



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Educação – DEDC I
Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC
Campus I - Salvador
Área de Concentração 2 – Processos Tecnológicos e Redes Sociais



LUÍS EDUARDO SANTOS FRAGOSO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O CURSO DE
EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Processos Tecnológicos e Redes Sociais
LINHA TEMÁTICA: Tecnologias Aplicadas à Educação

Salvador – Bahia
2019

LUÍS EDUARDO SANTOS FRAGOSO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O CURSO DE
EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade

Co-orientadora: Profa. Dra. Cláudia Paranhos de Jesus Portela

F811f

Fragoso, Luís Eduardo Santos

Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia / Luis Eduardo Santos Fragoso.-- Salvador, 2019.

106 fls : il.

Orientador(a): Profa. Dra. Didima Maria de Mello Andrade.

Coorientador(a): Profa. Dra. Cláudia Paranhos de Jesus Portela.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Câmpus I. 2019.

1.Ludicidade. 2.Formação continuada de professores. 3.Deficiência visual.

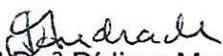
CDD: 370

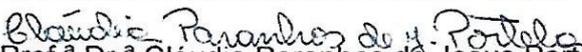
FOLHA DE APROVAÇÃO

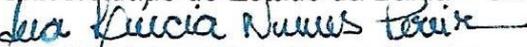
“FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O CURSO DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA”

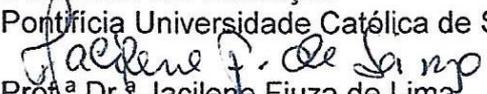
LUÍS EDUARDO SANTOS FRAGOSO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 22 de agosto de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Didima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof.^a Dr.^a Cláudia Paranhos de Jesus Portela
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Nunes Pereira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação


Prof.^a Dr.^a Jacilene Fiuza de Lima
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Prof. Dr. Admilson Santos
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico esta conquista ao meu filho Luís Henrique (Rique), por ser o meu bem mais precioso e por me ensinar a encontrar a Paz nas coisas simples da vida. É prazeroso ver o seu sorriso, ouvir a sua voz ao me chamar de papai, receber o seu abraço e sentir o seu cheiro. Ao seu lado, a vida tem mais sabor!

AGRADECIMENTOS

Existem diversas pessoas que preciso gratular devido ao préstimo que me deram durante minha vida, mas primeiro devo agradecer a Deus, diariamente, por eu acordar todas as manhãs e sentir as maravilhas de sua criação.

Agradeço ao meu pai Eduardo e à minha mãe Maria, por me educarem através de seus exemplos, cada um do seu jeito, e contribuírem na constituição do meu ser. À Rafaela, minha amada esposa e companheira de todos os momentos, por estar ao meu lado desde o início desta e de tantas outras jornadas, por dividir comigo as angústias e as aflições das batalhas, mas também o alívio e o gozo das vitórias. A Luís Henrique, por esperar pacientemente para brincar comigo, mas acabava pegando no sono devido à minha demora; por me dar um abraço e um beijo sempre que eu estava *estudando tanto*; agradeço a você, meu filho, por perdoar a minha ausência durante o período que dediquei à leitura, à escrita, à pesquisa. Obrigado por relevar as ocasiões em que não pude estar contigo.

Meu profundo agradecimento às professoras doutoras Dídima Maria de Mello Andrade e Claudia Paranhos de Jesus Portela, minhas orientadoras, que acreditaram em meu potencial, mesmo quando eu fraquejava frente aos diversos obstáculos no caminho. Obrigado por me ajudarem no momento em que precisei de um ombro amigo, pelo afeto transmitido nos olhares atentos e nos sorrisos, pela atenção e dedicação durante as orientações, pela compreensão e extrema paciência em relação à minha subjetividade. Aos membros da banca examinadora por contribuírem carinhosamente com reflexões valiosas. Seus exemplos também fazem parte de minha história.

Minha gratidão ao professor doutor Arnaud Soares de Lima Júnior, em razão do acolhimento no grupo de pesquisa Umanità e do direcionamento dado através de seus conselhos. Estendo também esse agradecimento aos membros do grupo Umanità, aos do Educid, aos professores e colegas de turma no mestrado, que contribuíram direta ou indiretamente com esse estudo através do respeito e comprometimento nas discussões e reflexões, na troca de saberes e na produção coletiva de conhecimento. Obrigado à equipe da Secretaria Acadêmica do Gestec pelo empenho, dedicação e simpatia.

Aos alunos do Instituto de Cegos da Bahia (ICB) pelo aprendizado proporcionado nas experiências compartilhadas comigo, pelos momentos jubilosos de nossas aulas. À senhora Heliana Guimarães Diniz, presidente do ICB, pelo apoio durante a pesquisa. À diretora pedagógica do Centro de Educação Complementar (CEC/ICB), professora Laura Lídice Pinheiro dos Santos, por enxergar as potencialidades, singularidade e complexidade dos

sujeitos, pelo incentivo e confiança prestados a mim, pela coerência em suas ponderações e por mostrar as direções possíveis que eu poderia seguir, dando-me autonomia e respeitando minhas escolhas nesse percurso. Meu agradecimento aos docentes do atendimento educacional especializado do CEC/ICB, pela valiosa ajuda cotidiana em minha atuação profissional e pelo cuidado com o público da educação especial, tendo abnegado de si mesmos por diversas vezes em prol da educação inclusiva de qualidade. Sou grato a meus colegas de profissão e aos funcionários do CEC/ICB por me ajudarem a ser um professor melhor.

Agradeço também ao professor Carlos Alberto Vieira Coelho, pela atenção e disponibilidade durante revisão ortográfica e correção cuidadosa das normas da ABNT.

Aqui expresso o meu reconhecimento aos parentes e amigos que torceram, de perto ou de longe, pelo desfecho positivo desta pesquisa. Foram os sentimentos de empatia e de deleite alicercados em nossas relações que me impulsionaram até aqui! Buscarei ir mais longe...

Tudo tem seu tempo. Há um momento oportuno para tudo o que acontece debaixo do céu

Tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de colher a planta.

Tempo de matar e tempo de salvar; tempo de destruir e tempo de construir.

Tempo de chorar e tempo de rir; tempo de lamentar e tempo de dançar.

Tempo de atirar pedras e tempo de as amontoar; tempo de abraçar e tempo de separar.

Tempo de buscar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de esbanjar.

Tempo de rasgar e tempo de costurar; tempo de calar e tempo de falar.

Tempo de amar e tempo de odiar; tempo de guerra e tempo de paz.

Que proveito tira o trabalhador de seu esforço?

Observei a tarefa que Deus impôs aos homens, para que nela se ocupassem.

As coisas que ele fez são todas boas no tempo oportuno. Além disso, ele dispôs que fossem permanentes; no entanto o homem jamais chega a conhecer o princípio e o fim da ação que

Deus realiza.

(Ecl 3,1-11)

RESUMO

O termo ludicidade é confundido com jogos, brincadeiras, atividades recreativas ou de lazer, sendo limitado ao ato de *brincar* ou de *jogar*; porém, os estudos sobre esse tema demonstram que ele está intimamente ligado aos sentimentos de prazer, de gozo e de contentamento proporcionado pelas experiências vividas e interações subjetivas entre os sujeitos. O presente estudo surgiu de minhas inquietações pessoais/profissionais a respeito da formação continuada de professores de crianças cegas, com baixa visão ou deficiência múltipla sensorial nas escolas de ensino regular. O local escolhido para a pesquisa foi o Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB), tendo como participantes doze professores formadores do curso de formação continuada na área da deficiência visual realizado por esta instituição; seus objetivos são: 1) compreender de que maneira a ludicidade pode contribuir com o processo formativo continuado do CEC/ICB para professores com alunos com deficiência visual na educação básica; 2) discutir a relação entre ludicidade e formação continuada; 3) investigar a percepção de ludicidade dos professores formadores que ministram os módulos do curso de extensão do CEC/ICB; e 4) identificar as contribuições da referida formação continuada para a educação básica. Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa e consiste em um estudo de caso sobre a percepção dos participantes sobre ludicidade e sua dimensão na formação continuada, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas. As respostas do questionário mostraram que os professores formadores acreditam na importância do curso e em seu potencial para atender às necessidades dos docentes das escolas comuns; porém, consideram necessária uma reformulação do mesmo para conscientizar e sensibilizar os professores cursistas sobre a inclusão de crianças com deficiência visual em suas escolas de origem. Esses fatores impulsionaram a elaboração da oficina pedagógica *a ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual*, dividida em encontros presenciais, atividades programadas e leitura de textos-base na sala de interação *on-line* visando favorecer a construção coletiva de conhecimento, alicerçado nas bases teóricas que fundamentam os temas transversais formação continuada de professores, ludicidade e educação especial numa perspectiva inclusiva; nas histórias; nos saberes; nas vivências; e nas sensações álacres dos sujeitos.

Palavras-chave: Ludicidade. Formação continuada de professores. Deficiência visual.

ABSTRACT

The term playfulness is mistaken with games, plays, recreational or hobby activities, being limited to the act of *playing*; however, studies about this theme show that it is intimately connected to feelings of pleasure, delight and contentment provided by the experiences lived and subjective interactions among people. The present study emerged from my personal/professional uneasiness related to the teacher's continued formation on blind children, with low vision or multiple sensorial impairment at regular teaching schools. The chosen place for this research was the Complementary Center of Education of Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB), containing twelve instructor teachers as members of the course of continued education in the field of visual impairment provided by the this institution; its goals are: 1) to comprehend the ways in which playfulness can contribute with the formative continued process of CEC/ICB for teachers with visual impairment students at basic education; 2) to discuss the relationship between playfulness and continued formation; 3) to investigate the perception of playfulness from the instructors that present the units from the extension course of CEC/ICB; and 4) to identify the contributions of the aforesaid continued formation to basic education. This study has a qualitative approach, consisting of a case study about the participant's perceptions of playfulness and its dimension in the continued formation, using as instrument to collect data a questionnaire with discursive questions. The questionnaire answers showed that the instructors believe in the importance of the course and in its potential to attend the necessities of the teachers from regular schools; nevertheless, they believe a reformulation of the course is necessary to bring attention and sensibility to the teachers in course about the inclusion of children with visual impairment in their origin schools. This factors stimulated the elaboration of the pedagogic workshop *a ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual*, separated in face-to-face encounters, programmed activities and base text readings at online interaction chatrooms, aiming to support the collective construction of knowledge consolidated in the theoretical bases that fundament the transversal themes of teacher's continued formation, playfulness and special education in an inclusive perspective; in stories; in knowledge; and in gleeful sensations of the subjects.

Keywords: Playfulness. Teacher's continued formation. Visual impairment.

