variou bastante. A de menor duração foi de vinte e três minutos e a entrevista mais longa duas horas e vinte minutos. O tempo total de áudio que foi transcrito das oito entrevistas, foi de nove horas e cinquenta e um minutos. Para transcrevê-las, levei cerca de uma hora para cada dez minutos de áudio. Esse conteúdo transcrito resultou em um rico

¹⁹ Todas as entrevistas foram realizadas em Setembro/2012.

²⁰ Foi considerada a Pós-Graduação *Latu senso*, no caso dos professores (as) com Mestrado foi especificado.

²¹ Termo comumente utilizado para designar pessoas que não apresentam deficiência visual.

material para análise, foram cento e quarenta e três (143) páginas, reunindo todas as transcrições.

O processo de transcrição das entrevistas foi extremamente trabalhoso e exaustivo. Além do volume de áudio que tinha para ser transcrito, havia o fator tempo que foi muito escasso pois, devia compensar na escola, o tempo em que estive fora, realizando as entrevistas no IBC. Isso diminuiu muito o tempo que havia planejado para transcrevê-las.

Outro fator complicador se refere ao fato de transcrever entrevistas de professores oriundos de diferentes regiões brasileiras, portanto, com sotaques extremamente distintos. Às vezes, voltava sete, oito vezes, em determinado trecho da entrevista para compreender o que havia sido dito. Por esse motivo para que o conteúdo das entrevistas fosse fiel à fala dos colaboradores, ao dar o retorno das entrevistas aos colaboradores para que pudessem validá-las, coloquei-me mais uma vez à disposição para qualquer tipo de esclarecimento.

Do mesmo modo que o sotaque, as siglas que eram até então desconhecidas por mim e utilizadas pelos professores dificultaram a transcrição. Essas siglas remetiam à referências de locais de formação, instituições no Rio de Janeiro e em outros Estados.

O roteiro foi se alterando e se tornando ainda mais rico, com a colaboração dos professores que, talvez de forma não intencional, acrescentavam questões que não haviam sido pensadas anteriormente. Como a expectativa/impacto do concurso para provimento de vagas no IBC previsto para 03/02/2013, e a decorrente tensão na relação estabelecida entre o IBC e o MEC. Já havia em meu roteiro de entrevista o tópico Relação IBC/MEC, porém, já na primeira entrevista, quando sentei para ouvi-la novamente, percebi que esse tópico necessitava de desdobramentos e os realizei.

Optei por estar utilizando as palavras “Professor” e “Professora”, seguido de um número de um até oito, ao referir-me aos colaboradores entrevistados para que, dessa forma, tivessem seu nome e identificação preservados já que, muitos deles trabalham em setores bastante específicos no IBC, o que poderia fazer com que fossem identificados.

Dentre os professores entrevistados, somente um não havia realizado curso de especialização. Os demais, todos realizaram especialização em alguma área relacionada à Educação. Quatro dos professores entrevistados após a realização da especialização fizeram Mestrado, sendo que as quatro pesquisas de Mestrado estavam diretamente relacionadas à deficiência visual.

Após a transcrição das entrevistas, e da devolução por e-mail de cada uma delas, aos atores colaboradores com a pesquisa, recebi de todos, concessão definitiva para tomá-las como fonte de análise. Para executar o processo analítico utilizei na impressão das entrevistas oito cores diferentes de folhas de ofício para, dessa forma, identificar de quem era o conteúdo que estava sendo utilizado.

Em relação ao processo analítico dos dados produzidos, li e reli muitas vezes o conteúdo das entrevistas. Quanto mais lia, confesso que, ao mesmo tempo em que uma sensação de entusiasmo me invadia - foi muito interessante o que foi dito - um sentimento de medo tomou conta de mim. Um medo que me paralisava e me impedia de prosseguir. Medo de não estar vendo o mais importante, medo de não ler as entrelinhas. Medo, uma condição humana simples e intensa! Confesso que ainda sinto isso e por isso trabalhei com cautela e rigor. Exigências epistemológica e ética que deve estar sempre presente para quem pesquisa na perspectiva dos atores sociais.

Outro sentimento que me invadiu, foi em relação à responsabilidade. O peso da responsabilidade de trabalhar com experiências, trajetórias, opiniões, posicionamentos, enfim, experiências da vida profissional tão generosamente compartilhadas comigo pelos professores entrevistados. Sensações, sentimentos e dúvidas que contribuíram positivamente com a minha experiência em pesquisa e significando o comprometimento que tenho imprimido nesse trabalho.

Sempre ouço dizer que para a pesquisa qualitativa não existem receitas. Não existem receitas que possam ser generalizadas, aplicadas a qualquer outra pesquisa, pois o processo da pesquisa exige a definição de caminhos singulares e feitos passo a passo. Cada um, uma vez na condição de pesquisador necessita definir e escolher

estratégias, caminhos. Dentro das limitações e potenciais de cada um. O caminho possível, a “receita” que tem nosso sabor.

Talvez, não possamos dizer que seja uma “receita” feita sozinha porque principalmente, no caso da pesquisa qualitativa a partir da colaboração de atores sociais por meio de entrevistas, é um trabalho com ingredientes compartilhados, ingredientes que não se adquire de uma única vez. Para dosar cada um desses ingredientes, precisa-se de alguém mais experiente, alguém que se permite aprender junto, que ousa ousar! Me refiro à figura do orientador.

Pensando em meu problema de pesquisa e nos objetivos propostos, apoiada nas evidências coletadas e processadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), elenquei três categorias de análise sendo que duas delas se desdobram em subcategorias, assim definidas:

- ✓ Primeira categoria - Relação IBC/MEC

Subcategoria - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008

- ✓ Segunda categoria - Diretrizes Político-Pedagógicas do CURSÃO

- ✓ Terceira categoria - CURSÃO: Significados e expectativas

Subcategorias - Articulação entre os professores dos eixos temáticos e Perspectivas para o futuro

As categorias serão analisadas no próximo capítulo sob o título “Análise Interpretativa das Categorias”.

5 ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS CATEGORIAS

5.1 Relação IBC/MEC

Figura 3 - Prédio atual do Instituto Benjamin Constant/RJ



Fonte: Wikipedia

O Instituto Benjamin Constant²² é um centro de referência nacional e internacional na área da deficiência visual. Foi criado pelo Imperador Dom Pedro II, em 1854 sob o nome: “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” passando em 1891 a denominar-se Instituto Benjamin Constant em homenagem ao trabalho desenvolvido por um de seus administradores. Ao longo dos anos, em virtude da crescente

²² Localiza-se na Urca na cidade do Rio de Janeiro - RJ.

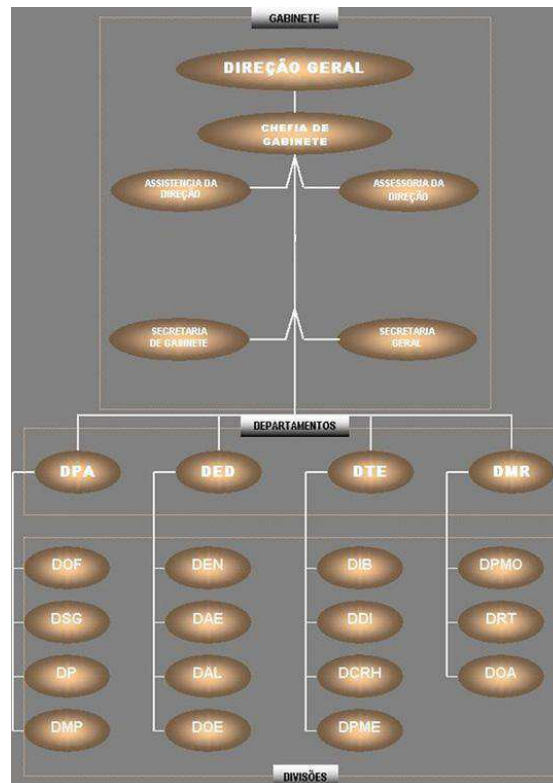
demanda para atendimento de pessoas com deficiência visual, foi necessária a ampliação das dependências do Instituto. Em 1890, depois de finalizada uma parte da construção, passou a ser utilizado o prédio atual.

Vinculado ao Ministério da Educação, subordinado administrativamente ao Ministro de Estado da Educação e, para fins de supervisão, à Secretaria de Educação Especial do MEC, o IBC tem um grande raio de atuação em nosso país, na medida em que participam de seus cursos de capacitação na área da deficiência visual, profissionais de diferentes regiões do Brasil, o que pude verificar durante o CURSÃO edição 2011.

O IBC permaneceu muitos anos em regime de internato. Atualmente, funciona em regime de externato para a maioria de seus alunos salvo casos em que, por questões socioeconômicas ou relacionadas à localidade de residência do aluno, é disponibilizado o regime de semi-internato e internato.

O Instituto Benjamin Constant é dirigido por Diretor-Geral, nomeado pelo Ministro da Educação, escolhido entre os servidores, obedecendo alguns critérios, tais como, efetivo exercício, ou seja, servidores que estejam em atividade no Instituto. Os departamentos do IBC são dirigidos por diretores, já os gabinetes e as divisões são comandados por chefes de gabinete e por chefes de divisão, responsáveis por articular junto com os demais profissionais do setor as ações desenvolvidas em cada departamento. Cada um dos departamentos é responsável por um setor específico dentro de IBC e cada departamento é subdividido e responsável por atribuições mais específicas. Chama atenção que apesar do IBC organizar-se em forma de coordenações e chefias, isso não é incorporado em seu organograma pois, o mesmo termina nas divisões, como podemos verificar:

Figura 4 - Organograma: “Estrutura Regimental”

Estrutura Regimental:**LEGENDA:**

DED – Departamento de Educação

DEN – Divisão de Ensino;

DAE – Divisão de Assistência ao Educando;

DAL – Divisão de Atividades Culturais e de Lazer;

DOE – Divisão de Orientação Educacional, Fonoaudiológica e Psicológica.

DTE – Departamento Técnico-Especializado

DIB – Divisão de Imprensa Braille;

DDI – Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação;

DCRH – Divisão de Capacitação de Recursos Humanos;

DPME – Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado.

DMR – Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação

DPMO – Divisão de Pesquisa e Atendimento Médico, Odontológico e Nutricional;

DRT – Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional;

DOA – Divisão de Orientação e Acompanhamento.

DPA – Departamento de Planejamento e Administração

DOF – Divisão de Programação e Execução Orçamentária e Financeira;

DSG – Divisão de Serviços Gerais;

DP – Divisão de Pessoal;

DMP – Divisão de Material e Patrimônio.

Fonte: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2006, p. 8.

Em relação ao quadro de profissionais além dos funcionários que prestaram concurso especificamente para o IBC, existem funcionários permutados, cedidos,

transferidos de outras instituições. Funcionários contratados temporariamente, com data de rescisão contratual determinada e funcionários terceirizados.

Em todos os documentos analisados, bem como, na fala dos professores colaboradores durante as entrevistas foi recorrente mencionarem que a falta de recursos humanos é um dos fatores que dificulta a ampliação das ações do Instituto, apesar de haver esforços por parte dos servidores para a melhoria dos serviços prestados.

Vários são os fatores que interferem no esvaziamento do quadro de funcionários do IBC tais como: aposentadorias, falecimentos, servidores que prestam concursos públicos para outras instituições com melhor remuneração. Os funcionários substitutos apesar de suprirem uma importante carência do Instituto, acabam por outro lado trazendo, de certa forma, descontinuidade para os serviços prestados, na medida em que os professores contratados podem permanecer nessa função por apenas dois anos. Ao final desse período, quando o professor está finalmente qualificado é hora de partir, o que promove uma oscilação e descontinuidade, não somente no quadro funcional, como em todo o trabalho desenvolvido.

O Instituto Benjamin Constant é uma Instituição multifacetada: além da escola temos um grande parque gráfico, que atende a todo território nacional; um setor de capacitação, que promove cursos na Instituição para docentes e técnicos da Instituição, bem como para Professores de todo País na área da deficiência visual; um Serviço Médico, que atua na área da prevenção da cegueira, inclusive tendo a responsabilidade de supervisionar uma Residência Médica em Oftalmologia, serviço esse reconhecido como referência na área. (...) O número de servidores lotados na Instituição é extremamente pequeno. Trabalha-se com terceirização, contratos temporários, estagiários e voluntários, fato que nos traz grande desestabilização, pois há sempre o temor da descontinuidade nos atendimentos oferecidos. O Instituto Benjamin Constant, hoje, funciona com um quantitativo de funcionários terceirizados, superior ao número de servidores concursados. Apesar do quadro reduzido, o IBC vem cumprindo sua missão e atingindo as metas propostas. Isso está sendo possível, pois contamos com a força de trabalho terceirizado. Para podermos ampliar nossas metas e atender, com a excelência que sempre nos caracterizou todas as demandas que vêm surgindo em virtude da Política de Inclusão do Ministério de Educação, necessitamos da ampliação do nosso quadro de servidores. (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2011, 2011, p. 44).

A tensão na relação IBC/MEC foi assunto muito recorrente durante as entrevistas tanto que, em muitas delas, os professores retornavam ao assunto ao comentarem outras questões que lhes propunha. Trago a seguir alguns excertos das entrevistas que nos permitem compreender essa tensão:

“Eu acho que a importância do IBC é muito relevante, hoje ainda é, embora, nós estejamos sofrendo um processo de esvaziamento por parte do MEC. O MEC não tem noção do que está fazendo ao tentar esvaziar, inclusive, em termos funcionais nosso trabalho, porque tem havido muito pouco concurso, concurso tem sido uma coisa pingada e nós realmente precisamos de muitos professores aqui dentro do Instituto. Estamos vivendo um processo de corrosão, por que eu falo isso? Porque os professores estão aposentando e não está havendo a correspondente reposição” (Professor 1, set/2012).

“Realmente, não há interesse do MEC em fazer o Instituto evoluir, por isso, a qualidade poderá estar caindo no CURSÃO, e além do mais, você não vê o MEC criando cursos de atualização para esses professores daqui, então, assim, quem quer se atualizar corre atrás [...]”²³ as coisas aqui no IBC estão se deteriorando porque o MEC faz uma política maldosa, ele não diz assim, eu não quero que você exista mais, ele não chega e diz pra você eu quero acabar com você, ele vai, cinco professores se aposentaram, ele tira aquelas vagas. Manda pra outro lugar, então, eles não dão aquele código de vagas dos cinco que se aposentaram” (Professor 2, set/2012).

“É, eu diria que eu penso talvez em algumas situações de forma diferente de outras pessoas. É essa política da boa vizinhança, isso tem que existir, até porque se a gente está subordinado, acho que é uma questão de respeito, até hierárquico. E eu acho que as coisas têm que funcionar claro que eu não vou dizer: “amém!”. É não vou ser vaquinha de presépio, dizendo amém a tudo, mas para eu não dizer amém, eu tenho que mostrar porque que eu não posso dizer amém. Eu tenho então que mostrar com o trabalho, o que pode ser feito paralelo à política, é, atendendo ao que eles querem, mas não deixando de atender ao IBC, não deixando de atender ao nosso, vamos dizer assim, às pessoas que nos procuram, entendeu? Eu acho que tem que ter essa harmonia, que em algum momento isso se quebrou. Em algum momento houve uma quebra disso aí. Talvez por falta de entendimento, e aí eu posso dizer, é, acho, acredito eu, de ambos os lados. Tanto da parte do IBC quanto da parte do MEC [...]. Acho que falta um pouco mais dessa comunicação e eu diria, eu, diria até que diminuir eu não sei se vaidade, eu não sei se orgulho de ambos os lados, eu não sei te dizer, tá?” (Professora 4, set/2012).