RESUMEN

El término ludicidad es confundido con juegos, juguetes, actividades recreativas o de entretenimiento, siendo limitado al acto de jugar, pero los estudios sobre ese tema demuestran que él está íntimamente asociado a los sentimientos de placer, de gozo y de contentamiento propiciado por las experiencias vividas e intenciones subjetivas entre los sujetos. El presente estudio surgió de mis inquietudes personales/profesionales a respecto de la formación continuada de profesores de niños ciegos, con baja visión o deficiencia múltiple sensorial en las escuelas de enseñanza regular. El lugar elegido para la investigación fue el Centro de Educación Complementar del Instituto de Ciegos de Bahía (CEC/ICB), teniendo como participantes doce profesores formadores del curso de formación continuada en el área de deficiencia visual realizado por esta institución; sus objetivos son: 1) comprender de que manera la ludicidad puede contribuir con el proceso formativo continuado del CEC/ICB para profesores con alumnos con deficiencia visual en la educación básica; 2) discutir la relación entre ludicidad y formación continuada; 3) investigar la percepción de ludicidad de los profesores formadores que enseñan los módulos del curso de extensión del CEC/ICB; 4) identificar las contribuciones de la citada formación continuada para la educación básica. Esa investigación tiene un abordaje cualitativo y consiste en un estudio de caso sobre la percepción de los participantes sobre ludicidad y su dimensión en la formación continuada, utilizando como instrumento de colecta de datos un cuestionario con preguntas abiertas. Las respuestas del cuestionario muestran que los profesores formadores creen en la importancia del curso y en su potencial para atender a las necesidades de los docentes de las escuelas comunes; sin embargo, consideran necesaria una reformulación del mismo para concientizar y sensibilizar los profesores participantes sobre la inclusión de niños con deficiencia visual en sus escuelas de origen. Esos factores impulsan a la elaboración de la oficina pedagógica *la ludicidad en la formación de profesores formadores en el área de deficiencia visual*, dividida en encuentros presenciales, actividades programadas y lecturas de textos base en el aula de interacción on-line, logrando favorecer la construcción colectiva de conocimiento basado en las bases teóricas que fundamentan los temas transversales: formación continuada de profesores, ludicidad y educación especial en una perspectiva inclusiva; en las historias; en el saber; en las vivencias; y en las sensaciones alegres de los sujetos.

Palabras clave: Ludicidad. Formación continuada de profesores. Deficiencia visual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição dos professores do CEC/ICB por área.....	29
Gráfico 2 – Tempo de atuação e idade dos professores do CEC/ICB.....	34
Gráfico 3 – Professores formadores do CEC/ICB que consideram ministrar suas respectivas disciplinas numa perspectiva lúdica.....	82
Gráfico 4 – Professores formadores do CEC/ICB que consideram o curso de extensão possuir uma perspectiva lúdica.....	82
Quadro 1 – Distribuição da carga horária da Oficina <i>A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual</i>	80
Fotografia 1 – Fachada da atual sede do Instituto de Cegos da Bahia	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Corpo administrativo pedagógico do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (cargo; formação inicial; formação continuada e carga horária).....	27
Tabela 2 – Profissionais que exercem a função docente no AEE (formação inicial; formação continuada; área de atuação no CEC/ICB e carga horária)	27
Tabela 3 – Identificação da formação e da atuação profissional.....	35
Tabela 4 – Questionário para os professores formadores.....	39

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACEB	Associação Classista de Educação da Bahia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDI	Centro de Documentação e Informação
CEC	Centro de Educação Complementar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEDC	Departamento de Educação
DM	Deficiência Múltipla Sensorial
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCID	Educação Inclusiva e Diversidade
GESTEC	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
GP	Grupo de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MECP2	<i>methyl-CpG-binding protein 2</i>
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OM	Orientação e Mobilidade
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PNEE	Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECULT	Secretaria Municipal de Cultura e Turismo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TECINTED	Tecnologias Inteligentes e Educação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A TESSITURA METODOLÓGICA	22
2.1 A abordagem qualitativa da pesquisa.....	23
2.2 O contexto da pesquisa.....	25
2.3 Os sujeitos da pesquisa: professores formadores	31
2.4 Procedimentos	36
2.4.1 Estudo bibliográfico	37
2.4.2 O questionário	38
2.4.3 Resultados e discussões.....	43
3 A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	48
3.1 A importância da ludicidade na formação continuada do professor da educação básica	49
3.2 Relação entre ludicidade e formação continuada de professores.....	54
3.3 Ludicidade e formação continuada para professores com alunos cegos e/ou com baixa visão na educação básica	59
4. CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE COM O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DO CENTRO DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DO INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA – CEC/ICB	63
4.1 A ludicidade na inclusão de alunos com deficiência visual em escolas de ensino regular	64
4.2 Deficiência visual na educação básica: o olhar para o Instituto de Cegos da Bahia.....	68
4.3 Alunos com deficiência visual do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB): o processo de inclusão	72
5 O PRODUTO, FRUTO DA PESQUISA	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	93

1 INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (FREIRE, 1996, p. 53).

Das inúmeras experiências salutares da época de infância, conviver ao lado de pessoas com deficiência, desde o começo da minha caminhada educacional, ainda me trazem boas lembranças, como no início do ensino fundamental I, ocasião em que tive a oportunidade de estar na mesma turma com um colega com síndrome de *down*; e, já no ensino médio, quando estudei em um colégio com alunos cegos ou com mobilidade reduzida matriculados. O aprendizado adquirido com esses condiscípulos impelia-me a observar curiosamente as minhas interações com tais personagens (pessoas sem e com deficiência). Procurava – mesmo de forma empírica – entender/refletir sobre sua concretude, as relações afetivas, sociais, econômicas e políticas firmadas no ambiente educacional, de abstração e de fantasia infanto-juvenil e de que maneira isso influenciava no desenvolvimento desses sujeitos e no meu crescimento pessoal. Tal fortúnio, em certa medida, prenunciava a minha inserção na educação especial como professor.

Ao lograr aprovação, em 2007, no curso de licenciatura em Educação Física, procurei elementos que me ajudassem a compreender tais sentimentos. Foi quando os estudos sobre ludicidade (sob a ótica das atividades criativas, recreativas, daquilo que é realizado através de brinquedos, brincadeiras ou jogos) chamaram minha atenção; porém, nessa perspectiva, o assunto não conseguiu satisfazer o meu anseio em compreender esse turbilhão de percepções que me acompanhavam e, ainda na faculdade, tive a satisfação de cursar as disciplinas *Educação Física e Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – PNEE* e *Estágio Supervisionado IV* (voltado para alunos com deficiência), o que contribuiu, mesmo de maneira incipiente, para direcionar o foco de minhas análises para a ludicidade na educação especial numa perspectiva inclusiva, até o desfecho dessa etapa acadêmica.

Logo após concluir a licenciatura no ano de 2011, passei em um concurso público para professor na Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município de Salvador (BA). Coincidentemente ou não, fui lotado no Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB¹). No início, apesar de uma trajetória vinculada a pessoas com deficiência, causou-me impacto estar diante de um número expressivo de pessoas com cegueira, baixa visão (BV) e deficiência múltipla sensorial (DM), principalmente, crianças e

¹ O CEC/ICB será apresentado com detalhes na segunda seção – A Tessitura Metodológica.

adolescentes² com albinismo, paralisia cerebral, algumas síndromes (de *down*, de Rett³), déficit cognitivo, hidro e microcefalia, doenças degenerativas, cânceres no cérebro que deixaram sequelas visuais, dentre outras patologias. Contudo, os sentimentos de medo de fracassar, impotência, frustração e compaixão que conduziram os meus primeiros meses de trabalho foram dando espaço ao afeto, prazer e entusiasmo em fazer parte da história desses sujeitos e, aos poucos, as limitações sensoriais e físicas apresentadas/percebidas, tanto neles quanto em mim, tornaram-se potência em meio às possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Como educador físico no ICB, atuo no atendimento educacional especializado (AEE) de pessoas com deficiência visual (DV) e deficiência múltipla sensorial (DM), ajudando os alunos (crianças e adolescentes) a desenvolver habilidades que envolvam coordenações motoras ampla e fina, percepções auditiva, tátil e rítmica, equilíbrio, lateralidade/reversibilidade, orientação espacial e imagem-esquema-consciência corporal, na tentativa de (re)significar prazerosamente os saberes que os mesmos trazem consigo e suas experiências vividas através de um ambiente descontraído, acolhedor e sensível às suas demandas.

Dessa maneira, os constantes esforços para aprimoramento profissional, como as experiências interpessoais e laborais adquiridas, acarretaram em 2013 no convite da direção pedagógica do CEC/ICB para, simultaneamente ao ensino na educação especial de crianças e adolescentes com DV e/ou DM, ser um dos professores formadores no módulo de educação física do curso em nível de extensão, oferecido pelo ICB em parceria com a SMED. Ao aceitar a proposta, comecei a atuar na referida formação junto com outros colegas educadores físicos, esforçando-me para compartilhar o que agreguei durante o meu ofício, ouvindo atenciosamente os relatos dos cursistas a respeito de suas dificuldades, angústias e entraves (leia-se: falta de estímulos ocasionados pela desvalorização profissional; fatores financeiros; superlotação das turmas; infraestrutura precária das escolas; sucateamento de equipamentos, móveis e materiais; dentre outros) e suas ações pedagógicas exitosas no ensino regular, onde

² O Art. 2º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) considera criança “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

³ Segundo a Associação Brasileira de Síndrome de Rett, esta é uma doença incomum de origem genética que causa desordem progressiva do desenvolvimento neurológico. Os sintomas manifestam-se entre 06 (seis) e 18 meses de idade e podem ocasionar diminuição do tônus muscular, comportamento similar ao autismo, microcefalia, contração/deformação/desuso dos movimentos das mãos, demonstração escassa dos sentimentos e esquiva do contato visual, irritabilidade. Atinge uma em cada 10.000-20.000 pessoas do sexo feminino (em raríssimos casos do sexo masculino também), que em sua grande maioria apresenta mutações no gene MECP2 (do inglês, *methyl-CpG-binding protein 2*), situado no cromossomo X.

os mesmos são regentes em classes constituídas por crianças videntes, com baixa visão, cegas, surdocegas e/ou com deficiência múltipla sensorial. Destarte, desde 2014, faço parte da equipe responsável pela logística do referido curso e, em 2018, recebi o chamado para integrar a equipe articuladora, com o qual concordei.