Em nosso país, certamente o IBC não é a única instituição federal que sofre pelo insuficiente investimento orçamentário em infraestrutura, em recursos

²³ Utilizo “[...]” principalmente, em momentos onde os colaboradores identificam-se de alguma forma.

humanos, bem como, em capacitação dos docentes. Os concursos públicos acontecem em espaços de tempo bastante grandes, o que faz com que os profissionais concursados acumulem funções para dar conta das demandas das instituições, fator que afeta a qualidade dos serviços prestados.

Ao mesmo tempo em que alguns professores apontaram o Ministério da Educação como responsável pelo IBC não estar atendendo mais e melhor seu público alvo, alguns professores, também apontam a dificuldade do próprio Instituto em encarar os desafios e demandas atuais, seja em função da política de inclusão, seja em função das transformações sociais.

No ano de 2011, quando participei do CURSÃO, havia no IBC muita inquietação em relação a uma orientação do MEC , relativa ao fechamento da escola de ensino fundamental do Instituto. Segundo relato dos colaboradores durante as entrevistas, naquele ano o MEC anunciou que não poderiam ser abertas matrículas para a escola no ano seguinte. Houve grande mobilização da direção do Instituto, de seu corpo docente, também dos alunos e ex-alunos, de seus familiares, enfim, de toda comunidade escolar, além de importantes segmentos da sociedade, manifestando publicamente a defesa da manutenção da escola dentro do IBC. Porém, no final de 2011, o MEC voltou atrás e a escola continua funcionando. Essa tem sido uma das principais tensões na relação IBC/MEC, a incerteza de quanto à continuidade da escola.

Para a maior parte dos atores colaboradores há por parte do MEC certo cerceamento do trabalho desenvolvido no IBC. Alguns professores entendem que seu trabalho poderia ser potencializado, se houvesse por parte do MEC a reposição das vagas dos profissionais que deixam o IBC por motivos diversos. Alguns dos professores apontam a nova Política Nacional da Educação Inclusiva empreendida pelo MEC, como um dos principais fatores da falta de investimento federal no Instituto.

Pelo espaço e pela visibilidade que a nova Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem para os entrevistados, criei uma subcategoria, que será explorada no próximo item.

5.1.1 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Embora esse tema esteja na pauta do dia, essa não é uma discussão tranquila e entendida de uma mesma forma. Inclusão pensada como algo inventado nos possibilita pensar que, da mesma forma como inventamos diversas coisas, a inclusão, além de ser lida de formas distintas, também está no mundo para ser usada de diferentes formas. Falando de outro modo, o que quero dizer é que se têm muitas imagens a respeito do tema e nenhuma deve ser desqualificada porque não seria conveniente cair em uma discussão simplificada do ser contra ou a favor (RECH, 2011, p. 44).

Como pondera Rech (2011), a inclusão é vista e compreendida de formas diversas, podemos verificar na fala dos atores colaboradores no quadro abaixo, que os posicionamentos, que o próprio entendimento em relação às orientações da política empreendida pelo Ministério da Educação²⁴ é diverso. Alguns dos professores ainda estão discutindo o binarismo: contra ou a favor à inclusão. Enquanto que outros avançam no sentido de compreender os mecanismos que operam tal política, há ainda um grupo que se ocupa em problematizar como o IBC pode vir a incorporar tal política.

“É um discurso, o discurso que eles tem no momento é um discurso sedutor, é um discurso que você não pode recusar, certo? O discurso da inclusão é maravilhoso, certo? Mas infelizmente, a política está sendo implantada é uma política meramente estatística, que na verdade, a inclusão tem sido, por enquanto, apenas figura de retórica, eu gostaria que não fosse; eu gostaria que houvesse realmente um processo de inclusão gradativo e tudo mais, que o Instituto Benjamin Constant daqui alguns anos até mudasse totalmente sua feição [...] colegas nossos que recebem impressoras, mas não recebem orientações de como utilizá-las porque, muitas vezes, as impressoras chegam aos CAPs, centro de apoio pedagógico, chegam pra eles poderem imprimir material e eles, não recebem orientação nenhuma de como utilizar aquelas impressoras sofisticadas. Aí, acaba que a impressora estraga, tem uma vida curta, tem uma vida mais curta, por conta do mau manuseamento. Para eles receberem uma máquina dessas tem que ter treinamento, tem que ter assistência de quem vende, e na verdade, o contrato não

²⁴ Para a implementação de políticas sociais e educacionais, entre as quais, a Educação Inclusiva de alunos com deficiência, o Brasil tem feito esforços em vários sentidos, que vão desde a reestruturação dos espaços das escolas e da aquisição de recursos e materiais que promovam o acesso de todos aos espaços e ao conhecimento passando pela formação de professores e alianças com as famílias, com a mídia etc (THOMA; KUCHENBECKER, 2011, p. 182).

prevê isso, treinamento, só prevê a venda, então você vê que isso é incompleto [...]. Têm que haver cursos de Braille, cursos de Libras, e não ficar pensando por enquanto, em misturar crianças em turmas, por exemplo, é uma doidera, é um sonho, é uma quimera, você sonhar que uma escola regular, uma turma de trinta alunos, você possa misturar um aluno cego, um aluno autista, um aluno surdo, um aluno com deficiência intelectual, você não pode pensar sequer nisso, você não tem estrutura para isso, mesmo que tenha a melhor estrutura do mundo, vai ter problemas” (Professor 1, set/2012).

*“Realmente, essa é uma política mal estruturada de atendimento a pessoa cega. Porque infelizmente, a gente vive em um país capitalista, e num país capitalista, o que domina, o que estabelece as políticas públicas é uma coisa chamada número. Então, assim, eu distribui 18 mil linhas Braille, 18 mil impressoras Braille, então, eu tô dentro do contexto, não importa se está sendo utilizado, se lá na ponta isso está sendo utilizado, isso não importa. Assim como, as escolas matriculam as pessoas com deficiência e não tem a mínima condição de dar o apoio, mas o que importa lá para o MEC é o número, ou seja, vai à sala da antiga SEESP, que agora mudou o nome, SECADI²⁵, tem um mapa imenso lá, você vai ver que tem tantas mil pessoas, agora deve ter mais, a última vez que eu vi tinha 700 mil pessoas matriculadas na rede regular de ensino, mas vai ver o atendimento [...]. Então, na realidade, eles vão fazer figuração na sala de manhã e vão aprender de tarde [...]. Aí, esse **troço de 2008**²⁶ que você falou, disse, eles não tem que estar lá segregados, eles têm que estar na rede regular, ficar de manhã, na sala de aula e de tarde, eles vão pra sala de recursos” (Professor 2, set/2012).*

“Foi muito rico; foi doloroso; nós víamos pessoas chorando pelo corredor, foi doloroso, doloroso, mas foi extremamente rico, porque nós, enquanto instituição, sentamos e falamos: poxa, o governo agora colocou a faca no pescoço; quer que a gente faça isso, faça o que ele quer. A nossa contrapartida poderia ser: você quer que a gente faça isso, faremos, mas também faremos com qualidade o que a gente quer. Porque quando eu penso no Instituto sem a escola, eu penso, poxa, nós estamos perdendo uma oportunidade interessante de ter um espaço de pesquisa, de experimentação, a gente produz material, a gente forma professores, então, eu acho essa escola como um laboratório, mas de outro modo, a gente não pode permanecer com alunos que poderiam estar incluídos e não estão. Eu acho que essa discussão, ela sempre tem que ter, e ela está adormecida, parada, porque não avançamos nela” (Professora 3, set/2012).

“Que a política existe e a gente tem que, é, tentar trabalhar junto com ela, apesar das vezes de, dela querer, teve muito, muito movimento, muito rebuliço. Eu entendo, eu [...] entendo assim, que a inclusão, ela, se ela fosse feita conforme está no papel, ela seria perfeita, o problema é que as pessoas não entendem o que tá no papel e, talvez, não façam o movimento correto pra que ela seja como está no papel. E aí começa, é, cada um entender, é, por partes, e isso parte tudo, e aí, um não entende o outro, um vai contra o outro, quando na realidade, eu entendo que todo mundo quer a mesma coisa, que é atender a pessoa deficiente, seja ela visual, seja ela auditiva, seja ela mental, eles querem atender” (Professora 4, set/2012).

“Há uma resistência. A escola especializada, eu acho que o grande medo dos profissionais, dos

²⁵ SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

²⁶ Grifo meu.

familiares, e principalmente do aluno da escola especializada, é, a escola comum, a escola inclusiva, ela está preparada? Essa é a pergunta mais frequente que a gente ouve. Na verdade, a escola especializada, também é uma escola que prepara, ou deve preparar esse seu aluno, para a inclusão. Então, a escola especializada também está preparada para esta inclusão?" (Professor 7, set/2012).

"Então, esses profissionais hoje, eles tem que ser levados a pensar que aquela criança seja surda, seja cega; com déficit mental ou físico, ou social, o Brasil é um país tão complexo, e tão injusto, que eu fico pensando que será que, somente os nossos meninos, eles, estão dentro desse discurso de inclusão? E o menino da favela? E o menino da periferia? E o menino lá do sertão? E o menino que vive lá na beira do rio Amazonas comendo pirão e peixe? Os nossos desvalidos são muitos. Eu sempre digo: você tem deficiências aparentes e deficiências não aparentes. Aparente é a minha, que você de cara vê que eu não enxergo, quando você vê um cadeirante você de cara vê, que tá ali o símbolo dele que é a cadeira de rodas, e assim vai. E as desvalias que você não vê? Que são as desvalias morais, sociais, culturais, econômicas, tudo isso impede uma criança de crescer, tanto quanto uma criança cega. Então, hoje nós temos a Lei e é por isso, que o professor precisa ser capacitado para poder aguentar essa empreitada" (Professora 8, set/2012).

Destaco como positivo o fácil acesso às informações contidas no site do IBC, revelando a transparência e comprometimento de seu trabalho. Lá encontramos informações sobre a organização do Instituto. Encontramos no site do IBC, disponíveis na íntegra os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e bases da Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Declaração de Salamanca; Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações para a Educação Especial. Porém, há uma importante ausência no site do IBC, pois nele não está disponível o documento: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, que é um dos documentos que orienta o atendimento as pessoas com deficiência visual em nosso país.

Ao mesmo tempo, a política é citada em vários documentos do Instituto, como por exemplo, no relatório anual de gestão:

O Instituto Benjamin Constant como Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência Visual, precisa, cada vez mais, atuar e apoiar os mais diversos estabelecimentos de Ensino, seja público ou privado, para a efetivação de uma inclusão de fato do aluno com deficiência visual de todo o País. Assim, urge que busquemos a expansão de nossas atividades. (...) A reformulação de nossas práticas pedagógicas faz com que, cada vez mais, busquemos preparar nossos alunos para que possam enfrentar, ao término do Ensino

Fundamental, o Ensino Médio com independência, autonomia para que estejam vivenciando uma inclusão sem traumas e uma cidadania plena (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2011, 2011, p. 12).

Um dos principais questionamentos presente no relato dos colaboradores diz respeito à falta de estrutura da rede regular de ensino para atender com qualidade os alunos com deficiência visual. Bem como a má utilização de recursos públicos, na medida em que, segundo suas experiências, ao contatarem anualmente um número expressivo de professores de diferentes regiões brasileiras, são recorrentes relatos de cursistas que receberam do MEC materiais e recursos, tais como, livros transcritos para o Sistema Braille, softwares que permitem a ampliação e leitura de tela, impressoras, no entanto, não há profissionais habilitados para o trabalho, nem a devida assistência técnica. Segundo Rech (2010), a inclusão escolar é uma nova perspectiva para a escola, por isso, faz-se necessário pensá-la como um movimento,

como algo que se desloca, que oscila, que acalma, que agita. Penso-a como algo que surge derivado de outros movimentos, com outra potência, como algo que é visto pela sociedade como “uma verdade”, como uma certeza, mas que para mim estará sob suspeita em um tom de provisoriedade. Atualmente, esse movimento se configura como uma nova perspectiva para a escola, trazendo, para dentro, todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência (RECH, 2010, p. 20).

Para a implementação da Política de Educação Inclusiva, o MEC tem investido, tanto na implementação das salas de recursos multifuncionais quanto, na capacitação de recursos humanos. Na verdade, como foi apontado em um dos excertos acima, cada vez mais, existem nas escolas, alunos com vários tipos de necessidades, que mesmo não fazendo parte do público alvo da Educação Especial, necessitam de políticas governamentais relacionadas à educação. Segundo Borges; Pereira; Aquino (2012), há também um contingente enorme de crianças em idade escolar que não tem conseguido o acesso e a permanência com sucesso na escola,

E, nesse sentido, não só os deficientes não estão integrados no meio em que vivem, mas todas as pessoas carentes que se encontram à margem na

sociedade de classes, da qual a escola faz parte. Dessa forma, a não integração é consequência dessa sociedade capitalista na qual vivemos, formada por classes tão diferentes e desiguais (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012, p. 3).

Contudo, uma das importantes orientações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que mais afeta o IBC, diz respeito a orientação para que o atendimento educacional especializado seja realizado em turno inverso ao ensino regular. No caso dos alunos que frequentam a escola do IBC, eles não estão matriculados em outro espaço escolar e esse é o principal ponto que contradiz a política.

5.2 Diretrizes Político-Pedagógicas do CURSÃO

Pautada nos dispositivos legais as diretrizes do Instituto Benjamin Constant, tem como compromissos fundamentais,

a promoção da aquisição e domínio de leitura e escrita pelo sistema Braille para que o aluno possa participar da construção e reconstrução do conhecimento; orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento e na construção de métodos, técnicas, recursos e avaliação diferenciados que visem à aprendizagem e à inclusão social, cultural das pessoas com deficiência visual; orientar os alunos de baixa visão no uso de recursos ópticos que facilitem o desenvolvimento de sua aprendizagem e também tornar o deficiente visual autônomo e capaz de fazer escolhas e tomar decisões de modo independente (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2008-2010, 2008, p. 2).

O trabalho pautado no potencial das pessoas cegas e com baixa visão é a grande diretriz do trabalho desenvolvido pelo IBC. Dessa forma, pretendem transpor as dificuldades, não ficando presos, nem limitados a elas. Encaram a deficiência como uma limitação, como tantas outras que todos possuímos. Centram suas atividades naquilo que podem desenvolver no aluno, na pessoa.

Além dos cursos de capacitação oferecidos aos professores anualmente, no Programa de Reabilitação, o IBC oferece alguns outros cursos para sua comunidade escolar: Curso de qualificação profissional em Shiatsu terapia; Curso de qualificação

profissional em Massoterapia; Massagem estética, facial e corporal; Conhecimentos básicos de traumatologia para massoterapeutas; Anatomia palpatória; Reflexologia podal; Drenagem linfática manual; Primeiros socorros; Massagem terapêutica na cadeira e Bambuterapia. Também oferece cursos de qualificação profissional sem exigência de escolaridade: Afinação de piano; Artesanatos; Cestaria; Oficina de cerâmica e Customização em roupas e calçados.

Tais cursos e oficinas são muito importantes no que diz respeito, à proposta do IBC de qualificação profissional também de seus alunos (as), bem como, em relação à contribuição na inserção dos mesmos no mercado de trabalho, qualificando-os para isso. Durante o CURSÃO, tive oportunidade de transitar nos espaços onde ocorrem tais atendimentos. Como podemos verificar na foto a seguir, da sala da oficina de cerâmica.