Nessa perspectiva, as personagens que acompanham minha trajetória auxiliaram a amadurecer o desejo de estar imbricado com questões que versam sobre pessoas com deficiência visual e formação continuada de professores, mas a necessidade de colaborar com a produção de conhecimento na área educacional me incentivou a transpor as conjecturas firmadas a partir dos saberes adquiridos até este ponto, dando os primeiros indícios da escolha pela temática apresentada nesse trabalho; porém, faltava definir melhor o recorte da pesquisa e o objeto de estudo, encontrar o ambiente apropriado para a investigação e os participantes, de tal maneira que não perdesse de vista a relação entre a minha docência (com crianças e adolescentes do ICB e com os professores desses mesmos sujeitos nas escolas de ensino regular) e a educação especial numa perspectiva inclusiva.

Desta forma, no intuito de auxiliar meus alunos através de experiências salutares, e com isso dar a minha parcela de contribuição à educação especial, intensifiquei meus estudos e a minha participação nas discussões relacionadas ao preparo docente na tentativa de adquirir conhecimento no que diz respeito à maneira como estão estruturadas as formações de professores, especificamente da formação continuada, buscando ser um agente ativo/reflexivo, mas também sensível frente aos anseios dos discentes e aos obstáculos encontrados em sala de aula.

Concomitante a essa questão, minhas descobertas mostraram que também são urgentes e imprescindíveis reflexões, ações e implicações no intuito de incluir pessoas cegas, com baixa visão e/ou deficiência múltipla sensorial nas escolas regulares da educação básica, devido a uma crescente demanda no Brasil⁴; sendo assim, o professor, enquanto ministra suas aulas para alunos videntes e alunos com deficiência visual e deficiência múltipla sensorial, através de vivências lúdicas pode (re)significar prazerosamente os saberes que os estudantes trazem consigo e refletir sobre estas mesmas experiências visando além do ato de brincar,

⁴ De acordo com o último Censo Demográfico, realizado entre os anos de 2006 e 2010 no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e publicado em 2012, mostrando, de maneira geral, as características populacionais (situação do domicílio, sexo, idade, cor ou raça, religião, e pessoas com deficiência) e a quantidade de habitantes do país (cerca de 190.755.799 na época do estudo), 45.606.048 indivíduos tinham pelo menos uma deficiência pesquisada, correspondendo a 23,91% da população geral. No território brasileiro, 506.377 se autodeclararam incapazes de enxergar permanentemente e 6.056.533 cidadãos disseram ter grande dificuldade permanente de enxergar, mesmo fazendo uso de recursos ópticos para correção. Na Bahia, das 510.039 pessoas que declararam ter algum problema visual, 33.980 são cegas e 476.059, mesmo auxiliadas por recursos, enxergam com grande dificuldade. (BRASIL, 2012a).

uma vez que a formação continuada para professores da educação básica (que tenham crianças com cegueira, baixa visão ou deficiência múltipla sensorial em suas turmas), fundamentada na ludicidade, é tema importante e que merece destaque no meio acadêmico, devido ao seu teor peculiar e potencial para colaborar com o ensino desse público em classes comuns.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30).

São esses mesmos saberes, que Paulo Freire evidencia no livro *Pedagogia da autonomia*, que precisam ser reconhecidos, prestigiados e respeitados nas formações docentes com uma perspectiva lúdica, baseada no deleite, no sentimento de gozo proporcionado pelas vivências em sala de aula e sua ligação com a bagagem trazida pelos estudantes.

Como apresentado até o momento, temas voltados à ludicidade, educação inclusiva e formação continuada de professores fazem parte de minhas experiências acadêmicas e profissionais, o que coaduna com os pensamentos de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 127-128), quando afirmam que o ofício de educador se confunde com o de pesquisador e sua implicação com “[...] temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados [...]”, relacionados à sua pesquisa, está intimamente ligado a um histórico pessoal que reaparece durante o processo investigativo, tentando dessa maneira pensar sobre a “[...] autenticidade epistemológica das relações entre experiência, pertencimento e legitimidade do vivido [...]”. Isto reforçou o desejo de me aprofundar nos estudos que já desempenhava sobre tais assuntos, e a vontade inerente ao sujeito, unida ao saber adquirido na profissão, impulsionaram-me a cursar, no ano de 2014, a especialização em Educação Especial: Suporte para uma Sociedade Inclusiva, na Associação Classista de Educação da Bahia (ACEB), em parceria com a Fundação Visconde de Cairú, na cidade de Salvador (BA). O curso *lato sensu* propiciou o diálogo com autores que discutem educação especial e educação inclusiva e a relação desses debates com a minha profissão, mas eu ainda carecia de maiores ponderações e reflexões.

Portanto, os cenários supracitados e a partilha de experiências com os demais colegas docentes, professores formadores e cursistas participantes da formação continuada na área da deficiência visual, por meio das considerações sobre as ações no CEC/ICB e nas escolas de ensino regular, respectivamente, proveram o interesse em agregar à formação continuada de

professores e à educação especial, numa perspectiva inclusiva, as pesquisas sobre ludicidade, visando contribuir principalmente com o processo formativo desses docentes da educação básica. Entretanto, esse espaço precisava ser observado não apenas pelo sujeito pertencente ao ambiente de ensino e de formação profissional, mas pelo agente indagador que, sob uma outra ótica, verifica, analisa, investiga os fenômenos sociais e educacionais dos quais ele faz parte, comprovando ou refutando julgamentos preestabelecidos.

Com isso, chegara o momento de pleitear um curso *stricto sensu* para que esse retorno mútuo dentro e fora da sala de aula fosse estudado através de uma perspectiva mais apurada. Foi quando, em 2017, consegui aprovação no processo seletivo do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Departamento de Educação (DEDC), Campus I, Salvador (BA). Desde então, vinculei-me a dois Grupos de Pesquisa (GP): primeiro, ao Tecnologias Inteligentes e Educação (Tecinted), liderado pelo Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior, do qual minha orientadora, Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade, é membro e faz parte da coordenação (ao final de 2018, o grupo passou a se chamar Umanità); logo depois, ao Educação Inclusiva e Diversidade (Educid), liderado pela Profa. Dra. Cláudia Paranhos de Jesus Portela (minha co-orientadora). Na pós-graduação *stricto sensu*, a procura por subsídios epistemológicos, que me esclarecessem o motivo de a ludicidade e a diversidade tanto me impelirem, continuou.

Durante as orientações da professora Dídima e as reflexões com os colegas pesquisadores no Umanità, percebi que a ludicidade esteve e está presente nos momentos de lazer, de recreação, de labor, na vida acadêmica, na tranquilidade ou na excitação e percalços cotidianos, sendo relativizada a partir da singularidade do sujeito que a experiencia e apenas ele é capaz de lhe dar significado. Já as discussões com os colegas no Educid e as co-orientações da professora Cláudia muito contribuíram para esclarecer as vertentes relacionadas à educação especial e à educação inclusiva.

Consequentemente, a inserção no mestrado profissional e nos dois grupos de pesquisa me ajudaram a elucubrar as minhas ações-reflexões-ações durante o contato com crianças e adolescentes com deficiência visual e deficiência múltipla em sala de aula e seus respectivos professores do ensino regular no decorrer da formação continuada no CEC/ICB, pois desde o princípio das minhas experimentações, enquanto professor na educação especial, descobri que esse convívio é por demais favorecido quando as relações entre os sujeitos são conquistadas paulatinamente, dia após dia, firmadas por meio de sensações agradáveis, ou não, durante o ofício docente e que estão intimamente associadas ao percurso vivido pelos sujeitos, sendo

estas relações afetivas e de poder estabelecidas no ambiente escolar imbricadas ao seu modo de ser/estar pessoal e profissional. Ao considerar nossas histórias (dos alunos do CEC/ICB, dos cursistas da formação continuada, dos professores formadores e da minha vivência enquanto docente e formador de professores), progressivamente fui maturando a ideia de uma proposta lúdica para a formação continuada de professores da educação básica que visa à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional de crianças com cegueira, baixa visão e deficiência múltipla sensorial.

Foi sob essa ótica que surgiu o desejo de me enveredar nessa aventura que me levou a amadurecer o estudo que trata da ludicidade como eixo principal na formação continuada de professores de crianças com deficiência visual. A partir disso, surgiu o questionamento: **Como a ludicidade pode contribuir com o processo formativo continuado do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia para professores da educação básica?** Na tentativa de encontrar resposta(s) para essa pergunta, a pesquisa, intitulada **Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia**, tem como objetivo principal compreender de que maneira a ludicidade pode contribuir com o processo formativo continuado do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB) para professores de crianças com deficiência visual na educação básica. Especificamente, tenta discutir a relação entre ludicidade e formação continuada para professores de crianças cegas e/ou com baixa visão na educação básica; investigar a percepção de ludicidade dos professores formadores que atuam no Curso de Formação Continuada na Área da Deficiência Visual, do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB); e identificar as contribuições da formação continuada na área da deficiência visual do CEC/ICB para a educação básica.

Após apresentar a pergunta principal, o tema e os objetivos geral e específicos dessa pesquisa acadêmica, é oportuno sinalizar rapidamente o resultado do trabalho, deixando os pormenores para a seção metodológica. Gradualmente, minha vivência/experiência no *locus* da pesquisa – antes mesmo de iniciá-la (em razão de fazer parte do corpo docente da instituição escolhida) – e as singularidades das experiências dos participantes, colaboradores que deram seus *feedbacks* formulados no instrumento de investigação (questionário), ajudaram-me na manufatura desta dissertação; uma construção congregada na partilha com minhas orientadoras, nos encontros dos grupos de pesquisa e na segunda fase da investigação (o campo), mas solitária durante a sua concepção (a escrita).

Desse modo, atentei-me para os quesitos que tratam da formação continuada de professores e da ludicidade, à procura de subsídios para construção do produto – por exemplo, a percepção dos participantes sobre os temas que norteiam esse estudo. Aqui tento me eximir em reproduzir a expressão *produto final*, pois a singular e complexa presença de seres humanos durante a investigação já traz em si um cunho de transformação constante, que não se desenreda, mas deixa brechas para possibilidades outras, a partir de uma estrutura harmônica ou desarmonica que se retroalimenta e autotransforma.

Ainda perseguindo as sensações de regalo proporcionadas pela vivência com meus alunos em sala de aula, pela atmosfera de empatia e visando à produção coletiva de conhecimento apoiado na ação-reflexão-ação dos saberes que eles trazem consigo, optei por planejar uma oficina pedagógica de 40 horas sob o título *A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual*, dividida em encontros presenciais, atividades programadas e leitura de textos-base na sala de interação *on-line* (concebida no ambiente *web Classroom* do *Google Docs*) para que pudesse envolver os professores formadores no processo gradativo de construção conjunta de conhecimento.

Para Candau e Sacavino (2013, p. 64), as oficinas pedagógicas são “[...] concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos [...]”. Sendo assim, entendo que as oficinas podem favorecer significativamente a construção do conhecimento coletivo alicerçado nas bases teóricas que fundamentam a formação continuada de professores e ludicidade, nas ações, nos saberes e nas sensações dos sujeitos.

Por acreditar que a construção de conhecimento envolve a relação harmônica entre teoria e prática, antes de ir a campo, busquei uma fundamentação entre autores que pudessem dialogar com o meu objeto de estudo e subsidiar as reflexões sobre temas transversais de tamanha heterogeneidade. Para as questões que envolvem a ludicidade, trouxe Andrade (2013), Brougère (1998), Huizinga (2010), Kishimoto (2002), Luckesi (2018) e D’Ávila e Leal (2018); em relação à formação de professores, encontrei suporte em Moita (2013), Cunha (2012), Pimenta (1999) e Nóvoa (1992a, 1992b); e para tratar da educação inclusiva e deficiência visual procurei por Mantoan (2013a, 2013b, 2015), Sasaki (1997), Ribas (2003) e Sampaio (2010) – o aporte científico necessário para este estudo.

Esta dissertação está estruturada em seis seções preponderantes: introdução; a tessitura metodológica; a ludicidade na formação docente; contribuições da ludicidade com o processo formativo de professores com alunos com deficiência visual na educação básica, do Centro de

Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia; produto, fruto da pesquisa; e, por último, as considerações finais.

A primeira seção se configura na parte introdutória desse trabalho, onde mostro um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional; trago também a questão da pesquisa e seus objetivos (geral e específicos); logo depois, anuncio os autores que serviram de base teórica para a escrita. Na segunda seção *A tessitura metodológica*, desenho a trajetória que fiz desde a decisão da abordagem desta pesquisa até os resultados obtidos através do instrumento de coleta de dados, depois contextualizo a pesquisa falando sobre o *locus* desse trabalho, onde ele está situado, a sua estrutura organizacional e o impacto/abrangência de suas ações. Em seguida, apresento os participantes da pesquisa, sujeitos indissociáveis do ambiente de que fazem parte; os procedimentos com as fases desenvolvidas; o estudo bibliográfico necessário para o embasamento teórico; e o instrumento de coleta de dados; e os resultados e discussões provenientes da minha imersão no campo.

A terceira seção é destinada à ludicidade, numa perspectiva prazerosa, que envolve a singularidade das experiências dos sujeitos. Nele, discuto a sua importância na formação continuada do professor no ensino regular, e a relação entre ludicidade e formação continuada de professores com alunos cegos e/ou com baixa visão na educação básica. As contribuições da ludicidade para o curso de formação continuada do CEC/ICB são tratadas na quarta seção, onde reflito sobre a ludicidade na inclusão de alunos com deficiência visual, e a participação do Instituto de Cegos da Bahia no processo de inclusão desses sujeitos nas escolas de ensino regular, da educação básica.

O produto – Oficina *A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual* – elaborado a partir desta pesquisa é apresentado na quinta seção, quando trago a noção de oficina pedagógica, sua elaboração e a continuação do *feedback* do questionário, aproveitando a oportunidade para ponderar sobre as concepções dos professores formadores sobre os temas ludicidade e formação continuada de professores. Na sexta e última seção, as considerações finais, como desfecho desta dissertação, discorro sobre as minhas impressões da investigação que me propus durante o mestrado, apresentando também as ponderações a respeito da minha imersão no campo da pesquisa e das análises dos dados.

Dessa maneira, essa pesquisa possibilitou conhecer a opinião dos participantes sobre o curso de extensão realizado pelo CEC/ICB, identificando suas contribuições para a educação básica, seu diferencial e as impressões dos formadores a seu respeito, considerando também o entendimento dos docentes sobre formação continuada de professores e ludicidade e a sua correlação no referido curso e nas disciplinas oferecidas.

2 A TESSITURA METODOLÓGICA

Não existe “o” caminho, mas caminhos a escolher, decisões a tomar. E escolher é sempre correr riscos. Que seja assim. (MANTOAN, 2015, p. 18).

Antes de realizar pesquisas sobre ludicidade, educação especial numa perspectiva inclusiva e deficiência visual, ou mesmo desejar entrar num curso de pós-graduação *stricto sensu*, foi preciso assumir atitudes, tomar decisões, dar preferência a determinadas oportunidades em detrimento de outras. Essa combinação de circunstâncias que acompanharam fatos ou acontecimentos da minha natureza me motivou a seguir (in)conscientemente por estradas que convergiram até aqui, o lugar de pesquisador, onde escolhi e me atrevi chegar!

No começo dessa vereda, ao adentrar no mestrado, tive a pretensão de encontrar soluções pomposas para questões consideradas grandiosas; porém, o aprofundamento nos estudos me mostrou o resvalamento de particularidades imprescindíveis de uma rede complexa de fenômenos que possuem relevância equivalente aos problemas supostamente majestosos. Essas situações, aparentemente corriqueiras, carregam consigo uma série de fatos que podem ser percebidos a partir da observação e da análise minuciosa dos encadeamentos de episódios em meu ambiente de trabalho, o que favoreceu o amadurecimento de minhas ponderações e a releitura das expectativas com relação a essa perscrutação.

Por isso, inicialmente, apresento Bogdan e Biklen (1994) como embasamento teórico que pudesse fundamentar a minha escolha de realizar uma pesquisa qualitativa, considerando o campo de investigação um espaço social, político, econômico, cultural que se transforma cotidianamente a partir das relações interpessoais entre os sujeitos que o compõem.

Nessa seção tratarei da abordagem e do tipo da pesquisa, mostrando o contexto de realização, os sujeitos participantes, o instrumento que foi utilizado e os resultados/discussões dos *feedbacks* dados pelos participantes desta pesquisa. O trabalho científico apresentado procura esclarecer um tema específico e foi desenvolvido sob a ótica da pesquisa qualitativa, partindo da minha inserção no ambiente investigativo, das experiências congregadas e do desejo que se intensifica em mim para colaborar com a educação especial numa perspectiva inclusiva, especificamente na formação continuada para professores de alunos com DV das escolas regulares, trazendo aqui o percurso que contribuirá para trilhar esse caminho.

2.1 A abordagem qualitativa da pesquisa

Nos anos de 1970, cientistas sociais passaram a observar os métodos qualitativos de investigação com mais atenção, questionando os padrões estabelecidos pelos modelos quantitativos e a sua viabilidade nas pesquisas em educação da época, o que contribuiu para diminuir o preconceito dos estudos qualitativos existente há décadas no meio acadêmico e, mesmo com cada grupo defendendo seus pontos de vista, as discussões tornaram-se mais brandas numa atmosfera de diálogo entre eles (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em meio à necessidade de se compreender a singularidade dos sujeitos envolvidos nas pesquisas sociais, a investigação qualitativa se interessa pelas ações, eventos, sinais explícitos e/ou implícitos, surgindo para preencher as lacunas deixadas pelas mensurações numéricas, de tabelas e de gráficos dos métodos quantitativos, pois trilha diferentes estradas, vivenciando contextos distintos do local explorado. Sob essa ótica, a minha pesquisa tem uma abordagem qualitativa e consiste em um estudo de caso sobre a percepção dos professores formadores do CEC/ICB sobre ludicidade e sua dimensão na referida formação continuada, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e autoaplicáveis. Inegavelmente, apenas esse instrumento não conseguirá elucidar os desacordos ou pontos de conflito existentes entre temas interdisciplinares tão complexos como formação continuada para professores, educação especial, ludicidade e pessoas com deficiência visual, pois estes podem/precisam se enveredar por diversos debates, discussões e reflexões que, ao meu ver, ultrapassam o primeiro nível de um curso de pós-graduação *stricto sensu*; contudo, após reavaliar a pesquisa, considero importante essa provocação.

Em princípio, pretendi realizar minha pesquisa com a participação dos professores cursistas da formação continuada na área da deficiência visual, do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB), com o intuito de verificar quais os impactos dessa formação em suas práticas pedagógicas, quais relações interpessoais são estabelecidas entre esses profissionais e seus respectivos alunos com deficiência visual (DV), algo que exigiria não apenas estar presente no CEC (local onde exerço minha profissão docente) e acompanhar os 10 encontros do referido curso durante um ano letivo, mas viver a rotina das aulas desses cursistas em suas respectivas escolas/colégios, na capital baiana, Região Metropolitana de Salvador (RMS), recôncavo e interior, uma vez que o curso

contempla instituições de ensino regular da educação básica de todo o estado da Bahia onde tenham alunos com DV matriculados, sem distinção.

Avaliando melhor as circunstâncias supracitadas, concluí que, em uma pesquisa de mestrado, eu não teria condições logísticas para fomentar o produto que germinou desse trabalho (*Oficina A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual*) e alcançar toda a extensão territorial que o Instituto de Cegos da Bahia abrange. Ainda era necessário restringir mais o recorte do estudo, dado que, em um período de dois anos previstos para a conclusão do curso *lato sensu*, seria inviável estar inserido em todos os estabelecimentos de ensino contemplados pela formação continuada do CEC/ICB (mesmo por amostragem) e aplicar os instrumentos necessários para as posteriores análises.

Sendo assim, a dinâmica da pesquisa qualitativa serviu de incentivo para que eu revisse o *locus* e os participantes dessa investigação; mas precisava ainda amadurecer em relação à minha contribuição para um curso com tamanha extensão geográfica (grande parte do estado da Bahia). Diante de tantas indagações, a maneira como essa pesquisa pode, realmente, trazer algum benefício para a supracitada formação foi a que mais reverberou em mim.

Com isso, minhas análises sofreram uma reviravolta e, em virtude do curto prazo do mestrado, esse projeto mais audacioso ficará maturando até ser exequível futuramente, pois eu precisaria utilizar a metodologia de pesquisa participante e instrumentos como aplicação de questionários, organização de um grupo focal, observação/gravação das aulas, entrevistas com docentes e discentes, e envolver um número elevado de instituições.

Partindo dessa realidade, os contratempos cronológico e logístico me encaminharam para uma nova perspectiva. Compreendi que a pesquisa qualitativa é algo pulsante, em constante transformação e que nos surpreende com frequência. Progressivamente, fui percebendo que a pesquisa qualitativa não é estanque; pelo contrário, ela se estrutura e reestrutura conforme a dinâmica do objeto, dos sujeitos e do local de investigação. Paraphraseando Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa perpassa por numerosas conjunturas, estratégias e maneiras de se fazer pesquisa, na tentativa de perceber/entender/compreender os fenômenos sócio-político-culturais envolvidos. Esse tipo de pesquisa empenha-se para deslindar problemáticas emergentes de uma comunidade ou população específica que, apoiando-se em vínculos firmados, interage com o pesquisador para chegar a um desfecho (que pode ser a resolução do cenário inicial ou a condução para novos

desafios), visto que são questões particulares de corpos sociais distintos e apenas eles podem dar o significado e o direcionamento de cada ação.