Figura 5 - Sala da oficina de cerâmica



Fonte: Elaborado pela autora

Porém, há na fala dos professores, um sentido de dissociação entre teoria e prática. Entre conhecimento produzido no meio acadêmico e conhecimento adquirido na prática, como se um não fosse interdependente do outro. Para alguns dos professores ficou evidente que tem o entendimento de que o conhecimento

adquirido na prática, no trabalho com as pessoas deficientes visuais, sobressai em relação aos conhecimentos acadêmicos.

Chamou minha atenção durante as entrevistas uma expressão utilizada no IBC, que foi recorrente na fala dos professores colaboradores: “notório saber”. Essa expressão surgiu associada a um saber determinado (informática, história, audiodescrição, Braille, etc.) pelo qual determinado professor (a) é reconhecido (a) dentro do IBC.

Esse conhecimento acadêmico, ou “de causa” pelo tempo de atuação, ao mesmo tempo em que qualifica o professor para trabalhar em uma determinada área do conhecimento, é visto como positivo por alguns dos colaboradores. Em outros casos, ao contrário, não é tão apreciado por alguns dos colaboradores, na medida em que entendem que o “notório saber”, carrega certo sentido de propriedade do saber, do conhecimento, em determinadas áreas.

Nessa perspectiva, portanto, somente aquele profissional acaba sendo referência na área, sendo que, existem outros profissionais no Instituto que possuem formação para a mesma área do conhecimento que poderiam realizar contribuições.

Uma das diretrizes norteadoras do trabalho do IBC diz respeito ao desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência visual. O incentivo para que tenham voz na sociedade, para que tenham atuação e representatividade em todos os espaços sociais.

*“O Benjamin agora está em fase de tentativa de afirmação, porque agora estamos tentando ver se conseguimos implantar a pós-graduação, e tem alguns professores que embora não tenham pós, nem Mestrado, mas tem aquela coisa do **notório saber**²⁷, que possibilita que as pessoas assumam determinadas responsabilidades [...] Na verdade, o Instituto, por outro lado, além dos problemas que tem de esvaziamento do MEC, ele tem uma estrutura velha, ele tem uma estrutura que tem dificuldade de mudar. Dificuldade de se transformar a si próprio, então isso tudo, acaba representando praticamente um tiro no pé da gente” (Professor 1, set/2012).*

“Há uma corrente que eu diria, é um pouco mais tradicional, pra não dizer reacionária, ela entende que sabe tudo sobre cego, por ela ser cega como muita gente é, além dela ser cega, é ela

²⁷ Grifo meu

que atende o aluno cego e não o pessoal lá fora, então, ela cria o jeito dela e manda brasa. Há uma outra corrente, que eu diria que é um pouco mais aberta, eu nem vou chamar essa corrente de aberta, na qual eu me incluo, que entende que eu não posso me fechar em mim mesmo, o Instituto não pode se fechar em si mesmo e achar que a sociedade tem que fazer aquilo que ele quer, cabe a ele caminhar na direção da sociedade [...] Eu me apresentei à sociedade, e é isso que uma instituição especializada produz numa pessoa com deficiência, ensina essa pessoa a se apresentar à sociedade, não admite que a sociedade fale por ele, não admite que os seus representantes falem por ele [...] Porque não adianta você faz um piso tátil, você programa, mas você não é cego, então, você faz um piso tátil que sai do nada e leva a lugar nenhum” (Professor 2, set/2012).

“E o Instituto tem um potencial, aqui o Benjamin Constant tem um potencial bem grande, porque o cursista, ele aqui, vai ver eu acho que até mais ou menos falei, vários tipos de atividades. Então, ele vai fazer estágio na sala com a gente, ele vai ver como o professor cego atua, como o professor vidente atua com a criança de baixa visão” (Professora 5, set/2012).

“Hoje, está bem diferente disso. Então, o Instituto tem a escola especializada, tem o serviço de medicina e reabilitação, tem o departamento onde tratam das questões técnicas e de suporte, desses recursos materiais a serem aplicados na pedagogia, e o próprio suporte de tudo isso, que é o departamento administrativo. Então, o Instituto não é só. Mas ele tem dentro de si, desde a escola, da Educação Infantil, e se entendermos que a residência médica é uma pós-graduação, ele tem uma residência médica. Então, tem um ensino superior aqui” (Professor 7, set/2012).

“Eu não vejo diferença Kelli, entre criança cega e criança vidente. Tem que ser tratada como criança, tem que ser trabalhada como criança, tem que ter as realidades tratadas como criança. Eu sempre digo a todos, o maior entrave que eu vejo, em relação a todas as deficiências, não só a cegueira, é a sociedade ver sempre em primeiríssimo lugar a cegueira, a surdez, a deficiência física, a deficiência mental. E a sociedade esquece que atrás daquele envolto, tem uma pessoa, tem um indivíduo, em se tratando de crianças, pior ainda, porque é um indivíduo em crescimento, em formação [...]. Educação especializada, Educação Especial, versus inclusão, não tem que ter versus, isso não existe. Nós não somos competidores, nós devemos ser pessoas que trabalham em cima da complementaridade. Uma complementa a outra, a Educação Especial trás subsídios para que a Educação Inclusiva possa de fato ser efetivada [...]. Nosso curso sempre teve uma proposta de ensinar o professor a trabalhar, diferentemente da maioria [...]. E o que nós temos como proposta esses anos todos? É ter sim, claro que ninguém pode trabalhar sem apoio teórico, simplesmente no achismo, [...] não acho nada, eu acho a partir do momento que eu li, que eu estudei, que eu tenho uma massa crítica suficiente, para ter uma visão aclarada a respeito de assuntos pedagógicos, mas não apenas ficar na teoria, porque os cursos de pós-graduação, via de regra, são somente teóricos” (Professora 8, set/2012).

A escola de ensino fundamental dentro do IBC é vista por alguns de seus professores não no sentido de segregação, mas no sentido de apoio pedagógico, para a realização do estágio dos cursistas durante o CURSÃO, para verificar se o material

especializado produzido no IBC está adequado, para construir metodologias, práticas, enfim, no sentido de apoio.

Apesar do IBC volta-se à educação de pessoas cegas e com baixa visão, objetivando torná-las participantes na sociedade em que vivem, alguns dos atores colaboradores, ao comentarem pelo menos um dos tópicos propostos, trouxeram como fator que impede algumas ações ou transformações no Instituto, a dificuldade por parte de alguns docentes, a resistência em relação à mudança, às transformações necessárias para atender as novas demandas impostas ao Instituto.

Em relação ao corpo discente da escola do IBC, o mesmo é constituído predominantemente por alunos cegos e com baixa visão. No entanto, tem sido crescente, a demanda referente ao atendimento de outras deficiência, associadas a deficiência visual, tais como, a deficiência intelectual e motora. Principalmente em virtude da sobre-vida, ou seja, crianças que no passado não sobreviveriam, hoje, graças aos avanços da medicina acabam sendo salvas. Essa mudança no perfil dos alunos da escola tem demandado ao Instituto, desde adaptações nas instalações até a necessidade de auxiliares de ensino, que são profissionais que auxiliam os professores na rotina escolar.

O IBC também atende pessoas já adultas, com surdocegueira, no setor da reabilitação. Ainda, segundo dados do Relatório de Gestão do Exercício 2011, o IBC teve nesse ano “755 matrículas compreendendo 336 alunos da Estimulação Precoce ao 9º ano do Ensino Fundamental, e 419 alunos nos Programas de Reabilitação para Jovens e Adultos” (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2011, 2011, p. 12).

A diversidade de experiências propiciadas através do CURSÃO é um dos pontos mais positivos dentre a proposta do IBC. Nesse sentido, os cursistas têm a possibilidade de transitarem em diferentes espaços dentro do Instituto, de aprender sobre diferentes áreas do conhecimento, bem como, se for do interesse do cursista aprofundar-se em determinada área do conhecimento.

5.3 CURSÃO: significados e expectativas

Um dos aspectos que os professores entrevistados ressaltaram nos seus depoimentos diz respeito ao fato de transitarem muito nos diferentes setores do IBC tendo, portanto, dentro da instituição a experiência de terem trabalhado em setores diversos, em cargos também diversos.

Dos professores entrevistados, dois não participaram do CURSÃO como alunos por terem realizado em outra instituição um curso semelhante. Do restante dos professores entrevistados, apenas um colaborador, não participou como aluno nas edições anteriores. Os demais foram alunos do CURSÃO. O que qualifica ainda mais seus depoimentos na medida em que tiveram a oportunidade de serem alunos e mais tarde retornarem em outra condição como professores.

Em relação às motivações que levaram os professores a trabalharem no IBC, elas são bastante diversas, o interesse pelas questões relacionadas à deficiência visual veio em função de terem familiares deficientes visuais, no caso dos colaboradores cegos ou com baixa visão; por terem sido alunos do Instituto, acabaram transitando dentro e fora do IBC em instituições de ensino. Alguns dos professores entrevistados acabaram engajando-se na busca dos direitos das pessoas com deficiência.

“Então, aqui para os mais tradicionalistas da casa, se não tiver o livro em Braille, vamos passar qualquer outro livro que esteja em Braille, por isso, às vezes, essas diferenças entre correntes comprometem um pouco, enfim, a qualidade do curso mas não o inviabiliza, não acaba com o curso, é uma questão que a gente não tem como resolver” (Professor 2, set/2012).

“Eu não sou chamado para elaboração dos eixos temáticos. Mas o que eu acredito é que, o que me parece, é que na casa existe o que pode se chamar de “notório saber”²⁸, por exemplo, notório saber na área de informática é o [...] ninguém quer mexer com informática, a não, fala lá com [...]. Notório saber de audiodescrição, daí você fala lá com a [...] é ela quem sabe, eu acredito que a escolha dos profissionais se dê um pouco por aí, o que eu acho lamentável, é o que me parece, não estou dizendo que é assim, é o que eu acho. O que eu acho complicado, mas que já evoluiu, por exemplo, aqueles mini seminários que vocês tiveram, não faziam parte do curso, pra que colocar isso? Esse ano, por exemplo, não dá pra ter audiodescrição na grade, mas um seminário, uma tarde você vai ter, pra compreender o mecanismo da audiodescrição. Então, acho que a gente está evoluindo, claro que a passos mais lentos do que poderíamos e

²⁸ Grifo meu.

deveríamos, a gente caminha, mas agora como se dá o processo eu não posso te dizer” (Professor 2, set/2012).

“O Instituto oferece vários cursos durante o ano, então, o CURSÃO é logicamente, a junção de todos esses cursos. Mas quando é pensado nessa oferta, é exatamente naquele indivíduo, que não tem ferramentas ainda, pra desenvolver esse trabalho no seu município, esteja ele no canto que ele estiver. Até aquele profissional que já sabe o que vai fazer, mas precisa saber quais são as últimas diretrizes pra utilizar o MacDeisy, por exemplo; ou então, quais são as últimas metodologias que foram desenvolvidas nesse período, então, a gente pensa, ao mesmo tempo, de estar capacitando o profissional que está começando nesse processo, até estar atendendo aquele que tem uma especificidade maior [...]. Eu acho que a gente atende de uma forma a esses interesses específicos, na hora da escolha de fazer o estágio, que está dentro do CURSÃO [...]. E tem outro fator, que é nós já estamos conversando, tem a necessidade de reformular o curso, também do ponto de vista das novas disciplinas que deveriam estar fazendo parte do curso. Por exemplo, audiodescrição, temos que começar a discutir essa questão, não sei se em uma disciplina, se em um seminário, mas precisa começar a formar, isso fazer parte da nossa grade do CURSÃO, audiodescrição, adaptação de material, transcrição, toda essa nova gama de demandas que tem que fazer parte do CURSÃO” (Professora 3, set/2012).

“E já no CURSÃO, que a gente chama de CURSÃO, né? Esse curso de qualificação a gente chama de CURSÃO carinhosamente, porque ele é bem extenso. São 520 horas²⁹ atualmente. O CURSÃO traz uma riqueza que é justamente a riqueza do encontro entre pessoas que trabalham que têm uma vivência em vários estados do Brasil, então, tem vários tipos de vivência. Vêm pessoas cegas que foram estudantes em escolas especializadas. Vêm pessoas cegas que estudaram na inclusão, na chamada inclusão. Vêm pessoas cegas que cegaram depois de adultas, mas que já eram profissionais ou estavam em curso e aí estudaram e continuaram e hoje são profissionais também. E vêm pessoas videntes. Os que enxergam que nós chamamos de vidente, que já trabalham com pessoas cegas, às vezes, já trabalham com vários tipos de deficiência ao mesmo tempo. Em estados mais ricos, em estados mais pobres. No interior e nas capitais [...] Agora, o nosso curso de qualificação, por enquanto, ele tem uma espécie de limitação, porque a proposta dele é de preparar a pessoa para o Ensino Fundamental, nas suas primeiras séries [...] como o curso ainda não foi reformulado, a gente ainda tem um pouco esse limite, mas esse limite já foi, de alguma forma transgredido, quando há estagiários que trabalham, que vão lá visitar e vivenciar a múltipla deficiência, há estagiários que ficam na Educação Infantil, na pré-escola, na estimulação” (Professora 5, set/2012).

“Então, acho que o grande, o grande ganho desse curso, desses que fazem o curso, desses colegas que fazem esse curso, é sair com um saber diferenciado, que vai desde o Braille à educação física, que vai do soroban à construção de materiais adaptados. Que sai da estimulação precoce à conclusão do Ensino Fundamental” (Professor 7, set/2012).

²⁹ A edição 2012 do CURSÃO passou a ter 510 horas.

Sabemos que há uma carência muito grande nos currículos dos cursos de licenciatura em disciplinas que tratem de questões referentes à deficiência visual. Nesse sentido, muitas vezes, o CURSÃO acaba suprimindo uma importante lacuna na qualificação de muitos professores, na medida em que conjuga ensino, pesquisa e prática no desenvolvimento de suas atividades curriculares. Os cursistas em suas cidades, em suas escolas, com seus colegas, acabam sendo multiplicadores de conhecimentos adquiridos no CURSÃO.

Com maior investimento governamental seria possível proporcionar mais frequentemente o deslocamento dos professores especialistas do IBC nas diferentes áreas do conhecimento para ir até diferentes localidades brasileiras capacitar profissionais na área da deficiência visual, em alguns cursos que são oferecidos estritamente no Instituto já que, é muito mais prático e barato deslocar um profissional do que montar uma turma. Claro que a vinda dos profissionais até o IBC traz muitos aprendizados mas, nem sempre é uma opção para todos os professores. Muitos não conseguem liberação, ou por motivos diversos não tem disponibilidade de permanecer longe de suas residências e trabalhos por um período maior de tempo para participar dos cursos.

Para compreender melhor a categoria CURSÃO - Significados e expectativas - foi necessário subdividi-la em outras duas subcategorias: Articulação entre os eixos temáticos e Perspectivas para o futuro.

5.3.1 Articulação entre os eixos temáticos

Entendo que para que haja uma proposta de trabalho articulada no curso que está sendo analisado é necessário que haja comunicação, diálogo, planejamento, avaliação e reavaliação constante por parte do corpo docente. Quando participei da edição 2011 do CURSÃO, em alguns seminários as informações se repetiam, em função disso, levantei a hipótese de que isso ocorria pela falta de articulação entre os eixos temáticos, o que foi confirmado pelos colaboradores, como pode ser visto:

“Eu gostaria que existisse articulação entre os professores dos eixos temáticos. Há muito tempo que eu estou batalhando, não só eu, mas muito pouca gente ainda, há certa resistência, por medo, não sei insegurança mesmo, sei lá. Eu gostaria de trabalhar sobre projetos, sob forma de projetos, e não sob forma linear e conteudista, meramente conteudista, eu gostaria de sair um pouquinho do conteudismo” (Professor 1, set/2012).

“O que você perguntou antes é um pouco verdade, não há uma grande articulação entre os profissionais do CURSÃO, porque também não há unidade de pensamento, unidade de metodologia, unidade de ação, porque não pode haver [...] eu acho que isso é um problema, mas, ao mesmo tempo, se o cursista souber trabalhar isso, isso é um ganho para ele” (Professor 2, set/2012).

“Logo findando o curso, há um encontro de todos os docentes com a DCRH. E nesse encontro, ano passado acho que nós ficamos duas tardes, nós colocamos, cada professor, colocamos as dificuldades, como foi, por exemplo, material, produção de material em Braille, se o tempo foi hábil ou não, porque em algumas disciplinas os alunos falam, tem que ter mais tempo, então, tudo isso é falado, foi falado, questionado nessa reunião, a necessidade de produzir material escrito nosso, próprio, pra não ficar usando material, até mesmo, por não poder ficar tirando xérox de livro, essas coisas, então, foi levantada a necessidade de nós escrevermos sobre isso. Então, nesse encontro, a gente faz um feedback no final, para a melhoria do próprio ano, então, essa reunião é extremamente importante pra gente, até mesmo para saber o que está acontecendo, porque tem disciplinas que duram o curso inteiro, você já sabe, como o Braille e de disciplinas que são de 12 horas [...] Então, a gente não acompanha o período inteiro, chega ao final os alunos já estão mais acostumados com o ambiente, então, de repente as necessidades do início, não são as necessidades do final. O tipo de avaliação será que está condizente? E temos outras questões também, nós dentro do nosso grupo também, obviamente, temos pessoas com baixa visão e pessoas cegas no grupo, e nós, temos que produzir um material acessível a esse aluno, dar acesso a esses alunos, dar um espaço para que eles possam ter acesso a toda uma estrutura, acesso a computadores, enfim”.(Professora 3, set/2012).

“Uma coisa que eu vi assim, interessante, quando eles começaram a fechar nessa questão dos eixos temáticos, é interessante porque aí eu vejo o outro colega que vai trabalhar dentro desse eixo, e a gente procura fazer justamente o que? Olha só, em que período você acha que é legal, eu entrar para ensinar [...] Antes ou depois de você? A gente tem que se programar pelo menos enquanto eu estive eu procurei fazer isso com o meu colega do eixo ali [...]” (Professora 4, set/2012).

“É dos professores? Essa troca, infelizmente, ela não acontece de maneira formal. Essa troca pode acontecer de maneira informal, quando, por exemplo, eu acho que um aluno tem um determinado comportamento estranho, aí eu vou procurar a professora de soroban, por exemplo [...] Mas é tudo uma coisa assim informal. Infelizmente não existe esse entrosamento entre, aquele famoso conselho de classe que tem na escola primária, secundária. É no CURSÃO deveria existir [...] Nos reunimos muito dificilmente. Só se o pessoal tiver, se a coordenação do curso tiver com alguma proposta de mudança [...] E eu acho que talvez fosse bom, que a gente lesse junto, não as avaliações específicas da sua disciplina, porque isso é uma coisa particular, mas a avaliação geral do curso, talvez os professores devessem ler juntos pra discutir. É, porque tem coisas que são da equipe. E a equipe não trabalha muito como equipe não, cada um vai lá e ensina o seu saber e rala e pronto”. Professora 5, set/2012)

“É aqui, sinceramente, sinceramente pra você, foi feito uma reunião no ano passado, para nós avaliarmos como foi o curso em si, mas este ano não teve então, novamente, eu planejei isto sozinha [...] o meu planejamento foi eu que fiz tá [...] Ficou na minha cabeça, de repente eu estou falando uma coisa, vem à outra que é de uma área semelhante e fala de novo, é eu acho que precisa de um entrosamento de todos os profissionais que trabalham pra que seja preparado uma aula com uma sequência melhor” (Professora 6, set/2012).

“Os professores muitas das vezes, eu mesmo não sei quem são os demais colegas que estão não há apresentação entre nós, ou melhor, existe apresentação, o que não existe, é essa fala mais continua durante o ano. Quando eu falo que não sei, é antes do curso acontecer, mas, às vezes, a gente só vai saber no dia da aula inaugural quem são os demais colegas e ao final”. Professor7, set/2012.

A falta de articulação entre os professores dos eixos temáticos é algo que precisa ser revisto na proposta de qualificação do IBC por meio do CURSÃO. A maior parte dos colaboradores trouxe o desejo em que houvesse maior diálogo e comunicação entre os professores dos diferentes eixos temáticos e seminários.

Por outro lado, também ficou claro que a comunicação ocorre de maneira diferente entre os professores. Dependendo do professor e da disciplina a comunicação é maior e há espaços para realizar diálogos. Alguns destacam como fundamental a comunicação com os colegas, pois ela interfere na sequência do trabalho. Devido a algumas disciplinas serem bem específicas, fica muito difícil adaptar material sem ter aprendido Braille, por exemplo. Essa comunicação faz com que as informações não sejam repetitivas e redundantes. Ficou evidente também que é uma iniciativa que, via de regra, parte dos professores.

A mudança no perfil dos cursistas, também foi assunto recorrente durante as entrevistas, e tal mudança reflete implicações ao CURSÃO. Pois, o curso se movimenta também em função dessa mudança de perfil, na medida em que os cursistas estão vindo para o CURSÃO cada vez mais informados e qualificados. Daí a necessidade de mudança no planejamento e nos objetivos do próprio curso.

A mudança no perfil dos cursistas fez com que o curso que anteriormente era de seiscentas horas, reduzisse sua carga horária para quinhentas e dez horas. A grade de seminários e disciplinas também foi afetada diretamente pela mudança no perfil dos cursistas.

O raio de atuação do IBC é evidenciado também na disseminação dos conhecimentos através da Revista Benjamin Constant, que publica artigos relacionados à deficiência visual, estes, enviados por profissionais e pesquisadores da área, além de sua grande produção na imprensa Braille. O trabalho desenvolvido no IBC segue as seguintes diretrizes:

Missão

Educar, reabilitar e profissionalizar a pessoa deficiente visual, em âmbito nacional, buscando dar condições para um efetivo, pleno e igualitário exercício da cidadania.

Finalidades

Exercer e ampliar suas atividades, como Centro de Referência Nacional nas questões concernentes à deficiência visual, buscando atuar cada vez mais na produção e difusão do conhecimento, na capacitação de recursos humanos e no apoio técnico prestado em âmbito nacional.

Objetivos

I - Ampliar e adequar, em âmbito nacional, as possibilidades educacionais, reabilitacionais e profissionais para deficientes visuais;

II - Buscar, através de formação de recursos humanos, de estudos e pesquisas, de campanhas de prevenção às causas da cegueira e de atendimento ambulatorial e cirúrgico, a diminuição da incidência de deficiência visual na população brasileira.

Os Programas, Ações e Metas, assim como suas descrições e quantificação, estão relacionados no Plano Plurianual - PPA para o período correspondente.

Responsabilidade Social

O Instituto Benjamin Constant desenvolve ações em diversas áreas (educacional, reabilitacional, profissional e médica) para atendimento a deficientes visuais, refletindo seu compromisso com a responsabilidade social. Esta responsabilidade firma-se desde sua fundação, com a finalidade da ascensão social, intelectual e humana do indivíduo cego e de baixa visão, propiciando sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2006, p. 6).

Ou seja, o foco das ações do Instituto se relaciona a tudo que possa vir a contribuir para a qualidade de vida da pessoa com deficiência visual, por isso, trabalham com a capacitação de recursos humanos em dois sentidos: O primeiro diz respeito à qualificação das próprias pessoas com deficiência visual, pessoas cegas ou com baixa visão, para que possam inserir-se no mercado de trabalho; o segundo se refere à qualificação de profissionais para atuarem com pessoas com deficiência visual (professores principalmente, médicos e outros profissionais da área da saúde) bem como, profissionais de diversas áreas do conhecimento, que trabalham com pessoas cegas ou com baixa visão, além é claro dos familiares dos mesmos.

5.3.2 Perspectivas para o futuro

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redimensionados e redirecionados. Sendo um Centro de Referência Nacional nas questões concernentes à deficiência visual, possui uma escola que atende desde a estimulação precoce, passando pela Educação Infantil e Ensino Fundamental; capacita profissionais de diversas áreas; assessora escolas e instituições; realiza consultas e cirurgias oftalmológicas; reabilita jovens e adultos; desenvolve programas especiais e produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2006, p. 5).

Por meio das observações que realizei durante o CURSÃO 2011, dos documentos analisados, das entrevistas com os professores colaboradores, fica claro que o IBC está em movimento. Em função da política empreendida pelo MEC e também frente à complexidade que tem enfrentado para atender as demandas da sociedade, há uma postura crítica dos professores colaboradores em relação ao próprio trabalho e em relação às melhorias que necessitam ser realizadas no IBC.

“Bom, eu acho que o grande desafio do nosso CURSÃO no Instituto, é se renovar a ponto de atender as novas demandas dos docentes que vêm fazer esses cursos [...] Mas eu acredito que o Instituto tem que assumir esse papel dele, que há muito tempo já assumi, mas hoje nós estamos um pouco deixados de lado, e outro, é em relação à postura mesmo, quando a gente, se nós temos a política aí, e não concordamos com ela, nós temos que fazer por onde e mostrar o que a gente acha que é Educação de qualidade, o que é um atendimento decente. E não nos fecharmos e nós mesmos, “não, nós vamos fazer assim e pronto, porque ninguém fecha uma escola, o Instituto” [...] Então eu acho, que termos essa postura tradicional também não nos ajuda em nada, não vai fechar e pronto! Não é assim que funciona. Por que quer fechar? E o que nós podemos fazer? Ter postura. Acho que não só ficar batendo de frente. Ah, eu não sou a favor da inclusão. Essa discussão já está passada e dada, ninguém te pergunta mais se você é a favor, a questão já avançou há muito tempo para como fazer e como dar conta disso” (Professora 3, set/2012).

“O concurso, inclusive, já foi passado pelos setores pra ver quantos profissionais precisa, a grande vantagem desse concurso, é a estabilidade desse profissional. Por quê? Porque nós trabalhamos com um grupo muito grande de professores contratados e eles ficam aqui dois anos e não pode renovar. Então, quando o nosso profissional está sabendo fazer, ele está indo embora né, então, eu acho que a grande vantagem é essa, de você ter um profissional, formar esse profissional, porque muitos vêm pra trabalhar mesmo sem uma formação sólida, então, você investir nesse profissional em longo prazo é extremamente importante para escola, para o Instituto, ter um corpo que você pode contar não somente dois anos, por um período maior,

acho que essa é a principal vantagem, trabalhar com terceirizado é complicado porque eles não voltam” (Professora 3, set/2012).

“Então, assim, para o Instituto, o concurso é, super necessário, porque nós estamos precisando de mão de obra mesmo. Mão de obra até no sentido material, inspetor pra ajudar as crianças a escovar os dentes, enfim, dar papel para as crianças irem ao banheiro, coisas bem concretas, levar o meu aluno que está passando mal ao médico, ou tomar conta do moleque quando ele faz uma bagunça, no castigo. A gente está precisando de mão de obra mesmo. Agora, professores como eu falei, pra a gente poder trabalhar com mais qualidade, tudo isso a gente está precisando” (Professora 5, set/2012).

“Temos que ser, é aquilo que eu falo o Instituto para chegar ao centro de excelência, é um caminho, pesquisa, da cientificidade. Agora, ao mesmo tempo, aquilo que eu falo o professor, nós temos que saber o lugar que nós estamos né. Enquanto escola de Ensino Fundamental, não é que ela não necessite de pesquisa, muito pelo contrário, mas não é só a realização de pesquisa. Nós, enquanto professores do Ensino Fundamental, precisamos muito mais de pesquisas a ser aplicadas e desenvolvidas aqui; porque é um fazer diferenciado de uma academia” (Professor 7, set/2012).

“Tem muita coisa pra fazer, tem muita coisa pra melhorar, porque eu acho que ninguém pode ficar estacionado e dizer: Eu sei! Nossa! Meu knowhall³⁰ é extraordinário! Que coisa boa, eu tenho saberes aqui acumulados aos montes! Eu acho sinceramente o Instituto é um grande manancial, com um potencial extraordinário, que muitas vezes, mesmo os que estão aqui, não tiveram olhos para ver [...] Eu acho que o IBC tem que ter a visão, eu digo muito isso pra eles lá, o professor tem que entender esse novo tempo, não ficar agarrado a postulados do passado [...] Então, o nosso olhar, vai ter que ser um olhar crítico para nós mesmos, ver que o professor não é aquele professor de ensino médio que era no passado [...] Então, qual é a nossa ideia hoje? Formarmos equipes, a DCRH, ela não tem equipe, o curso não tem equipe própria, fica catando professores, porque nós fazemos tudo. A gente dá aula, a gente tá em coordenação, em direção, a gente sai pra dar curso, a gente faz material didático, então, o que a gente pensa a respeito se o Instituto quiser sobreviver, a gente vai ter que ter uma equipe pra cobrir a DCRH, uma equipe para a DPME, você conhece, é a produção de material didático especializado [...]” (Professora 8, set/2012).

No Relatório de Gestão do Exercício 2011, as perspectivas para atender aos novos rumos educacionais do Instituto Benjamin Constant, estão expressas no investimento na capacitação dos servidores, visando uma melhor qualificação profissional, bem como, o interesse em buscar,

³⁰ Conhecimento.

Ampliação das Competências Regimentais, propiciando a criação de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* – presencial e a distância e *Strictu Sensu*, Mestrado Profissional, presencial; Transformação da Escola em Colégio de Aplicação que servirá como campo de pesquisas pedagógicas, de criação e aplicação de Metodologias e de testes de material didático especializado em todos níveis de ensino, atendendo aos novos rumos educacionais do Instituto Benjamin Constant. (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2011, 2011, p. 34).

O concurso para o provimento de vagas do quadro efetivo do IBC, foi um tópico que acabei acrescentando no roteiro das entrevistas semiestruturadas devido à frequência em que apareceu na fala dos professores. Como existe uma carência muito grande de recursos humanos no Instituto o concurso acaba sendo muito aguardado pelos professores do CURSÃO e pelo IBC como um todo.

Além das vagas que já existem no quadro funcional, existe um número expressivo de professores que estão em via de se aposentar. Também a possibilidade de contar com um corpo docente que não oscile tanto, já que, o quadro de funcionários terceirizados, que prestam serviços ao IBC já supera o quadro de funcionários efetivos.

Também a perspectiva de ter um corpo docente onde haja um contingente maior de mestres e doutores, vai ao encontro da intenção do IBC de que haja um Mestrado profissional no Instituto, além é claro de utilizarem esses professores para atuarem junto ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* “O Processo de Letramento e Alfabetização do Aluno com Deficiência Visual (Cegueira ou Baixa Visão) – da Educação Infantil ao 1º Ano do Ensino Fundamental” que teve início em 2012 no IBC.

Segundo dados do Censo Demográfico 2010³¹, “45 606 048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a

³¹ No Censo Demográfico 2010, as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual (IBGE, 2010, p.72).