Novamente, as sutilezas de fatores implícitos na abordagem qualitativa me surpreenderam e chamaram a minha atenção para uma convergência entre pesquisa qualitativa e ludicidade: a singularidade na percepção das experiências humanas. Segundo a versão *online* do Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2019), dentre os mais variados significados do vocábulo *sentido*, um deles corresponde à “[...] faculdade de estabelecer um contato imediato e intuitivo com a realidade através da captação de uma classe de sensações, estabelecendo assim os princípios empíricos do processo cognitivo [...]”; por conseguinte, apreciar, aceitar ou refutar e compreender as minúcias dos lugares em que estamos depende do contexto histórico de cada pessoa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda parafraseando Bogdan e Biklen (1994), a experimentação exitosa do estudo de caso dá ao investigador o regozijo da sensação de dever cumprido e a confiança para alçar voos mais complexos, o que reforça a intenção de concretizar esse estudo prévio e, quiçá, futuramente me aventurar no desdobramento dessa pesquisa. Por enquanto, prossigo apresentando nas próximas páginas o contexto, os sujeitos, os procedimentos e os resultados desse trabalho.

2.2 O contexto da pesquisa

No prelúdio dessa seção relatei a intensão original desse estudo; contudo, após uma análise pormenorizada do cenário proposto e de compreender que a pesquisa qualitativa se reinventa regularmente, foi necessário mudar o foco, restabelecer os sujeitos colaboradores e reduzir o campo da pesquisa para que eu pudesse analisar/refletir/discutir adequadamente os dados obtidos. Para isso, aproveitei a minha inserção no ICB e na formação de professores, tal como a aproximação com os colegas formadores do curso extensionista para escolher o Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB) como *locus* dessa inculca.

Fotografia 1 – Fachada da atual sede do Instituto de Cegos da Bahia



Fonte: FRAGOSO, Luís Eduardo Santos. 2018. 1 fotografia, color. 10,5 cm x 11,52 cm.

O ICB, organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, foi fundado em 30 de abril de 1993 e está localizado no Barbalho, um dos bairros que constituem o centro da cidade de Salvador. Seu intuito é oferecer serviços de assistência social, saúde e educação à comunidade local e do interior do estado da Bahia (crianças, jovens e adultos com cegueira, baixa visão, surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, bem como aos seus familiares, por meio de atendimentos específicos individuais ou em grupos). A instituição busca contribuir com a inclusão social de seu público-alvo através de ações que propiciem o acesso à escola e ao trabalho e a integração na sociedade.

Na capital baiana, dentre as instituições que concentram suas atuações para a pessoa com DV, o ICB atua como entidade de referência no diagnóstico, tratamento, habilitação e inclusão social e escolar infanto-juvenil, especializada em deficiência visual (cegueira, baixa visão, surdocegueira e/ou deficiência múltipla sensorial visual), por meio de convênios firmados com a Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) e com o Governo do Estado da Bahia, dando suporte pedagógico e técnico aos alunos oriundos da cidade de Salvador, da Região Metropolitana de Salvador (RMS), de cidades do interior baiano e outros estados do Brasil, bem como suas respectivas famílias, escolas de ensino regular e comunidades de

origem. Sua abrangência geográfica está disposta da seguinte maneira: a) Salvador: 75 bairros; b) RMS: seis cidades; c) municípios do interior da Bahia: 54 cidades; d) outros estados: uma cidade (Aracaju/SE). Dados que consubstanciam o potencial de alcance desse estudo e que também contribuíram na escolha desse trabalho.

O CEC é composto por diretoria, coordenação pedagógica, professores e técnicos administrativos, sendo um dos nove centros ou gerências administrativas do ICB. Seu projeto político-pedagógico (PPP) foi elaborado na perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar “[...] orientado pela transversalidade da educação especial [...]” (SALVADOR, 2014, p. 14), que atenda ao público infanto-juvenil com deficiência visual e com deficiência múltipla sensorial de maneira complementar ou suplementar no contraturno da escola de ensino regular onde os mesmos estão matriculados, conforme as notas técnicas nº 09/2010, de 9 de abril de 2010, do MEC/SEESP/GAB e nº 055, de 10 de maio de 2013, do MEC/SECADI/DPEE; as resoluções do CME nº 38, de 20 de setembro de 2013 e do CEE/BA nº 14, de 11 de março de 2014; e o Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. O que também o respalda a dar apoio e formação continuada aos professores de classes comuns, das salas de recursos multifuncionais e das classes hospitalares. Sua prática pedagógica contempla o aluno como sujeito indivisível, respeitando durante o processo educativo a sua história de vida.

Tabela 1 – Corpo administrativo pedagógico do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (cargo, formação inicial, formação continuada e carga horária)

Cargo	Formação inicial (licenciatura)	Formação continuada (cursos <i>stricto</i> ou <i>lato sensu</i>)	C.H.
Diretora	Pedagogia	Especialista em educação especial	40
Coordenadora pedagógica	Pedagogia	Mestre em educação	20

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do projeto político-pedagógico do CEC/ICB.

Tabela 2 – Profissionais que exercem a função docente no AEE (formação inicial, formação continuada, área de atuação no CEC/ICB e carga horária)

	Formação inicial (licenciatura)	Formação continuada (cursos <i>stricto</i> ou <i>lato sensu</i>)	Área de atuação	C. H.
1.	Ciências naturais	Especialista	Apoio pedagógico	20
2.	Ciências naturais	Especialista	Apoio pedagógico	40
3.	Geografia	Especialista	Apoio pedagógico	40
4.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	40
5.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	40
6.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	40
				Continua

Conclusão				
	Formação inicial (licenciatura)	Formação continuada (cursos <i>stricto</i> ou <i>lato sensu</i>)	Área de atuação	C. H.
7.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	40
8.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	20
9.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	40
10.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	20
11.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	40
12.	Pedagogia	Especialista	Apoio pedagógico	40
13.	Pedagogia	Especialista	Baixa visão	40
14.	Pedagogia	Especialista	Baixa visão	40
15.	Pedagogia	Especialista	Baixa visão	40
16.	Pedagogia	Especialista	Baixa visão	40
17.	Educação física	Especialista	Educação física	40
18.	Educação física	Especialista	Educação física	20
19.	Educação física	Especialista	Educação física	40
20.	Educação física	Mestre	Educação física	40
21.	Educação física	Mestrando	Educação física	40
22.	Pedagogia	Especialista	Escrita cursiva	40
23.	Educação musical	Doutorando	Música	40
24.	Educação física	Especialista	Orientação e mobilidade	40
25.	Educação física	Especialista	Orientação e mobilidade	40
26.	Letras vernáculas	Doutorando	Orientação e mobilidade	40
27.	História	Especialista	Sistema braille	40
28.	Pedagogia	Especialista	Sistema braille	40
29.	Letras vernáculas	Especialista	Soroban	40
30.	Pedagogia	Especialista	Soroban	40
31.	Pedagogia	Especialista	Soroban	40
32.	Filosofia	Especialista	Tecnologia assistiva	20
33.	História	Especialista	Tecnologia assistiva	40
34.	Letras vernáculas	Especialista	Tecnologia assistiva	20
35.	Pedagogia	Especialista	Tecnologia assistiva	40
36.	Pedagogia	Especialista	Tecnologia assistiva	20
37.	Pedagogia	Especialista	Tecnologia assistiva	40

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do projeto político-pedagógico do CEC/ICB.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores do CEC/ICB por área



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do projeto político-pedagógico do CEC/ICB.

As ações pedagógicas do CEC realizadas com os alunos do AEE (em média 320 por ano, matriculados no ensino fundamental I e II e ensino médio), seus respectivos colegas de classe e professores das escolas regulares, familiares e comunidade em geral são realizadas na própria instituição e em instituições parceiras (públicas e/ou particulares), por exemplo: acompanhamento pedagógico periódico realizado pelos professores especialistas (soroban, informática/tecnologia assistiva, baixa visão, sistema braille, educação física, orientação e mobilidade, apoio pedagógico, escrita cursiva) do ICB nas escolas regulares que tenham estudantes com DV matriculados para orientação na acessibilidade física e digital, adaptação de materiais, ambientação escolar do aluno com DV, bem como sensibilização individual, coletiva e institucional.

A perspectiva de trabalho do CEC/ICB busca valorizar a complexidade do sujeito e sua relação com “[...] a sociedade, a natureza, o corpo, a mente e as emoções [...]” (SALVADOR, 2014, p. 14) que se interligam em seu processo histórico. Em seu núcleo comum, os componentes curriculares do AEE no CEC estão voltados para o ensino do sistema braille; da escrita cursiva; do uso de recursos ópticos e não ópticos; do soroban; das técnicas de orientação e mobilidade; da usabilidade e das funcionalidades da informática

acessível e dos recursos de tecnologia assistiva (TA); das estratégias para autonomia e independência no ambiente escolar; do uso da comunicação alternativa; como também da educação física, da educação musical e das orientações pedagógicas.

Os alunos não residentes em Salvador precisam se deslocar periodicamente até a capital baiana para serem acompanhados de maneira presencial; porém, a Região Metropolitana de Salvador e cidades interioranas são alcançadas também pela formação continuada de professores na área da deficiência visual, que dá suporte aos professores cursistas e os incentiva a serem agentes multiplicadores em seu local de trabalho. No último quinquênio – de 2014 a 2018 – em torno de 290 profissionais da educação baiana (professores, coordenadores e diretores) participaram do curso de extensão oferecido pelo ICB. Em 2018, essa formação teve 82 cursistas inscritos.

A formação continuada realizada pelo CEC/ICB começou em 2005, com 40h/a, definida como *Capacitação para professores da rede regular*, em parceria na época com a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (SECULT), atual Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED); em 2007, o nome foi redefinido como *Oficina desatando nós*; a partir de 2010, o curso recebeu o título atual e passou a contar com uma carga horária de 80h, aumentando posteriormente para 120h (subdivididas em 80h presenciais e 40h de atividades complementares – estudos dirigidos), sendo composta pelos módulos: baixa visão; educação física; escrita cursiva; informática acessível (inclusão digital); música; orientação e mobilidade; oftalmologia (ministrado por oftalmologista especialista em DV); pré-braille; pré-soroban; sistema braille; soroban; atividades pedagógicas; e currículo funcional (estes dois últimos módulos são específicos para alunos com deficiência múltipla sensorial). Com exceção do módulo oftalmologia, os demais são ministrados por professores especialistas em suas áreas. O curso é realizado durante um ano letivo: uma sexta-feira por mês. As aulas são direcionadas para professores pedagogos e licenciados em diversas disciplinas (artes, biologia, ciências naturais, educação física, geografia, história, letras vernáculas, matemática etc.) que atuam nas classes de ensino regular com alunos cegos, com baixa visão e com deficiência múltipla sensorial.