23,9% da população brasileira” (IBGE, 2010, p. 73). A proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população por idade mostrou pontos de inflexão, em outras palavras, idades nas quais essa proporção aumenta,

O primeiro ponto de inflexão se situou na idade de 10 anos, o que pode estar relacionado ao início da vida escolar da criança e ao aumento da percepção das dificuldades na realização de tarefas e atividades escolares. O segundo ponto ocorreu na idade de 39 anos, quando começam os primeiros sinais do início do processo de envelhecimento e do conseqüente declínio das capacidades auditiva, motora e visual do indivíduo, com destaque para esta última (IBGE, 2010, p. 76).

Conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010

(Continua)

Sexo e grupos de idade	Distribuição percentual da população residente (%)						
	Total (1) (2)	Tipo de deficiência ³²					
		Pelo menos uma das deficiências enumeradas (1)	Visual	Auditiva	Motora	Mental ou intelectual	Nenhuma destas deficiências (3)
Total	100,0	23,9	18,8	5,1	7,0	1,4	76,1
0 a 14 anos	100,0	7,5	5,3	1,3	1,0	0,9	92,5
15 a 64 anos	100,0	24,9	20,1	4,2	5,7	1,4	75,0
65 anos ou mais	100,0	67,7	49,8	25,6	38,3	2,9	32,3
Homens	100,0	21,2	16,0	5,3	5,3	1,5	78,7
0 a 14 anos	100,0	7,3	4,8	1,4	1,0	1,0	92,7
15 a 64 anos	100,0	22,2	17,1	4,5	4,5	1,6	77,8
65 anos ou mais	100,0	64,4	47,3	28,2	30,9	2,8	35,4
Mulheres	100,0	26,5	21,4	4,9	8,5	1,2	73,5

³² (1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez. (2) Inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências. (3) Inclusive a população sem qualquer tipo de deficiência.

0 a 14 anos	100,0	7,8	5,9	1,3	1,0	0,7	92,2
15 a 64 anos	100,0	27,6	23,1	4,0	6,8	1,2	72,4
65 anos ou mais	100,0	70,1	51,7	23,6	44,0	3,0	29,9

Fonte: IBGE, 2010, p. 76.

Como pode ser observado na tabela acima, a deficiência visual é apontada como aquela que apresenta o número mais expressivo dentre a população brasileira, 18,8%. Também observa-se que é no gênero feminino que ocorre a maior incidência de deficiência visual. Entretanto, esses percentuais podem ser questionados, pois as pessoas estão vivendo cada vez mais, e com o aumento da expectativa de vida, uma das características do envelhecimento começa a aparecer, o déficit visual, o que não se configura como deficiência visual. Além disso, lançando olhar para a realidade escolar, verifica-se que a deficiência intelectual tem apresentado o maior contingente de alunos (as).

No que se refere especificamente à deficiência visual, para que possa contribuir ainda mais no atendimento dessas pessoas, uma das intenções do IBC é a criação de polos, para realização de cursos de qualificação nas diversas regiões brasileiras, ampliando assim seu raio de ação, mas para isso, faz-se necessário a ampliação do quadro de profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONVITE PARA CONTINUAR PENSANDO

Há impossibilidade de ser além do que se é - no entanto eu me ultrapasso mesmo sem o delírio, sou mais do que eu, quase normalmente - tenho um corpo e tudo que eu fizer é continuação de meu começo... A única verdade é que vivo. Sinceramente, eu vivo. Quem sou? Bem, isso já é demais...

Clarice Lispector

Tomo emprestadas as palavras de Clarice Lispector, que foram compartilhadas pela professora Mari Margarete dos Santos Forster durante minha defesa de qualificação. As escolhi para iniciar minhas considerações finais, porque de alguma forma, elas expressam meus aprendizados, meus questionamentos, sobretudo nesse momento.

Quando entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, me senti muito perdida, uma Universidade que conhecia apenas pelas ótimas referências. Não conhecia uma única pessoa lá dentro, nenhum colega, nenhum professor. Tudo me era estranho. Nos primeiros tempos, a sensação de estranhamento só aumentou.

A turma do Programa de Pós-Graduação em Educação 2011 era muito heterogênea. Fator que me trouxe muitos aprendizados, a maioria deles, por contraste, diferentes caminhadas, diferentes trajetórias profissionais, diferentes perspectivas teóricas. Diferentes jeitos de saber ouvir o posicionamento do outro e dialogar.

Ouvi muito mais do que falei, justamente porque muito do que foi dito para mim, era extremamente novo. Na graduação em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental Ênfase em Educação Especial, nunca havia ouvido falar na maioria dos autores que passei a ler desde o primeiro dia de aula no Curso de Mestrado em Educação. Vi-me finalmente no mundo acadêmico do qual desejei fazer parte.

Para minha sorte, tive durante o Mestrado, professoras que considero fundamentais para os aprendizados que se seguiram. Uma delas é a professora Berenice Corsetti, que me ensinou a buscar as raízes históricas para compreender o presente. Estudar políticas educacionais com ela, fez com que novas perspectivas se apresentassem, fez com que o questionamento, a dúvida, passasse a ser minha companhia.

A outra professora, que não posso deixar de destacar, se chama Mari Margarete dos Santos Forster, certamente um dos seres humanos mais generosos e sensíveis que tive a oportunidade de conhecer. Como boa observadora, recém-chegada, eu observava e aprendia. Percebia a sutileza com que com extrema delicadeza a professora Mari acolhia nossas reflexões, muitas vezes, imaturas e simplistas, mas também, ao mesmo tempo, nos impulsionava a transpô-las, a ir além, a ler mais, a buscar mais, enfim, a pesquisar.

Nesse processo de aprender a pesquisar e amadurecer, acompanhando e colaborando com meu desenvolvimento e com o desenvolvimento do trabalho, a professora Rosane Molina me deixou ser “pandorga”, segurando meu fio, me deixou escolher meus caminhos metodológicos, me permitiu aprender.

Porém, no mundo acadêmico como em outros espaços profissionais, não encontrei apenas profissionais brilhantes e generosos como as professoras citadas acima. Encontrei entre alunos e professores, nos congressos, nas conversas, durante as apresentações de trabalhos, mesquinhez, arrogância, estrelismo. Vi pessoas apresentando seus trabalhos, suas pesquisas, artigos, de forma mecânica, impessoal, sem emoção, sem envolvimento. A impressão que eu tinha, sinceramente, era que haviam sido obrigados a pesquisar. Foram bons exemplos, no sentido de buscar ser diferente, em buscar fazer diferente. Em buscar que minha pesquisa fizesse sentido, sobretudo para mim.

Mais do que sentido, que tivesse vida, corpo, forma, talvez não a melhor, talvez não a mais bonita, mas que fosse um processo genuíno. Minha orientadora bem sabe que meu processo de aprendizado, de grandes aprendizados eu diria, durante os últimos dois anos, não se deu de forma linear. Às vezes, um passo a frente

era dado, em outros momentos, precisava voltar três passos, sem contar nos momentos em que precisei para aprender, não sair do lugar.

Estou escrevendo sobre esses aprendizados porque não seria justo, para comigo mesma, se não compartilhasse nas considerações finais, o que aprendi também, a não fazer, enquanto professora, enquanto pesquisadora, ao longo desses dois anos do Mestrado. Por isso compartilho uma situação que vivenciei em um seminário sobre pesquisa participante. Bem, estava sentada ao lado de um senhor com barba, que nada havia dito durante toda tarde, após a apresentação de vários trabalhos, ouvi-o falar para o grupo de pesquisadores: “Gente! Onde foi que nos perdemos? Onde está a poesia em nossas pesquisas? Onde está o amor? Onde está a música?”.

Sorri! Sorri por dentro. Aquilo fez todo o sentido para mim. Este senhor ao meu lado, tratava-se de Carlos Rodrigues Brandão. Obviamente que ele não estava propondo um baile, mas acredito que ele também estava sentindo falta de vida, de entusiasmo na apresentação dos trabalhos. Pois não acredito que porque um evento seja acadêmico, precise necessariamente ser desprovido de entusiasmo, de vida, de cor.

Esse quadro, essa forma mecânica de compartilhar as pesquisas tive a possibilidade de ver em outros eventos acadêmicos, onde após dedicar-me, assim como outros colegas, para escrevermos nossos trabalhos, na hora da apresentação, tínhamos nosso tempo reduzido, aligeirado. Um desrespeito total a quem escreve. Por outro lado, faça-se justiça, houve situações em que vi trabalhos serem apresentados com comprometimento, potência e entusiasmo.

Infelizmente o período de realização do Mestrado, com as aulas presenciais, as orientações e a escrita final da dissertação, ocorrem em pouquíssimo tempo. Dois anos é pouco tempo. A sensação que tenho é a de que agora deveria estar começando o Mestrado, no entanto estou concluindo-o.

Nesse sentido, é importante frisar que a presente pesquisa denota um olhar, uma possibilidade dentre tantas outras, constituída através de minha experiência enquanto docente nesses dez anos. Sobretudo, faz parte de um grande investimento

que tenho feito em minha trajetória profissional, buscando através das trocas de experiências, dos diálogos, das leituras, dos cursos, ser uma professora melhor. Portanto, a busca por aprofundamento teórico, por compartilhar experiências, vem ao encontro de um grande objetivo de vida que tenho almejado, dessa forma, me tornando uma pessoa melhor, acredito. Esse trabalho é a amostra de muitos diálogos que aconteceram com autores, com colegas, com professores, com colegas de trabalho.

Também dos importantes diálogos proporcionados no Instituto Benjamin Constant, com seus alunos, cursistas, professores. Esse trabalho denota as oportunidades de aprendizado que soube aproveitar. O Instituto Benjamin Constant como centro de referência nas questões que dizem respeito à deficiência visual está em pleno processo de transformação. Por muito tempo, seu carro chefe foi sua escola de ensino fundamental. Atualmente, frente às transformações sociais, a escola do IBC, deixou de ser sua principal forma de atuação.

Setores como à capacitação de recursos humanos, através de qualificações profissionais como o CURSÃO, ocupam lugar central atualmente no que diz respeito à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tornando-se uma demanda nacional latente.

A formação, o diálogo e a pesquisa como fonte de produção e disseminação de conhecimento têm sido perseguida pelo corpo docente do IBC na medida em que seus professores, cada vez mais, tem ido em busca de cursos de Pós-Graduação. Cresce a cada ano o número de professores especialistas, mestres e doutores que fazem parte do quadro docente da instituição.

O IBC, por ter um corpo docente de especialistas na área da deficiência visual apresenta um grande potencial para qualificar e capacitar profissionais de diversas áreas do conhecimento advindos de todos os recantos brasileiros.

Em 2012 o IBC iniciou um curso de especialização em suas dependências, contando com seu próprio corpo docente para trabalhar junto a Pós-Graduação Lato Sensu: "O Processo de Letramento e Alfabetização do Aluno com Deficiência Visual (Cegueira ou Baixa Visão) – da Educação Infantil ao 1º Ano do Ensino Fundamental",

em parceria com o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). O Instituto Benjamin Constant também está amadurecendo um projeto de desenvolver em suas dependências, um curso de Mestrado profissional, também em parceria com outras instituições de ensino.

O próprio concurso para provimento de 69 vagas de cargos efetivos Docentes e Técnicos Administrativos para o quadro de pessoal do IBC, que ocorrerá em fevereiro de 2013, já indica o interesse do Instituto na formação de seus servidores, ampliando assim, não somente seu quadro de profissionais, como também sua atuação. A ampliação do quadro profissional, contando com professores mestres e doutores é uma das metas do Instituto, isso fica claro no edital do referido concurso, onde os títulos são um dos importantes critérios para obtenção da vaga.

O concurso representa muito para o Instituto. Acredito que oxigenará os diferentes setores do IBC, novas ideias, profissionais recém-chegados, terão a oportunidade de ensinar e aprender muito com os professores com maior experiência na casa.

Destaco que o grupo de professores do CURSÃO que colaborou com a pesquisa, destaca-se pela heterogeneidade. Esse foi um dos objetivos anunciados no projeto de pesquisa, desde o início me propus a buscar um grupo de colaboradores que fosse representativo da totalidade dos professores do CURSÃO.

Nas entrevistas, destacou-se a divergência de posicionamentos, de metodologias, de referenciais teóricos, de entendimento em relação a questões importantes relacionadas à Educação Especial e a deficiência visual.

Entretanto, o dissenso entre os professores colaboradores pode ser visto como um potencial dentro da instituição se pensarmos que, aprendemos muito por contraste, ao trocar experiências, ao debater e no diálogo sobre diferentes perspectivas. Porém, é importante destacar que esse dissenso para ser potencial, necessita ser valorizado, contemplado nas linhas de ação do Instituto. Por isso, acredito que o IBC necessita cada vez mais criar espaços e tempos para que esses professores possam dialogar; trocar e aprender juntos o que, devido ao enxugamento no quadro de servidores, parece não estar ocorrendo com a devida frequência.

Uma maior articulação e entrosamento entre o corpo docente refletirá positivamente nas futuras edições do CURSÃO. Na medida em que forem intensificados espaços de planejamento, de reflexão, presentes na proposta de ensino da instituição, creio que, as discussões propostas aos cursistas, poderão ser cada vez mais ricas e aprofundadas, fugindo de possíveis redundâncias e repetições por falta de comunicação entre os professores.

Já em relação aos cursos de qualificação de professores, eles devem estar muito atentos à diversidade de sujeitos que os professores (as) encontrarão em suas salas de aula. Nesse trabalho quero chamar atenção para as especificidades do ensino das pessoas com deficiência visual, pessoas cegas ou com baixa visão, que normalmente são colocadas no mesmo bojo. Um dos grandes aprendizados que tive durante minha experiência no CURSÃO, em relação à deficiência visual, diz respeito à diferenciação entre pessoas cegas e pessoas com baixa visão.

A inclusão nos últimos anos, principalmente, é uma das grandes pautas de encontros, congressos, seminários relacionados à Educação. O debate sobre como realizar nas escolas o processo de inclusão do público alvo da Educação Especial, tem sido questão recorrente.

Sabemos que a inclusão escolar tem mobilizado muitas inquietações nas escolas comuns e colocado a necessidade de investimentos, tanto por parte da administração pública quanto por parte das gestões de cada escola, na formação de professores. Ainda que muitos questionem a viabilidade de que um mesmo espaço de sala de aula possa atender diferentes condições de aprendizagem, o discurso da inclusão afirma que todos os alunos independentemente de suas diferenças, devem ser atendidos na escola comum. Esse é um imperativo que se apresenta no atual contexto educacional em nosso país, pois o Brasil é signatário da política de Educação Inclusiva, tendo assumido o compromisso pela “Educação para todos” (THOMA; KUCHENBECKER, 2011, p. 181).

Como problematiza Thoma; Kuchenbecker (2011), em função do movimento mundial pela Educação Inclusiva tanto escolas regulares quanto escolas especializadas como é o caso do IBC, estão em processo de reformulação de sua proposta de ensino, tanto no que diz respeito aos alunos, como em relação à capacitação docente de seus professores.

Todavia, devemos nos conscientizar que o aluno deficiente visual só terá efetivo acesso, permanência e êxito em sua trajetória escolar quando lhe forem oferecidos serviços de apoio especializado que necessita. Para isso, faz-se necessário levar em conta as especificidades no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Tais como: a necessidade da estimulação precoce, do trabalho com orientação e mobilidade visando sua independência, o desenvolvimento de atividades de vida diária, que busquem contribuir na construção da autonomia entre outras especificidades que contribuem significativamente para o desenvolvimento global da pessoa deficiente visual.