Uma vez delimitado o espaço da perquirição, era indispensável continuar na mesma linha de raciocínio para a seleção dos sujeitos participantes; sendo assim, busquei a colaboração daqueles que, provavelmente, poderiam falar com mais propriedade sobre o curso de formação de professores realizado pelo CEC/ICB: seus próprios formadores, que serão apresentados em seguida.

2.3 Os sujeitos da pesquisa: professores formadores

Nos trabalhos realizados em educação, geralmente os envolvidos são docentes, discentes, coordenadores, diretores, pais e responsáveis. Para Chizzotti (2000, p. 83), “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam [...]”, e ainda ressalta o pensamento analítico que os mesmos sujeitos têm de suas próprias experiências, vivências, de suas histórias de vida e de seus saberes particulares que estão inseridos num determinado cenário coletivo.

Não há como dissociar as personagens gregárias dos ambientes onde estão inseridas, pois tanto um quanto o outro são quinhões envolvidos em situações ou contextos distintos, transformando-se por meio de uma simbiose, o que exprime a importância de ambas as partes. Apoiado nessa reflexão, passei a fitar cuidadosamente os vínculos com meus alunos e o lugar de nossas aulas, como o conjunto de sinais corporais, as inflexões, as expressões, oscilações e hesitações das pessoas envolvidas.

Enquanto professor na educação básica, lanço mão dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos para atingir os objetivos das atividades propostas em sala/quadra; esses artifícios lúdicos não são exclusivos da educação física, mas culturalmente associados a ela, o que não exclui a pedagogia e demais licenciaturas de manterem seus vínculos com a ludicidade; porém, ao tentar contextualizar os sorrisos eufóricos e contagiantes que recebo dos meus alunos cegos, com baixa visão e com deficiência múltipla sensorial todos os dias (antes, durante e depois das aulas), passei a refletir melhor sobre o conceito de ludicidade.

O prazer e a alegria demonstrada por eles (os alunos) e por mim não estavam apenas nos momentos de diversão que eu buscava empregar ou nas tarefas a cumprir, mas no acolhimento, na escuta de suas demandas, na atmosfera de empatia que circunda nossos encontros, nossos relacionamentos e no cuidado ao preparar as aulas, os materiais e os espaços físicos a serem explorados; esse gozo envolve um significado que apenas o próprio sujeito transfere às suas vivências e histórias de vida. Evidentemente, em episódios pontuais, ainda há impasses e confrontos entre professor e alunos ou entre os próprios colegas de classe; todavia, essas ocorrências são aproveitadas para desenvolver na turma a prática do diálogo, da negociação. Isso me fez repensar no potencial que a ludicidade tem através de seu deleite e que equivocadamente a utilizamos como simples meio para alcançar um propósito.

Ao mesmo tempo, durante seis anos como formador, ouvi diversas falas dos cursistas, abrangendo os mais variados assuntos, como: desânimo na profissão; desespero diante de

alunos com DV nas turmas de ensino regular; busca pela melhor técnica/tática para utilizar com o público com DV; quais meios podem ser empregados para não *aceitar* discentes com DV em suas classes; se existe uma compensação financeira ao *deixar os deficientes visuais* nas salas de aula. Por trás desses discursos apinhados de ignorância (no sentido de ignorar, desconhecer, não saber), de medo ou de desconsolo está o receio e a angústia desses profissionais de conviver com a *deficiência* e não o desafio de coexistir, de experimentar, de se relacionar com o *sujeito*. Isso aumentou em meu ser a vontade de mudar essa realidade; no mínimo, apresentar aos cursistas do módulo de educação física, da formação oferecida pelo CEC/ICB, que existe um panorama diferente do que eles têm passado em sala de aula, que é possível agregar condições mais favoráveis de ensino e de convivência com sua práxis.

Em meio ao quadro consternador aludido, timidamente uma pequena parcela de frequentadores da formação apresentava interesse em conhecer esses alunos cegos, com baixa visão e/ou com deficiência múltipla sensorial. Esse contexto efervesceu o meu desejo de partilhar com colegas docentes das escolas regulares as minhas experiências numa perspectiva lúdica na educação de pessoas com DV. Porém, percebi que essa dinâmica não poderia ficar confinada no módulo de educação física que ministro juntamente com outros colegas educadores físicos; os componentes curriculares da formação continuada do CEC/ICB, por uma questão de unidade e de bom senso, precisam conversar entre si e, talvez dessa maneira, aproximarem-se melhor da realidade dos cursistas para que os mesmos reconsiderem a concepção que têm a respeito dos alunos com DV. Mas como eu poderia fazer essa interseção, uma vez que faço parte da equipe articuladora desde o ano de 2018?

Com o avanço dos estudos desta pesquisa e o amadurecimento da investigação, o que estava latente, presente no meu cotidiano emergiu: os professores formadores! São docentes que também exercem a função de formadores, que fazem parte do processo formativo da educação especial direcionado para a educação inclusiva e que compartilham comigo dúvidas, inquietações, conquistas, experiências (algumas bem-sucedidas e outras nem tanto). Deste modo, o caminho mais viável que encontrei para ampliar a discussão sobre ludicidade na formação continuada foi investir nos próprios formadores, investigando a sua concepção sobre ludicidade e como esta faz parte de suas respectivas disciplinas, na tentativa de melhorar a qualidade da formação realizada pelo CEC/ICB. O objetivo foi envolver os parceiros formadores; estes, por sua vez, em suas áreas específicas, podem alcançar os cursistas e os incentivar a serem agentes multiplicadores do que experienciaram durante o curso em suas respectivas instituições de ensino básico.

Atualmente existem 37 professores atuando no CEC/ICB. São profissionais concursados oriundos da Rede de Ensino Municipal de Salvador e/ou da Rede de Ensino Estadual da Bahia; 20 deles, com formação inicial em educação física, filosofia, história, letras vernáculas, educação musical e pedagogia, compõem a equipe de professores formadores que atuam diretamente no curso de extensão, revezando-se para ministrar os módulos de baixa visão; educação física; escrita cursiva; informática acessível (inclusão digital); música; orientação e mobilidade; pré-braille; pré-soroban; sistema braille; soroban; atividades pedagógicas; e currículo funcional. Para o trabalho proposto, foram convidados todos os professores formadores do CEC/ICB, no intuito de dialogar e registrar seu entendimento sobre ludicidade, formação continuada de professores e educação inclusiva de pessoas cegas ou com baixa visão, bem como as suas impressões a respeito do referido curso. Os critérios de seleção dos colaboradores para esse estudo foram:

- a) manifestar interesse em participar dessa pesquisa;
- b) ter formação inicial em pedagogia e/ou licenciatura em qualquer área;
- c) possuir curso de pós-graduação *lato sensu* em educação especial ou educação inclusiva;
- d) fazer parte da equipe de professores do CEC/ICB;
- e) lecionar na educação especial em um período igual ou superior a cinco anos;
- f) atuar como formador no curso de extensão formação continuada de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB em um período igual ou superior a dois anos.

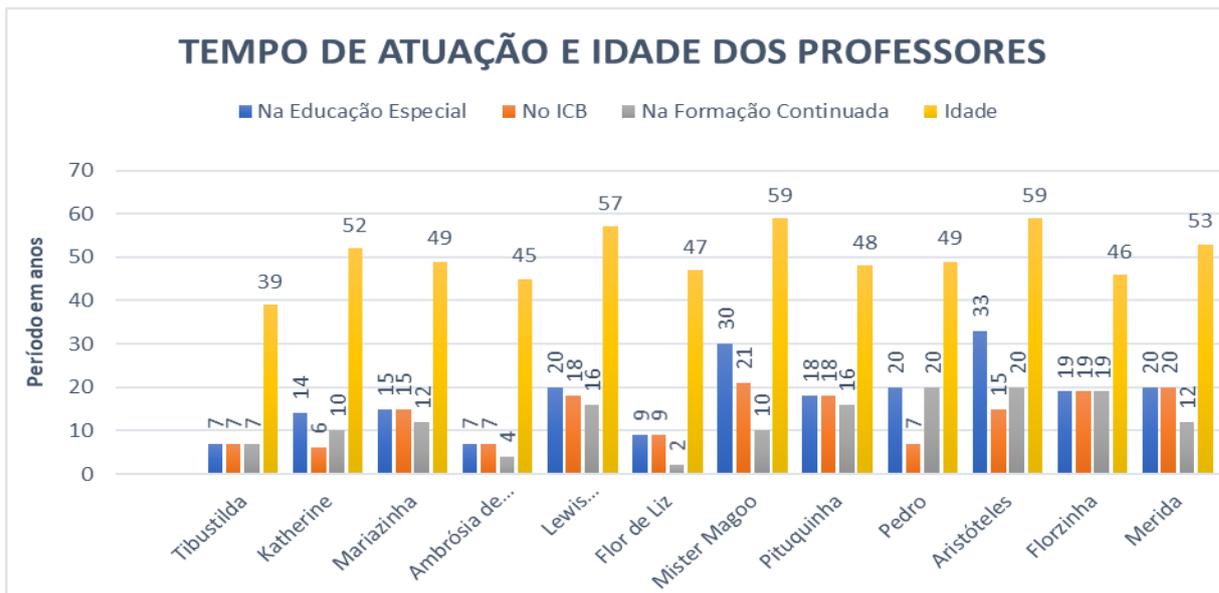
Os critérios de exclusão dos participantes da pesquisa estão descritos a seguir:

- a) não manifestar interesse em participar dessa pesquisa;
- b) não ter formação em pedagogia e/ou licenciatura;
- c) não possuir curso de pós-graduação *lato sensu* em educação especial ou educação inclusiva;
- d) não fazer parte da equipe de professores do CEC/ICB;
- e) não lecionar na educação especial;
- f) lecionar na educação especial em um período inferior a cinco anos;
- g) não atuar como formador no curso de extensão formação continuada de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB;
- h) atuar como formador no curso de extensão formação continuada de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB em um período inferior a dois anos.

A equipe de professores formadores do CEC é composta por doutorandos, mestres, mestrandos e especialistas em suas respectivas áreas. Todos os formadores, excetuando o pesquisador (que também faz parte do grupo formativo), foram convidados para fazer parte dessa pesquisa, sendo que 12 deles responderam ao questionário aplicado e o devolveram rapidamente; quase a metade entregou suas respectivas respostas de imediato.

O período de atuação desses docentes no ICB está entre seis e 21 anos, mas na educação especial o tempo mínimo é de sete e o máximo é de 33 anos de labor. São profissionais com idades entre 39 e 59 anos; oito deles graduaram-se na década de 1990 (entre os anos de 1991 e 1997) e os demais concluíram sua formação inicial nos anos 2000. São seis profissionais com formação inicial em pedagogia; dois em letras vernáculas; um em educação física, um em filosofia, um em história e outro em educação musical. A metade do quantitativo disse que a docência não foi a sua primeira opção profissional e que tem ou já teve vontade de mudar de profissão.

Gráfico 2 – Tempo de atuação e idade dos professores do CEC/ICB



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do projeto político-pedagógico do CEC/ICB.

A Tabela 3 mostra o ano de nascimento, o nível de instrução, as formações iniciais e continuadas de cada participante da pesquisa. Nela também consta quando foram concluídas suas primeiras graduações e/ou os cursos seguintes; se for o caso, os tempos de atuação na educação especial, no Instituto de Cegos da Bahia e na formação continuada para professores na área da deficiência visual. Os nomes informados na segunda coluna, onde consta a identificação dos participantes, são fictícios, criados pelos próprios sujeitos que responderam ao questionário, respeitando-se o desejo de cada um.

Tabela 3 – Identificação da formação e da atuação profissional

Nº Participante	Ano em que nasceu	Nível de instrução	Formação inicial	Ano de conclusão (1ª grad.)	A docência como 1ª escolha profissional	Desejo de mudar de profissão	Outra graduação	Ano de conclusão (2ª grad.)	Atuação na educação especial (em anos):	Atuação no ICB (em anos)	Atuação na formação de profs. (em anos)	
1.	Tibustida	1980	Especialista	Pedagogia	2004	Não	Sim	Não	--	07	07	07
2.	Katherine	1967	Especialista	Educação física	1992	Não	Sim	Não	--	14	06	10
3.	Mariazinha	1970	Especialista	Pedagogia	1991	Sim	Sim	Sim	--	15	15	12
4.	Ambrosia de Menezes	1974	Especialista	História	2008	Não	Sim	Não	--	07	07	04
5.	Lewis Hamilton	1962	Especialista	Pedagogia	1996	Sim	Não	Não	--	20	18	16
6.	Flor de Liz	1972	Especialista	Letras vernáculas	2008	Não	Não	Não	--	09	09	02
7.	Mister Magoo	1960	Especialista	Pedagogia	1993	Não	Sim	Sim	2013	30	21	10
8.	Pituquinha	1971	Especialista	Pedagogia	1993	Não	Sim	Sim	2013	18	18	16
9.	Pedro	1970	Especialista	Filosofia	1997	Sim	Não	Sim	2007	20	07	20
10.	Aristóteles	1960	Especialista	Pedagogia	1995	Sim	Não	Não	---	33	15	20
11.	Florzinha	1973	Doutoranda	Letras vernáculas	2001	Sim	Não	Não	---	19	19	19
12.	Merida	1966	Doutoranda	Educação musical	1992	Sim	Não	Sim	2009	20	20	12

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir das respostas ao questionário aplicado durante a pesquisa.

2.4 Procedimentos

Os dados obtidos no *locus* da pesquisa durante a investigação qualitativa são materiais basilares e servem de alicerce para a porvindoura apreciação crítica do pesquisador. Essas informações podem ser coletadas diretamente pelo investigador ao longo do estudo ou indiretamente a partir do que foi construído pelos participantes; em ambas as circunstâncias é necessário ter cuidado na aquisição dos elementos.

Para Minayo (1994, p. 16), a metodologia “[...] inclui as concepções de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. O inter-relacionamento equilibrado dessas facetas dá subsídios valiosos ao pesquisador para lidar com os elementos reunidos no processo exploratório. Nesse aspecto, é prudente não supervalorizar e nem menosprezar as estratégias empregadas, no intuito de evitar academicismo demasiado, ingenuidade ou empirismo ao tratar as informações adquiridas, mas zelar pela fluidez dos fatos e pela espontaneidade dos acontecimentos.

Do ponto de vista conceitual, teoria e metodologia são indissociáveis e avançam entrelaçadas pela pesquisa; sob a ótica procedimental, a metodologia desfruta de um aparato cognoscível, que norteia as ações investigativas em meio aos obstáculos encontrados. Tanto uma quanto a outra precisam da originalidade do observador, de sua perspicácia ao devotar-se à elaboração do projeto.

A presente pesquisa foi desenvolvida em três fases. A primeira tratou do estudo bibliográfico (condição precípua para qualquer exploração), fundamentado em autores que discutem formação continuada de professores, ludicidade, educação especial e deficiência visual. A fase seguinte compreendeu o trabalho de campo; um momento ímpar da investigação, pois nele o investigador vivenciou as crenças, os dogmas, as veras de um contexto particular com a cumplicidade dos participantes, a partir de sua aceitação como membro da comunidade ou do grupo. Finalmente, na última fase deu-se a organização, a classificação e a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo, o que Minayo (1994, p. 26) caracteriza como ciclo da pesquisa, sendo constituído por fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material.

Essas etapas não se findam em si mesmas; pelo contrário, à medida que a pesquisa vai avançando, seus estágios com funções definidas se complementam, ou seja, cada segmento ou organismo em particular se comporta para compor inteiramente o ser vivo que é a pesquisa.

2.4.1 Estudo bibliográfico

O estudo bibliográfico é a fase que transpassa toda a pesquisa, tendo ênfase maior no momento que antecede a imersão no campo de investigação devido à necessidade de uma fundamentação teórica sólida do pesquisador para que ele tenha condições de observar minuciosamente a realidade do *locus* em questão e analisar cuidadosamente os elementos coletados. O esmero literário traz uma contribuição importante à pesquisa, ao pesquisador, ao campo observado e aos participantes inquiridos.

De acordo com Chizzotti (2000), a fundamentação teórica tem extrema relevância, visto que engloba toda a busca metódica, antecedendo e conduzindo a saída para o campo, ajudando a delimitar o objeto, os colaboradores, o local, o propósito, os critérios, as possíveis maneiras de análise e demais pontos/estágios da averiguação. Por conseguinte, Minayo (1994) defende que o estudo bibliográfico transcende o conhecimento técnico. Ele faz parte de uma trama estabelecida entre o objeto e o campo pesquisado, permitindo ao investigador dialogar com a sustentação conceitual e a prática adquirida *in loco*; porém, é crucial ter cautela ao redigir para não repetir o trabalho intelectual dos literatos, pois eles, por sua vez, cooperam na elaboração dos pensamentos científicos, minimizando as possíveis conjecturas sobre um tema específico.

Mesmo fazendo parte de contextos, situações e circunstâncias sócio-político-sociais distintas, o confronto entre pesquisador, objeto pesquisado e autores é crucial para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido (MINAYO, 1994, p. 53).

Uma investigação nasce do desejo dos sujeitos, a partir de suas experiências pessoais, culturais e profissionais; porém, somente o empirismo não dá conta da produção acadêmica, sendo necessário considerar teorias e métodos científicos. Roboro com Chizzotti (2000) ao afirmar que reflexões feitas a partir das leituras de temas específicos ajudam a elaborar e amadurecer uma pesquisa, direcionando suas etapas, fases.

O estudo bibliográfico dessa pesquisa me levou à origem da palavra *lúdico*, do latim *ludus*, que, etimologicamente, é relacionada às brincadeiras, aos jogos, à recreação, às competições; porém, Andrade (2013), ao analisar o termo de uma perspectiva subjetiva,

afirma que o lúdico é algo intrínseco e importante à existência do ser humano, ajuda-o em sua maturação emocional e revela-se além das ações. Enquanto criança, o sujeito expressa sua percepção do mundo que o cerca através de seu corpo, demonstrando o que aprendeu através do ato de brincar, onde explicita suas escolhas, gostos, frustrações, tristezas e dúvidas.

Kishimoto (2002) apresenta o brincar como a prática desprovida de censura e sem local ou tempo determinados; com começo, meio e fim estabelecidos pela criança de maneira prazerosa, envolvente e relaxante; inserindo-a no âmbito da imaginação e que não precisa ter vínculo com um “produto final”. Assim, o lúdico é visto como elemento da cultura, um espaço que enfatiza a subjetividade.

Dessa maneira compreendo que o potencial das circunstâncias apresentadas pode ser canalizado para o ensino dos sujeitos envolvidos, se considerarmos a perspectiva lúdica de Luckesi (2018, p. 20), que defende o professor como um verdadeiro educador a partir da fluidez da sua relação com os demais sujeitos, cuidando de si e de seus educandos.

2.4.2 O questionário

A pesquisa qualitativa utiliza diferentes instrumentos de coleta para o levantamento dos dados, que podem ser análise documental, entrevista estruturada ou semiestruturada, observação direta ou participante, aplicação de questionário. Sejam quais forem as técnicas escolhidas, além da postura ética, o investigador precisa ter o cuidado de preparar sua mente e as suas percepções visual, auditiva e tátil para não deixar escapar nenhum detalhe (olhares, gestos faciais ou corporais, o que é falado ou silenciado, explicitado ou omitido, a maneira como estão dispostos móveis e objetos no local da pesquisa) durante a convivência campal.

Após uma análise das circunstâncias que envolveram o *locus* e os participantes da pesquisa para essa investigação, optei pelo uso do questionário com questões abertas para serem respondidas por escrito, tendo os colaboradores a liberdade da entrega imediata ou posterior dos *feedbacks*. Antes de fazer o convite, apresentei de maneira clara aos sujeitos a temática e os objetivos desse estudo; alertei sobre os possíveis riscos e a possibilidade de querer continuar na investigação ou não, para que os mesmos tivessem a liberdade de escolha.

Chizzotti (2000, p. 44) enfatiza que o questionário, na pesquisa qualitativa, é “[...] um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente”. Ele faz parte do conjunto de elementos centrais da coleta de dados da pesquisa e é composto por indagações fechadas, abertas ou abertas e fechadas. Seus quesitos devem apresentar uma concatenação metódica, cognoscível e

planejada sobre o assunto pesquisado para instigar os sujeitos a argumentar sobre o que lhe é perguntado. O pesquisador deve ter ampla ciência das informações que procura e do propósito da investigação; os colaboradores precisam compreender as perguntas expostas e obter suporte para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o seu teor; o questionário necessita de uma composição coerente, progressiva e articulada entre suas partes, evitando ambivalências, confusões ou inseguranças nas respostas.

Seguindo essas características, o questionário utilizado como instrumento de coleta nesse estudo foi dividido em quatro grandes eixos.

Inicialmente (Eixo 1: Dados de Identificação), tratei do reconhecimento dos partícipes, obtendo alguns de seus dados, tais como: data de nascimento; cidade natal; nível de instrução; nome do curso e ano de finalização; a existência de mais de um curso superior concluído; tempo de atuação na educação especial no ICB e como professor formador.