Sabe-se que na prática, o AEE é o principal suporte que os alunos deficientes visuais contam na escola, ele serve inclusive de suporte para os demais professores. Nesse sentido, quando se fala do Instituto Benjamin Constant como instituição especializada na área da deficiência visual e na escola chamada de regular, acredito que um sistema de ensino não inviabiliza o outro. Pelo contrário, um serviço complementa o outro. Ainda segundo Rech (2010), a inclusão é um projeto maior,

que não diz respeito somente à escola, que não se refere apenas à deficiência, mas que compreende que as diferenças na escola, no trabalho, na sociedade estão interligadas de tal forma, que uma se faz na dependência da outra. Isto demonstra a necessidade de termos um número maior de pesquisas que se destinem a problematizar essas questões referentes à inclusão escolar, não com o intuito de se levantarem “verdades”, mas com o de tencionar e problematizar essas noções dadas como certezas (RECH, 2010, p. 169).

Nesse sentido, a partir das falas dos atores colaboradores, foi possível identificar os efeitos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no IBC. Os colaboradores demonstraram o comprometimento que empregam em seu trabalho, revelaram um esforço presente em sua fala ao acumularem funções, já que, não há uma equipe de professores que se ocupe somente dos cursos de qualificação propostos pelo Instituto.

Pensando nos cursos de qualificação, destaco a importância da produção científica, o processo de escrita e organização do material utilizado no CURSÃO, por parte de seus próprios docentes, como apostilas, por exemplo. Creio que a elaboração

desse material contribuiria significativamente para o enriquecimento curricular, bem como, da otimização do tempo do CURSÃO. Certamente que a organização desse material não seria fácil, porém, instigante. Creio que traria movimento e diálogo para a instituição, já que, tal processo de escrita proporcionaria reflexão, trocas e diálogo.

E esse diálogo é fundamental. Pois ficou evidente que as ações dentro da instituição ainda carecem ser mais integradas entre os setores, bem como, há a necessidade de uma articulação maior entre a política empreendida pelo MEC. Certamente essas proposições não são tarefa fácil, mas o IBC está caminhando nessa direção. Movimentos como a reformulação da Proposta Pedagógica do Instituto, estão contribuindo nesse sentido.

Contudo, acredito que se faz necessário a continuidade desse processo de reflexão sobre a prática pedagógica por parte do corpo docente do Instituto Benjamin Constant, aliás, por parte de todos os seus setores. Pois isso problematiza e tenciona concepções diversas e divergentes que fundamentam o trabalho no Instituto. Tendo clareza em relação a suas intenções, será mais fácil a caminhada coletiva em busca de valorizar e potencializar as atividades desenvolvidas.

Finalizando, gostaria de me colocar a inteira disposição, para contribuir para que outros pesquisadores possam vir a utilizar o material coletado através das fontes documentais, bem como, meus registros fotográficos e do diário de campo, reunidos durante o período da pesquisa. Pois, muitos dos materiais não foram utilizados, em virtude de ser um período extremamente curto, os dois anos de desenvolvimento do Mestrado. Sendo necessário, portanto, realizar escolhas, fazer um recorte, que denota uma possibilidade, entre tantas outras possíveis, no que se refere ao rico espaço educacional e ao enorme potencial para a realização de pesquisas, que podem e devem vir a ser desenvolvidas no Instituto Benjamin Constant.

Envolvendo setores e temáticas interessantíssimas, tais como:

- Audiodescrição, que é um campo totalmente à descoberta;
- Sobre a heterogeneidade do grupo de pessoas que abarca a deficiência visual: pessoas cegas e com baixa visão;

- Em relação às especificidades de recursos, que podem ser utilizados no atendimento às pessoas com baixa-visão;

- Sobre o setor de Reabilitação;

- Sobre a Surdocegueira;

- No setor da Estimulação Precoce, a possibilidade de reflexão sobre o vínculo com a criança e a busca pelo laço entre família e escola;

- O potencial do setor da Educação Física, com seu caráter interdisciplinar, contribuindo significativamente com outras áreas do conhecimento;

- Estudos envolvendo indagações sobre o Currículo.

Enfim, as possibilidades de estudos existem e são muitas.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. **Direitos sociais e política educacional:** alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor Educação no Brasil:** uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carpeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-42.

BARDIN, Lourence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Trad. de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Avaliação na Educação Especial e o paradigma de Vigotsky**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 12, p. 5-13, 1998.

_____. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Da integração escolar à educação inclusiva:** implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BORGES, Maria C.; PEREIRA, Helena de O. S.; Aquino, Orlando F. **A inclusão versus integração:** a problemática das políticas e da formação docente. Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação, v. 3, n. 59, 2012.

BOTO, Carlota. **Políticas Públicas de Regulação:** Problemas e Perspectivas da Educação Básica. In: *A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*. Revista de Ciências da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 26, n. 92, 2005.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional. Disponível em: <www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. Ver. e atual., Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Decreto Nº 6.186, de 09 de julho de 2008.** Aprove o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2012.

BRUNO, Marilda M. G. **Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica.** São Paulo: LaraMara, 1997.

_____. Marilda M.; MOTA, Maria da Glória B. **Programa de capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** Brasília: SEESP/MEC, v. 1, n. 2-3, 2001.

CAIADO, Kátia R. Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: Autores Associados, PUC, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DRAGO, Rogério. **Projeto político-pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível.** Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, Vitória: PPGE, v. 16, n. 31, jan./jun. 2010.

_____. **Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Vitória: RBP AE, v. 27, n. 3, set./dez. 2011.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva.* São Paulo: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

GASPARETO, M. E. R. F. **A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico.** In: MASINI, E. F. S.; GASPARETO, M. E. R. F. (Orgs.). *Visão Subnormal: um enfoque educacional.* São Paulo: Vetor, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Série Pesquisa em Educação, Brasília: Plano, v. 1, 2002.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT - IBC. **150 Anos do Instituto Benjamin Constant.** Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT - IBC. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/media/common/pdi-ibc.pdf>>. Acesso em: 2 maio de 2012.

INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT - IBC. **Projeto Político Pedagógico 2008-2010.** Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT - IBC. **Regimento Interno.** Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=7&itemid=391>>. Acesso em: 2 maio. de 2012.

INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT - IBC. **Relatório de Gestão do Exercício 2011.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/relatorio_de_gestao_2011.pdf>. Acesso em: 12 jun. de 2012.

JANNUZZI, G. A. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. de C. M. et al. **Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas.** In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÁZARO, Regina Celia Gouvêa. **Quem poupa, tem!:** representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá - ESTÁCIO, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MASINI, E. A. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual (D.V).** In: BECKER, E. et al. *Deficiência: alternativas de intervenção.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional.** São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira.** Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense, Educação Especial e Inclusiva, Niterói: EdUFF, n. 7, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLINA, R.K. ; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas Edição Revisada e Ampliada.* 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, v. 1, p. 165-175.

MONTEIRO, Lucia Maria Filgueiras da S. **A importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega.** Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, ano 10, n. 29, p. 19-28, dez. 2004.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

_____. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: Nóvoa A. (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Editora Porto, 1995b. p. 11-30.

_____. **Relação escola sociedade: “novas respostas para um velho problema”.** In: SERBINO, Raquel V. & (Org.). *Formação de professores.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Fortes de. **Orientação e mobilidade para cegos deficientes múltiplos: uma proposta pedagógica a partir de jogos e histórias.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Plínio Leite - UNIPLI, Niterói, RJ, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

PROFETA, M. da S. A. **inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular**. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

RATTNER, Henrique. **Política de ciência e tecnologia no limiar do século**. In: RATTNER, H. (Org.). *Brasil no limiar do século XXI : Alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: EDUSP, 2000.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **Perspectiva da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões**. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de (Org.). *Educação Especial – Do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Eline Silva. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG, 2010.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado em deficiência visual**. Brasília: Seesp/Seed/MEC, 2007. p. 54.

SAVIANI, Dermeval. **Currículo: um grande desafio para o professor**. São Paulo: Revista de Educação, n. 16, p. 35-38, 2003.

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008b. p. 246-253.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Rev. e ampl., Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Person Candido Matias da. **Formação e utilização de recursos humanos em educação especial:** um estudo exploratório do caso da habilitação em educação especial do curso de pedagogia da UERJ. 1984. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 1984.

SOARES, Reginaldo da Silva; HILLESHEIM, Betina. Escola e governamento das diferenças : a inclusão do aluno com deficiência visual. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. 1. ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. cap. II, p. 109-129.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). **Políticas de Inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. 1. ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

THOMA, Adriana da Silva; KUCHENBECKER, Liège Gemelli. Processos de in/exclusão de surdos down em uma escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. 1. ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. cap. II, p. 179-197.

TURCHIELLO, Priscila. A família produzida como agente da inclusão de pessoas com deficiência nos discursos oficiais. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. 1. ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. cap. II, p. 225-238.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico-Metodológicas Preliminares da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** Porto Alegre: Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **El niño ciego**. Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología, Madrid: Visor, 1997. p. 99-113.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WIKIPÉDIA. **Prédio atual do Instituto Benjamin Constant/RJ**. 1 fotografia, color. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Instituto_benjamin_constant_1.jpg>. Acesso em: 10 set. de 2012.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós, 1989.

ZENI, Maurício. **O Imperial instituto dos meninos cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX)**. 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em História Social) -- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE I: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- DADOS PESSOAIS

RESPONDER

Nome: _____ Sexo: F () M ()

Cego () Baixa Visão () Informe sobre ocorrência: _____

Formação Ensino Médio: _____

Período: _____

Formação em nível de graduação: _____

Período: _____

Formação em nível de Pós-graduação: _____

Período: _____

Participação em Grupo de Pesquisa: _____

Outro tipo de formação que deseja comentar: _____

Teve experiência como aluno do CURSAO:

Área do conhecimento em que trabalha: _____

Setor: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência para deficientes visuais: _____

Tempo de docência no Instituto Benjamin Constant: _____

Tempo de docência no Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão:

Cargos e funções que já desempenhou no IBC: _____

COMENTAR

- 1- A trajetória da formação docente em Educação Especial;
- 2- A motivação para trabalhar com Deficiência Visual;
- 3- A experiência de trabalhar no CURSÃO com professores de diferentes regiões brasileiras;
 - 3.1- Relações estabelecidas com os cursistas;
 - 3.2- O perfil de cursistas;
 - 3.3- Desafios encontrados pelo IBC para qualificar professores oriundos de diferentes regiões brasileiras e quais seriam as facilidades;
 - 3.4- O conhecimento do corpo docente do CURSÃO como professores responsáveis pela qualificação de outros professores.
 - 3.5- A proposta do CURSÃO, que sugestões você apresentaria;
 - 3.6- Comente sobre os recursos utilizados no CURSÃO (teóricos, materiais, humanos);
 - 3.7- Objetivos do CURSÃO;
 - 3.8- A grade curricular do CURSÃO;
 - 3.9- História do CURSÃO;
- 4- A articulação e o planejamento do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão entre os diferentes eixos temáticos;
 - 4.1- O planejamento do eixo temático no qual exerce a docência no CURSÃO.
- 5- As diretrizes da proposta de qualificação profissional do IBC;
- 6- A importância do IBC no contexto educacional brasileiro, na atualidade, no que tange à formação de professores;
 - 6.1- A importância do CURSÃO no contexto educacional brasileiro, na atualidade, no que tange à deficiência visual;
- 7- A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto da sua experiência no IBC;
 - 7.1- Limites, possibilidades e sugestões às orientações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
 - 7.2- A inclusão escolar do aluno (a) com deficiência visual;
- 8- Relação IBC/ MEC;
- 9- Expectativas em relação ao concurso;

Outros aspectos, de sua livre escolha, relacionados com o tema abordado nessa entrevista.

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Kelli Teixeira da Silva, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina, estou realizando uma pesquisa intitulada: "**Instituto Benjamin Constant: análise da proposta de qualificação profissional na área da deficiência visual na perspectiva dos professores**".

Para tanto, pretendo com a realização desta pesquisa, compreender as diretrizes político-pedagógicas que orientam a proposta de qualificação docente do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, no contexto do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão 2012, na perspectiva dos professores que nele trabalham.

Você, por ser professor (a) neste curso, está convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita para análise. Uma via do termo ficará com você. A gravação da entrevista será transcrita e você receberá uma cópia impressa da mesma, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

No caso do entrevistado (a) ser uma pessoa com deficiência visual comprometo-me a entregar uma cópia digital da mesma, na íntegra, para que o(a) mesmo(a) possa ter acesso as informações, utilizando outros recursos, tais como sintetizador de voz, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto. O mesmo procedimento será adotado em relação ao termo de consentimento livre e esclarecido.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Comprometo-me com a confidencialidade das informações obtidas na entrevista e garanto o anonimato das informações. Assim, sua privacidade será protegida através da utilização de outros nomes ou termos, por ocasião da utilização das informações em congressos e artigos científicos para socialização dos conhecimentos produzidos a partir de sua colaboração.

Você poderá, a qualquer momento, no transcorrer do processo de pesquisa, cessar sua participação desautorizando a utilização das suas contribuições no referido estudo.

Comprometo-me a prestar todos os esclarecimentos necessários antes, no decorrer e após a coleta de dados. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos pode contatar-me pelo telefone (51)81565034 e ou email oxunho@hotmail.com.

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo. E entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

(a) colaborador(a)

Kelli Teixeira Da Silva
(Mestranda) PPGEDU/UNISINOS

Assinatura do

Local/ Data

ANEXOS

ANEXO I: Calendário de cursos 2012 - Instituto Benjamin Constant

<p>INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT</p> <p>CALENDÁRIO DE CURSOS - 2012</p>
<p><u>Orientação e Mobilidade - Turma I</u> Data do curso: 05 a 09/03/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 09/01 a 03/02/2012</p>
<p><u>Iniciação ao Sistema Braille - Turma I</u> Data do curso: 12/03 a 21/05/2012 Dias e horários do curso: 2ª e 4ª feiras, das 14:30 às 16:30 hs Período de inscrição: 09/01 a 10/02/2012</p>
<p><u>Sistema Braille - Transcrição e Impressão</u> Data do curso: 12 a 23/03/2012 Dias e horários do curso: 2ª a 5ª feira, das 8 às 16 hs - 6ª feira, das 8 às 12hs Período de inscrição: 09/01 a 10/02/2012</p>
<p><u>Orientação e Mobilidade - Turma II</u> Data do curso: 26 a 30/03/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 01/02 a 16/03/2012</p>
<p><u>Oficina de Gravação Digital de Textos em Áudio - Turma I</u> Data do curso: 25/04/2012 Dias e horários do curso: 8:30 às 16:30 hs Período de inscrição: 01/02 a 30/03/2012</p>
<p><u>Adaptação, Transcrição e Impressão no Sistema Braille</u> Data do curso: 09 a 20/04/2012 Dias e horários do curso: 2ª a 5ª feira, das 8 às 16 hs - 6ª feira, das 8 às 12hs Período de inscrição: 06/02 a 16/03/2012</p>
<p><u>Psicomotricidade</u> Data do curso: 24/04 a 26/04/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 15:40 hs Período de inscrição: 27/02 a 23/03/2012</p>
<p><u>Desporto Paraolímpico para Deficientes Visuais: Futebol de Cinco</u> ATENÇÃO: este curso foi cancelado</p>
<p><u>Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braille</u> Data do curso: 07 a 11/05/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 05/03 a 13/04/2012</p>
<p><u>Baixa Visão</u> Data do curso: 14 a 18/05/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 12/03 a 13/04/2012</p>
<p><u>Soroban - Metodologia: Menor Valor Relativo</u></p>

<p>Data do curso: 21 a 25/05/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 19/03 a 20/04/2012</p>
<p><u>Educação Infantil</u> Data do curso: 21/05 a 25/05/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 19/03 a 20/04/2012</p>
<p><u>Práticas Educativas para uma Vida Independente</u> Data do curso: 28/05 a 01/06/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 26/03 a 11/05/2012</p>
<p><u>Desporto Paraolímpico para Deficientes Visuais: Goalball</u> Data do curso: 11 a 15/06/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 09/04 a 11/05/2012</p>
<p><u>A Ciência da Motricidade Humana como Facilitadora da Leitura e da Escrita do Deficiente Visual</u> Data do curso: 11 a 15/06/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 09/04 a 11/05/2012</p>
<p><u>Programas de Informática na área da Deficiência Visual</u> Data do curso: 25 a 29/06/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 23/04 a 25/05/2012</p>
<p><u>Arte em Educação</u> Data do curso: 25 a 29/06/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 23/04 a 25/05/2012</p>
<p><u>O Modelo Ecológico Funcional na Educação de Alunos com Deficiência Múltipla</u> Data do curso: 16 a 20/07/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 14/05 a 15/06/2012</p>
<p><u>Curso Integrado - Sistema Braille e Soroban</u> Data do curso: 02 a 13/07/2012 Dias e horários do curso: 2ª a 6ª feira, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 30/04 a 01/06/2012</p>
<p><u>Produção de Material Didático Especializado</u> Data do curso: 16 a 20/07/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 14/05 a 15/06/2012</p>
<p><u>Alfabetização no Sistema Braille</u> Data do curso: 23 a 27/07/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 21/05 a 22/06/2012</p>
<p><u>Aspectos Educacionais na Surdocegueira</u> Data do curso: 30/07 a 03/08/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 28/05 a 29/06/2012</p>
<p><u>Educação Física Escolar e Deficiência Visual</u> Data do curso: 06 a 10/08/2012</p>

<p>Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 04/06 a 06/07/2012</p>
<p><u>Técnicas de Leitura, Escrita e Metodologia de Ensino do Sistema Braille</u> Data do curso: 07/08 a 27/11/2012 Dias e horários do curso: 3ª e 5ª feiras, das 13:30 às 15:30 hs Período de inscrição: 11/06 a 13/07/2012</p>
<p><u>Iniciação ao Sistema Braille - Turma II</u> Data do curso: 13/08 a 17/10/2012 Dias e horários do curso: 2ª e 4ª feiras, das 14:30 às 16:30 hs Período de inscrição: 11/06 a 13/07/2012</p>
<p><u>Oficina de Gravação Digital de Textos em Áudio</u> Data do curso: 16/10/2012 Dias e horários do curso: 8:30 às 16:30 hs Período de inscrição: 13/08 a 14/09/2012</p>
<p><u>Estimulação Precoce</u> Data do curso: 03 a 07/12/2012 Dias e horários do curso: Diariamente, das 8 às 17 hs Período de inscrição: 01/10 a 01/11/2012</p>
<p><u>ORIENTAÇÕES GERAIS</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Os documentos obrigatórios, as ementas, o valor da taxa de material e demais informações sobre cada um dos cursos são disponibilizados no site www.ibc.gov.br antes do início do período de pré-inscrição. Para obter as informações mencionadas no item 1, clique sobre o nome do curso na programação. Somente serão consideradas as pré-inscrições remetidas à Divisão de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH) do Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de pré-inscrição correspondente ao curso desejado. Observar se atende aos pré-requisitos necessários para fazer o curso desejado e se possui os documentos obrigatórios antes de realizar a pré-inscrição. Fazer o download da ficha de pré-inscrição. Preencher a ficha de pré-inscrição na íntegra e enviá-la, juntamente com os documentos obrigatórios, por meio do Fax (0XX21) 3478-4454 ou do dcrhsec@ibc.gov.br 6.1. A pré-inscrição será desconsiderada caso o candidato à vaga não preencha a ficha de pré-inscrição integralmente, ou não a encaminhe com os documentos obrigatórios, durante o período de pré-inscrição do curso pretendido. Finalizado o período de pré-inscrição para o curso, a DCRH entrará em contato, preferencialmente por e-mail, com os candidatos, observando o número de vagas disponíveis, para confirmar a seleção e indicar a realização do pagamento da taxa de material. 7.1. Em caso de desistência, solicitamos ao interessado que, no prazo de 7 (sete) dias antes do início do curso, entre em contato com a DCRH, para que possamos chamar o próximo candidato da lista de espera.
<p>Taxa de material</p> <ol style="list-style-type: none"> Não realizar nenhum pagamento até receber orientações da DCRH. Após a confirmação da seleção, o valor da taxa deverá ser depositado na Conta Corrente 776052-7, agência 0226, Operação 003, da Caixa Econômica Federal, em favor da Caixa Escolar do Instituto Benjamin Constant. O comprovante de depósito deverá ser encaminhado para a DCRH por Fax (0XX21) 3478.4454 ou dcrhsec@ibc.gov.br. Após o envio do comprovante a DCRH entrará em contato confirmando a inscrição no curso. Não haverá devolução da taxa de material paga em caso de desistência do cursista. O recibo referente à taxa de material recolhida será emitido em nome do cursista inscrito e será entregue durante a realização do curso.

7. O cursista, que assim desejar, deverá solicitar, por e-mail (dcrhsec@ibc.gov.br), no momento da comprovação de pagamento da taxa de material, a emissão de seu recibo em nome da Instituição pagadora.

Importante

1. No primeiro dia de aula, o cursista deverá apresentar à DCRH uma foto 3 x 4, para o crachá de identificação.
2. Informamos que os cursos fazem parte de uma programação e que podem sofrer alterações, a critério do IBC.
3. A inscrição será realizada por ordem de chegada da ficha de pré-inscrição, dentro do período indicado. Caso não seja atingida a quantidade mínima de interessados no curso, o período de pré-inscrição poderá ser prorrogado, a critério do IBC.
4. O curso somente será realizado com a confirmação de inscrição de, no mínimo, 50% das vagas.

Frequência e certificação

1. Observar atentamente o detalhamento do curso pretendido.
2. Para os cursos sem avaliação: receberá o certificado de conclusão o cursista que obtiver o mínimo de 80% de frequência às aulas. Observar detalhamento do curso.
3. Para os cursos com avaliação: além da frequência mínima de 80% às aulas, para certificação é necessário que o cursista obtenha nota mínima 6,0 (seis). Observar detalhamento do curso.
4. Em caso de curso sem avaliação, a DCRH entregará o certificado de conclusão ao cursista no último dia de aula.
5. No caso de cursos com avaliação, o certificado será emitido no prazo de 20 (vinte) dias úteis, contados do primeiro dia útil após o término do curso, e remetido pelo correio ao endereço residencial constante na ficha de pré-inscrição.
6. O cursista residente no município do Rio de Janeiro ou em município da região metropolitana do Rio de Janeiro (Grande Rio) deverá retirar o certificado no Instituto Benjamin Constant.

Alojamento

1. O IBC oferece 20 vagas, sendo 15 femininas e 5 masculinas, em alojamento coletivo, para cursistas de outros estados ou de municípios do interior do estado do Rio de Janeiro, que serão preenchidas respeitando-se a ordem de chegada das fichas de pré-inscrição.
2. O Alojamento não dispõe de serviços de lavanderia e de alimentação, devendo o cursista responsabilizar-se pelos mesmos, trazendo inclusive roupas de cama e de banho.
3. Para os cursistas previamente autorizados pelo IBC, o alojamento está disponível a partir das 11:30 hs do primeiro dia do curso, com saída até às 19h do último dia.
4. Para os solicitantes de alojamento, é obrigatória a leitura do REGULAMENTO INTERNO DO ALOJAMENTO DO IBC
5. Não haverá alojamento para os seguintes cursos:
 - Iniciação ao Sistema Braille
 - Oficina de Gravação Digital de Textos em Áudio
 - Técnicas de Leitura, Escrita e Metodologia de Ensino do Sistema Braille

Outras informações:

1. Os cursos, que não apresentarem indicação de local específico, ocorrem nas dependências do Instituto Benjamin Constant – Av. Pasteur, 350/368 – Urca /Rio de Janeiro / RJ.
2. O IBC não disponibiliza vaga de estacionamento aos cursistas.
3. O IBC atende pedidos de realização de cursos em todo o Brasil. Contatos pelo telefone (0XX21) 3478-4461, com a Prof^ª. Ana Lúcia.
4. Contatos da DCRH:
Telefone: (0XX21) 3478-4455
Fax: (0XX21) 3478-4454
E-mail: dcrh@ibc.gov.br

ANEXO II: Edital Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão 2012³³



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
GABINETE DA DIREÇÃO-GERAL



MEC/IBC
PUBLICADO
NO OS Nº 02
DATA 29/02/12

Portaria n.º 15, de 13 de fevereiro de 2012.

A **Diretora-Geral do Instituto Benjamin Constant**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 25, inciso VII, do Regimento Interno, aprovado pela Portaria Ministerial n.º 325, de 17 de abril de 1998.

RESOLVE:

Aprovar as Normas Regulamentares do Curso de Qualificação de Professores na Área de Deficiência da Visão/2012, na forma do anexo a esta Portaria.

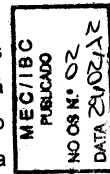
Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.


MARIA ODETE SANTOS DUARTE
Diretora-Geral do IBC

Av. Pasteur, 350/368 Urca Rio de Janeiro Brasil Cep. 22290-240
tel. 021- 3478-4442 Fax. 021- 3478-4444
e-mail ibc@ibc.gov.br
www.ibc.gov.br

³³ O presente edital estava disponível no *site* do IBC somente desta forma, já escaneado.

2.2. Aos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, aos Pedagogos e aos Técnicos em Assuntos Educacionais, em exercício no Instituto Benjamin Constant, será facultada a inscrição em até três disciplinas do Curso, a critério da Direção-Geral do Instituto Benjamin Constant, independentemente de se submeterem ao processo seletivo, como forma de atualização, **fazendo jus à declaração de frequência.**



3 – DAS INSCRIÇÕES

3.1. PERÍODO: de 05/03 a 04/04/2012.

3.2. LOCAL: Instituto Benjamin Constant - Divisão de Capacitação de Recursos Humanos.

Av. Pasteur nº 350/368 - Urca - Rio de Janeiro - RJ - CEP 22290-240.

3.3. Serão aceitas inscrições pelo correio – carta registrada ou sedex, enviadas para o endereço acima, de candidatos não residentes no município do Rio de Janeiro.

3.4. DOCUMENTOS NECESSÁRIOS:

3.4.1. Ficha de pré-inscrição, preenchida e assinada, conforme modelo apresentado (Anexo III).

3.4.2. Cópia do Certificado de Conclusão de Curso Superior na Área da Educação ou de Licenciatura Plena.

3.4.3. *Curriculum Vitae*, conforme modelo (Anexo IV).

3.4.4. Memorial acadêmico, em que o candidato deverá descrever sua trajetória de estudo e trabalho no campo da educação, bem como justificar o interesse em participar do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão (de 30 a 35 linhas, Times New Roman, 12, espaçamento 1,5, margem 2,5).

3.4.5. Cópias:

3.4.5.1. Carteira de identidade;

3.4.5.2. Certificado de reservista ou isenção, quando for o caso;

3.4.5.3. Documento de comprovação de estar em dia com as obrigações eleitorais.

3.4.6. Uma fotografia 3x4.

3.4.7. Documento de instituição pública ou privada apresentando o candidato ao presente Curso de Qualificação. Este item não é obrigatório para a inscrição, porém será considerado no processo de seleção.

4 – DO PROCESSO SELETIVO

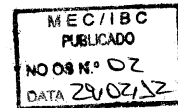
O processo seletivo será feito observando-se a ordem a seguir:

4.1. Candidato indicado pela Rede Pública.

4.2. Candidato indicado por instituição privada ou do terceiro setor.

4.3. Análise de *Curriculum Vitae*.

4.4. Análise do Memorial.



5 – DA DIVULGAÇÃO DO RESULTADO

O resultado será divulgado a partir de 25 de abril de 2012, na página eletrônica do Instituto Benjamin Constant – www.ibc.gov.br, através de mensagem eletrônica, bem como por correspondência para os candidatos selecionados e às instituições que os encaminharam.

6 – DA MATRÍCULA

A matrícula será concedida ao candidato:

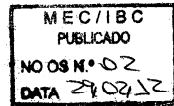
- 6.1. Classificado no processo seletivo.
- 6.2. Que comprovar depósito da taxa de material, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). O depósito deve ser realizado, até o dia 25 de maio de 2012, em favor da Caixa Escolar do Instituto Benjamin Constant, conta corrente nº 776052-7, operação 003, agência nº 0226 - Praia Vermelha/RJ.
- 6.3. Que apresentar atestado médico de sanidade física de aptidão para o referido Curso.
- 6.4. Que apresentar atestado de sanidade mental, emitido por Psicólogo ou Psiquiatra, para o referido Curso.

7 – DISPOSIÇÕES GERAIS

- 7.1. O Instituto Benjamin Constant oferece alojamento coletivo, para os não residentes no município do Rio de Janeiro e em municípios da região metropolitana, no limite de 15 (quinze) vagas para o público feminino e de 5 (cinco) vagas para o público masculino. As normas para utilização desses espaços encontram-se disponíveis no Anexo V (Portaria nº 70, de 09 de julho de 2004).
- 7.2. Os casos omissos serão resolvidos pela Direção-Geral do Instituto Benjamin Constant.

Rio de Janeiro, de de 2012.

MARIA ODETE SANTOS DUARTE
Diretora-Geral do IBC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
 DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO
 DIVISÃO DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS



ANEXO I

OBJETIVOS, ESTRUTURA CURRICULAR E CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS

1. DOS OBJETIVOS

1.1. Objetivo Geral: Qualificar professores e pedagogos para atuarem na área da deficiência visual nos sistemas de ensino.

1.2. Objetivos Específicos:

- 1.2.1. Abordar os principais temas voltados à educação e cidadania da pessoa com deficiência visual.
- 1.2.2. Apresentar as metodologias utilizadas na educação de alunos com deficiência visual.
- 1.2.3. Apresentar técnicas e recursos didáticos específicos no atendimento ao aluno com deficiência visual.
- 1.2.4. Apresentar as disciplinas específicas da educação e do atendimento ao aluno com deficiência visual.

2. DA ESTRUTURA CURRICULAR

O Curso está estruturado em 06 (seis) Eixos Temáticos, totalizando 510 (quinhentas e dez) horas/aula, distribuídas nas disciplinas, seminários e práticas educacionais, relacionadas a seguir:

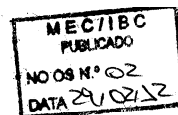
2.1. Eixo Temático: Educação e Cidadania

Carga horária: 12 horas / aula

Docente(s): Eline Silva Rodrigues e João Ricardo Melo Figueiredo

2.2. Eixo Temático: Desenvolvimento e Aprendizagem

Carga horária: 118 horas / aula



Disciplinas:

- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem – 12 horas / aula.
 - Docente: Cláudia Regina Garcia Pinheiro
- Estimulação Precoce – 16 horas / aula.
 - Docente: Patrícia Soares de Pinho Gonçalves
- Psicomotricidade – 12 horas / aula.
 - Docente: Maria Margarete Andrade Figueira
- Educação Pré-Escolar – 16 horas / aula.
 - Docente: Thalita Helena Nilander Lima e Adriana Maria Maia da Silveira
- Educação Física – 12 horas / aula
 - Docente: Antonio Fernandes S. do Nascimento
- Alfabetização – 50 horas / aula.
 - Docente: Maria da Glória de Souza Almeida / Amélia Paulo de Jesus / Francisca Simplício Régis de Rezende

2.3. Eixo Temático: Especificidades Curriculares

Carga horária: 216 horas / aula

Disciplinas:

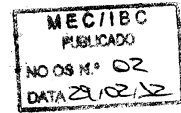
- Baixa Visão – 16 horas / aula.
 - Docente: Regina Maria Fernandes Chimenti e Helena Ferreira
- Orientação e Mobilidade – 20 horas / aula.
 - Docente: Elcy Maria Andrade Mendes
- Práticas Educativas para uma Vida Independente – 20 horas / aula.
 - Docente: Elisabeth Ferreira de Jesus
- Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braille – 100 horas / aula.
 - Docente: Ana Cristina Zenun Hildebrandt
- Técnicas de Cálculo e Metodologia do Ensino do Soroban: Método Oriental (Operações das ordens maiores para as menores) – 60 horas / aula.
 - Docente: Regina Célia Caropreso

2.4. Eixo Temático: Tecnologias Assistivas

Carga horária: 92 horas / aula

Disciplinas:

- Produção de Material Didático – 28 horas / aula.
 - Docente: Patrícia Ignácio da Rosa
- Adaptação, Transcrição e Impressão de Textos no Sistema Braille – 44 horas / aula.
 - Docente: Elise de Melo Borba Ferreira e Paula Márcia Barbosa
- Programas de Informática – 20 horas / aula.
 - Docente: José Francisco de Souza



2.5. Eixo Temático: Seminários

Carga horária: 32 horas / aula

- Seminários: Área Pedagógica – 28 horas / aula
 - Português - 2 horas / aula
 - Matemática - 4 horas / aula
 - História - 2 horas / aula
 - Geografia - 4 horas / aula
 - Ciências - 4 horas / aula
 - Inglês - 2 horas / aula
 - Artes - 6 horas / aula
 - Artes Cênicas – 2 horas / aula
 - Artes Plásticas – 2 horas / aula
 - Música – 2 horas / aula
 - Deficiência Múltipla - 4 horas / aula
- Seminário: Área Oftalmológica – 4 horas / aula

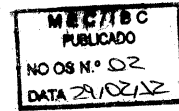
2.6. Eixo Temático: Práticas de Ensino

Carga horária: 40 horas / aula (em apenas um dos segmentos abaixo relacionados)

Segmentos:

- Estimulação Precoce
- Educação Pré-Escolar
- 1º ano do Ensino Fundamental (alfabetização)
- 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental
- Deficiência Múltipla

Observação: A distribuição dos cursistas nos segmentos acima informados ficará a critério da Coordenação do Curso.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
 DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO
 DIVISÃO DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS



ANEXO II

FREQUÊNCIA, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

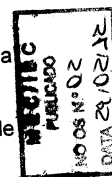
1. DA FREQUÊNCIA

- 1.1. A frequência é obrigatória, não podendo o cursista ter menos de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência total em qualquer disciplina ou Eixo Temático.
- 1.2. As faltas às aulas e às avaliações deverão ser justificadas através de atestados médicos ou documentos oficiais.
- 1.3. Consideram-se documentos oficiais: convocações judiciais, eleitorais e do órgão de origem do cursista.
- 1.4. O documento de justificativa de faltas deverá ser apresentado à coordenação do curso no primeiro dia de retorno às aulas.
- 1.5. O cursista que faltar, sem justificativa legal, a mais de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária prevista de qualquer disciplina e/ou eixo temático será automaticamente desligado do Curso e, conseqüentemente, perderá direito ao uso do alojamento da instituição, se for este o caso.

2. DA AVALIAÇÃO

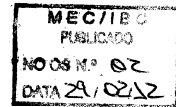
- 2.1. Serão avaliados os cursistas que alcançarem o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) da frequência às aulas de cada disciplina ou Eixo Temático.
- 2.2. O cursista que não obtiver aprovação em qualquer disciplina e/ou Eixo Temático será desligado do curso, imediatamente após informado da avaliação e, conseqüentemente, perderá direito ao uso do alojamento, se for este o caso.
- 2.3. O Eixo Temático *Educação e Cidadania* será avaliado em caráter global, e a nota final representará o desempenho do cursista nas atividades propostas neste Eixo Temático.
- 2.4. As disciplinas que compõem os Eixos Temáticos *Desenvolvimento e Aprendizagem*, *Especificidades Curriculares* e *Tecnologias Assistivas* serão avaliadas isoladamente. O desempenho do cursista será avaliado por disciplina.

- 2.5. O Eixo Temático *Seminários* não será objeto de avaliação, sendo sua frequência computada de forma global em relação à carga horária do Eixo.
- 2.6. O Eixo Temático *Práticas de Ensino* será avaliado mediante nota aferida na avaliação de desempenho, realizada pelo professor regente.
- 2.7. As disciplinas ou Eixo com carga horária entre 12 (doze) e 20 (vinte) horas/aula estão sujeitas a, pelo menos, uma avaliação.
- 2.8. As disciplinas ou Eixo com carga horária superior a 20 (vinte) horas/aula estão sujeitas a, no mínimo, duas avaliações;
- 2.9. A nota final, nas disciplinas ou Eixo que utilizarem mais de uma avaliação, será a média aritmética das avaliações efetuadas.
- 2.10. A avaliação dos cursistas será expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez), fornecida pelo professor, e se dará de forma contínua através do desempenho das tarefas propostas, exceto o Eixo Temático *Seminários*.
- 2.11. O cursista com nota final inferior a 7 (sete) nos Eixos Temáticos *Educação e Cidadania* e *Práticas de Ensino*, bem como em cada uma das disciplinas dos demais Eixos Temáticos terá direito a uma atividade complementar, visando à recuperação de seu desempenho.
- 2.12. A nota da atividade complementar **anula as notas anteriores e o grau máximo será 7 (sete)**.
- 2.13. Será considerado aprovado o cursista que obtiver nota final igual ou superior a 7 (sete):
- 2.13.1. No Eixo Temático *Educação e Cidadania*;
 - 2.13.2. Em cada uma das disciplinas que compõem os Eixos Temáticos *Desenvolvimento e Aprendizagem*, *Especificidades Curriculares* e *Tecnologias Assistivas*;
 - 2.13.3. No Eixo Temático *Práticas de Ensino*.
- 2.14. Além do disposto no item 2.13, para aprovação, **o cursista deverá obter ainda frequência mínima**, conforme disposto no item 2.1.



3. DA CERTIFICAÇÃO

- 3.1. As notas e frequência serão arquivadas na secretaria do Instituto, a fim de serem posteriormente registradas em livro próprio e anotadas no verso dos Certificados de Conclusão do Curso.
- 3.2. A certificação será conferida, pelo Instituto Benjamin Constant, ao cursista considerado aprovado pelo seu desempenho (item 2.13) e frequência (item 2.14).
- 3.3. É **obrigatória** para certificação a apresentação de relatório relativo ao Eixo Temático *Práticas de Ensino*, **até a véspera** do encerramento do Curso.
- 3.4. Os certificados serão emitidos **no prazo de até 90 dias** após o término do Curso.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
 DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO
 DIVISÃO DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS



ANEXO III

CURSOS IBC – 2012

FICHA DE PRÉ-INScrição

Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão

1. Dados Pessoais:

1.1. Nome:

1.2. Data de nascimento:

1.3. Sexo: () Fem. () Masc.

1.4. Nacionalidade:

1.5. Naturalidade:

1.6. UF:

1.7. RG:

1.8. CPF:

1.9. É deficiente visual? () não

() sim () cego () usa cão guia
 () baixa visão

1.10. Possui outra deficiência? () não
 () sim – Qual? _____

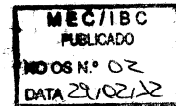
1.11. Endereço residencial:

1.12. Bairro:

1.13. Município:

1.14. UF:

1.15. CEP:



- 1.16. E-Mail:
 1.17. Tel. Res:
 1.18. Tel. Celular:

2. Dados Profissionais:

- 2.1. Formação:
 2.2. Local de trabalho:
 2.3. Cargo/função:
 2.4. Endereço:
 2.5. Bairro:
 2.6. Município:
 2.7. UF:
 2.8. CEP:
 2.9. TEL:
 2.10. E-Mail:

3. Informações Complementares:

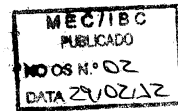
- 3.1. Precisa de alojamento? () sim () não
Se sua opção foi [sim], leia atentamente o disposto no Anexo V: Regulamento Interno do Alojamento do IBC
- 3.2. **Para cursista com deficiência visual:** Informar abaixo como deseja receber seu material instrucional.
 () Braille
 () Em áudio
 () Digitalizado
 () Ampliado. (No IBC é utilizada a fonte: APHont, corpo 22)
4. Declaro estar ciente e concordar com o disposto nas Orientações Gerais para realização de cursos no Instituto Benjamin Constant, disponível no site www.ibc.gov.br

[Local], _____ de _____ de 2012

 Assinatura

OBS:

1. Anexar cópia dos documentos listados no edital;
2. O envio dos documentos deverá ser feito de acordo com o disposto no edital.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO
DIVISÃO DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS



ANEXO IV

CURRICULUM VITAE

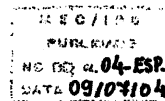
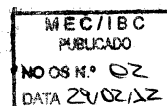
(modelo abaixo ou padrão currículo Lattes)

1. Dados Pessoais

- 1.1. Nome
- 1.2. Filiação
- 1.3. Data de Nascimento
- 1.4. Nacionalidade
- 1.5. Sexo
- 1.6. Certificado de Reservista
- 1.7. Identidade
- 1.8. CPF
- 1.9. Título de Eleitor
- 1.10. Endereço Residencial (incluir telefone e CEP)
- 1.11. Endereço Profissional (incluir telefone, fax e CEP)
- 1.12. Endereço Eletrônico

2. Formação Acadêmica

- 2.1. Curso de Graduação (nome do curso, instituição, ano de início e de conclusão)
- 2.2. Pós-Graduação
 - 2.2.1. Especialização (nome do curso, da instituição, duração, ano de início e conclusão)
 - 2.2.2. Mestrado e Doutorado (nome do curso, título da dissertação/tese, título obtido, ano de obtenção, instituição)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

ANEXO V

Portaria n.º 70, de 09 de julho de 2004

A Diretora-Geral do Instituto Benjamin Constant, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 25, inciso VII, do Regimento Interno aprovado pela Portaria Ministerial no. 325, de 17 de abril de 1998, considerando a necessidade premente de disciplinar a utilização do Alojamento,

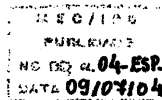
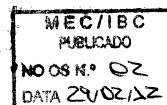
RESOLVE:

I- Republicar o Regulamento Interno do Alojamento do Instituto Benjamin Constant;

II- Determinar que a Divisão responsável pela natureza da hospedagem, indique um representante para atuar junto à Divisão de Serviços Gerais (DSG) na Administração do Alojamento, durante o período da hospedagem.

Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Erica Deslandes Magno Oliveira
ERICA DESLANDES MAGNO OLIVEIRA
Diretora-Geral do IBC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

ANEXO V

Portaria n.º 70, de 09 de julho de 2004

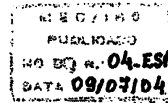
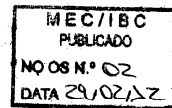
A Diretora-Geral do Instituto Benjamin Constant, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 25, inciso VII, do Regimento Interno aprovado pela Portaria Ministerial no. 325, de 17 de abril de 1998, considerando a necessidade premente de disciplinar a utilização do Alojamento,

RESOLVE:

- I- Republicar o Regulamento Interno do Alojamento do Instituto Benjamin Constant;
- II- Determinar que a Divisão responsável pela natureza da hospedagem, indique um representante para atuar junto à Divisão de Serviços Gerais (DSG) na Administração do Alojamento, durante o período da hospedagem.

Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Erica Deslandes Magno Oliveira
ERICA DESLANDES MAGNO OLIVEIRA
Diretora-Geral do IBC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

REGULAMENTO INTERNO DO ALOJAMENTO DO IBC

Art. 1.º- O ALOJAMENTO só pode ser ocupado mediante autorização da Direção-Geral do IBC.

Art. 2.º- Só é permitida a entrada e permanência no ALOJAMENTO do pessoal oficialmente autorizado pela Direção-Geral do IBC.

Art. 3.º- É vedado o recebimento de visitas, inclusive de parentes, no interior do ALOJAMENTO.

Art. 4.º- Todos os ocupantes do ALOJAMENTO devem assinar a **Folha Registro de Permanência no ALOJAMENTO**, que se encontra na Portaria do IBC, configurando o período de ocupação e desocupação do mesmo.

Art. 5.º- A entrada no IBC, para o ALOJAMENTO, obedece ao horário das 07:00 às 24:00 horas.

Art. 6.º- Os casos excepcionais que impeçam o cumprimento do item anterior deverão ser comunicados, com antecedência, à Divisão responsável pela natureza da hospedagem do ocupante.

Art. 7.º- As chaves dos dormitórios permanecem na Portaria do IBC, sob a responsabilidade dos Porteiros, e sujeitas a registro de controle permanente.

Art. 8.º- Os ocupantes de cada um dos dormitórios são responsáveis pelo controle das chaves de seus respectivos dormitórios junto à Portaria do IBC.

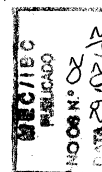
Art. 9.º- Na ausência de seus ocupantes, todas as dependências do ALOJAMENTO devem permanecer trancadas.

Art. 10.º- Qualquer funcionário do IBC, autorizado pela Direção do IBC para trabalhar no ALOJAMENTO, deverá deixar registrado, na Portaria do IBC, sua entrada e saída do ALOJAMENTO.

Art. 11.º- A administração do IBC não se responsabiliza pelos bens dos ocupantes do ALOJAMENTO, portanto cada ocupante é responsável por seus pertences.

Art. 12.º- O mobiliário DO ALOJAMENTO deve permanecer nos locais determinados pela administração do IBC.

M E C / I B C
 P U B L I C A D O
 N O C O N . 0 4 - E S P .
 D A T A 0 9 / 0 7 / 0 4



Art. 13.º- Cabe a cada um dos ocupantes do ALOJAMENTO zelar pela manutenção da ordem e dos bens patrimoniais do mesmo.

Art. 14.º- Qualquer dano material ocorrido no ALOJAMENTO deverá ser comunicado imediatamente à administração do IBC e providenciado seu ressarcimento.

Art. 15.º- Entendendo-se que o ALOJAMENTO não comporta uma infraestrutura hoteleira, cabe a cada um dos seus ocupantes a arrumação diária de sua cama.

Art. 16.º- Todos os ocupantes do ALOJAMENTO devem apresentar-se com vestimentas adequadas no interior do IBC.

Art. 17.º- Todos os ocupantes do ALOJAMENTO devem portar crachá de identificação sempre que se encontrarem no interior do IBC.

Art. 18.º- É vedado o consumo de bebidas alcoólicas nas dependências do ALOJAMENTO.

Art. 19.º- É vedado cozinhar em suas dependências.

Art. 20.º- Usar somente os varais existentes nos banheiros para a secagem das roupas lavadas.

Art. 21.º- A convivência entre os ocupantes do Alojamento deve se pautar nas regras básicas de civilidade e respeito mútuo.

Art. 22.º- Será cancelada a autorização de permanência no ALOJAMENTO ao ocupante que desrespeitar as normas deste Regulamento e/ou praticar atos que desabonem a conduta e os bons costumes.

Rio de Janeiro,

Érica Deslandes Magno Oliveira
ÉRICA DESLANDES MAGNO OLIVEIRA
 Diretora-Geral do IBC