No Eixo 2 (Escolha da Profissão Docente), colhi opiniões sobre o que levou os sujeitos a escolherem a profissão docente, entre eles: se a docência foi a primeira opção profissional e a motivação para essa escolha; se já desejou mudar de ofício e qual seria a nova profissão; quais são os aspectos positivos e os entraves da profissão docente; e os motivos que os(as) guiaram para a educação especial. A intenção dessas duas estruturas foi saber brevemente a história dos participantes, de onde vieram, qual(is) a(s) sua(s) formação(ões), onde e há quanto tempo atuam, as justificativas da preferência profissional e as vantagens e desvantagens que eles consideram relevantes em sua atuação laboral.

Para uma melhor visualização do questionário elaborado para essa pesquisa, segue abaixo a Tabela 4, com os quatro eixos principais e seus respectivos quesitos:

Tabela 4 – Questionário para os professores formadores

<p>1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO Objetivo: Obter as informações de identificação do sujeito.</p>	<p>1.1 Qual é o seu nome completo? 1.2 Como gosta de ser chamado? 1.3 Qual a sua data de nascimento? 1.4 Cidade onde nasceu: 1.5 Qual o seu nível de instrução? É graduado ou licenciado em qual curso? 1.6 Possui mais alguma graduação/licenciatura? Caso diga sim, qual? 1.7 Ano de conclusão da(s) graduação(ões)/licenciatura(s): 1.8 Município onde atua como docente: 1.9 Tipo de instituição onde trabalha (regular ou especial): 1.10 Tempo de atuação na instituição: 1.11 Tempo de atuação na educação especial: 1.12 Você é um(a) professor(a) formador(a)? 1.13 Há quanto tempo atua na formação de professores?</p>
---	---

<p>2. ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE Objetivo: Identificar aspectos que levaram o sujeito a escolher a profissão docente.</p>	<p>2.1 Ser professor foi a sua primeira escolha profissional? 2.2 O que fez você optar pela docência? 2.3 Você deseja ou já desejou mudar de profissão? Em caso afirmativo, qual? 2.4 Na sua opinião, quais são os aspectos positivos da profissão docente? 2.5 Quais os entraves encontrados durante o exercício de sua profissão? 2.6 Por que você seguiu para a área da educação especial?</p>
<p>3. SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA Objetivo: Identificar as contribuições da formação continuada na área da deficiência visual para professores.</p>	<p>3.1 Qual o seu entendimento sobre formação continuada para professores? 3.2 O que levou você a ser um professor formador no CEC/ICB? 3.3 Qual é a disciplina que você ministra no curso de formação continuada no CEC/ICB? 3.4 Qual(is) a(s) sua(s) impressão(ões) a respeito da formação de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB? 3.5 Na sua opinião, qual o diferencial da formação de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB? 3.6 Você acredita que esse curso contribui com a formação dos professores da escola regular? Comente: 3.7 Na sua opinião, a carga horária da disciplina que você ministra e do curso são suficientes? Por quê? 3.8 O que você pode sugerir para melhorar a formação de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB?</p>
<p>4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LUDICIDADE Objetivo: Verificar a relação entre a ludicidade e a formação de professores.</p>	<p>4.1 Qual a sua concepção de ludicidade? 4.2 Você acredita que a sua disciplina tem ênfase na ludicidade? Caso afirmativo, em que momento? 4.3 Você sente prazer/contentamento ao ministrar essa disciplina? Comente: 4.4 Você considera necessário a formação continuada para professores com alunos cegos ou com baixa visão com foco na ludicidade? Comente: 4.5 Na sua opinião, a formação continuada para professores ofertada pelo CEC/ICB tem ênfase na ludicidade? Comente: 4.6 Há alguma outra questão sobre ludicidade, formação continuada de professores ou educação inclusiva (pessoas com deficiência visual) que não foi apontada nesse questionário e que você deseja comentar? Caso afirmativo, qual?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Prosseguindo com a interpelação (Eixo 3: Sobre a participação na formação continuada no Instituto de Cegos da Bahia), perguntei a respeito das contribuições da formação continuada na área da deficiência visual para professores: o entendimento de cada participante sobre formação continuada para professores; o(s) motivo(s) que contribuiu(íram) para se tornar um professor formador no CEC/ICB; qual(is) disciplina(s) ministrada(s), carga horária e suas impressões no referido curso; qual é o diferencial da formação de professores

na área da deficiência visual do CEC/ICB. E solicitei aos colaboradores da pesquisa sugestões para melhorar a qualidade da formação de professores.

Por fim (Eixo 4: Formação de professores e ludicidade), verifiquei a relação entre ludicidade e formação de professores. Nesse eixo foram formuladas perguntas que versam sobre a concepção de ludicidade dos formadores; se a disciplina ministrada tem ênfase na ludicidade, em que momento isso está presente nos encontros; se o formador sente prazer/contentamento durante as aulas; se considera necessária a formação continuada para professores com alunos cegos ou com baixa visão com foco na ludicidade; e se acredita que a formação continuada para professores ofertada pelo CEC/ICB tem ênfase na ludicidade.

Sob um viés sensível às habilidades advindas da experiência e aos saberes que cada um traz consigo, pois considero que o “ser” profissional não pode estar desconectado do “ser” pessoal, primeiro me empenhei para elaborar quesitos que pudessem trazer concisamente a história dos participantes e suas decisões a respeito da docência, encadeando os fulcros subsequentes para auferir o entendimento dos participantes sobre formação continuada e sua relação com a ludicidade. Ao dar um retorno célere, os formadores – seres constituídos de perspectivas, conhecimentos, saberes, desejos, insegurança, frustrações, angústias e medos – mostraram-se dispostos em colaborar com o processo formativo continuado de outros sujeitos.

O questionário aplicado no decurso desta pesquisa surgiu como instrumento essencial durante o processo investigativo e foi elaborado a partir dos meus estudos e da necessidade de saber as características principais dos participantes. Os seus dois últimos eixos tratam especificamente da formação de professores e ludicidade com a finalidade de auferir as concepções sobre formação continuada de professores e ludicidade, saber qual(is) disciplina(s) cada sujeito ministra e de como os colaboradores se enxergam dentro do processo formativo docente do CEC/ICB. Por isso tive a cautela de elaborá-lo com ausência de rigidez nas questões, buscando propiciar aos compartos apresentar seu entendimento sobre o tema abordado da maneira mais autêntica possível.

O intuito de adotar o supracitado questionário não foi verificar as melhores técnicas ou táticas empregadas pelos formadores durante o seu trabalho no CEC (como anseiam os cursistas que se dirigem ao ICB à procura de formação continuada na área da deficiência visual), mas investigar as suas concepções no que refere à tônica dessa pesquisa, bem como os fenômenos que passam despercebidos devido ao cotidiano escolar frenético que sobrecarrega os docentes, atrapalhando ou impossibilitando o olhar analítico, crítico e reflexivo.

Reconheço que o instrumento usado aqui não consegue esgotar a percepção complexa e multidimensional do ambiente que circunda os sujeitos dessa pesquisa (na realidade não é

essa a pretensão), pelo contrário, ele se torna um desafio para captar e apreender não apenas a profundidade da formação profissional, mas também a complexidade de ser educador, enquanto ser humano. Contudo, os resultados coletados, principalmente das duas últimas seções, oportunizaram a elaboração do produto dessa pesquisa: a oficina pedagógica.

Partindo da análise das respostas dos questionários, foi elaborada uma oficina pedagógica de 40 horas, dividida em oito encontros presenciais de cinco horas cada para os professores formadores do CEC/ICB, com temas que versam sobre ludicidade, deficiência visual e formação continuada.

Durante a minha jornada como professor de AEE e como formador no Instituto de Cegos da Bahia, tive a oportunidade de dialogar, refletir e ponderar, mesmo de maneira coloquial, com meus colegas do Instituto de Cegos da Bahia e com os cursistas de cada ano em que ministrei o módulo de educação física sobre formação de professores, educação especial numa perspectiva inclusiva e ludicidade. Essas prosas também deram sustento para matutar os quesitos da interpelação utilizada nesse estudo. Após a minha entrada no mestrado, chegara a oportunidade de formalizar minhas lucubrações através das respostas obtidas no questionário; porém, antes de sua aplicação, conversei com a direção do CEC/ICB sobre a pesquisa, informando as minúcias do trabalho (etapas, objetivos, riscos, benefícios) e solicitei um momento durante as reuniões semanais de professores, que ocorrem às sextas-feiras no Centro de Educação Complementar da referida instituição, para apresentar a proposta. Prontamente a palavra me foi franqueada e pude explicar a todos os professores presentes (formadores ou não) o meu estudo. Após as explanações e esclarecimentos das dúvidas, os docentes gentilmente apoiaram minha iniciativa e mostraram interesse em colaborar.

Acredito que a inexistência de objeção e pronta aceitação para que o estudo tivesse a colaboração da presidência, da diretoria e dos professores formadores foi devido a minha inserção no grupo há oito anos como um dos profissionais do local escolhido. Finalmente, para o colhimento dos dados, eu me encontrei com cada professor formador individualmente para explicar outra vez o trabalho e falar sobre o instrumento de coleta, dando a opção de responder ao impresso imediatamente, com ou sem a minha presença/ajuda; receber o material em mãos ou por correspondência em seu endereço eletrônico (e-mail) e responder num momento oportuno, entregando-o posteriormente. Respeitando as especificidades e o desejo de cada participante, saliento que todas as possibilidades apresentadas foram utilizadas da seguinte maneira: parte dos formadores videntes optaram por responder ao questionário impresso sem a necessidade do meu suporte (entregando-o logo em seguida – no mesmo dia – ou *a posteriori*), os demais (videntes ou cegos) escolheram receber as perguntas por *e-mail*,

com exceção de uma professora formadora com cegueira que solicitou o meu auxílio como escriba e dar o seu *feedback* imediatamente. Esse processo levou cerca de uma semana.

2.4.3 Resultados e discussões

O intuito deste trabalho é contribuir com a formação continuada de professores realizada pelo Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia por meio de uma proposta de intervenção jubilosa, tentando ampliar as discussões, as ações, as reflexões e as vivências entre docentes da educação especial e da educação básica para a construção coletiva de conhecimento e possibilitar a inclusão de crianças cegas, com baixa visão e deficiência múltipla sensorial nas escolas de ensino regular. Para esse fim, procurei nesta pesquisa privilegiar o prazer proporcionado pelos vínculos de respeito e de afeto que podem se manifestar nas relações durante o constante processo formativo docente.

Por esse motivo, a escolha de uma profissão envolve diversos fatores, tais como: família, afinidade ou curiosidade com a área pretendida, surgimento de oportunidades no mercado de trabalho ou até mesmo a sua falta. Na área educacional não é diferente; sincronicamente aos fatores mencionados, acrescenta-se o exemplo dado pelos professores aos alunos durante a fase escolar, situação que acaba impactando, em certa medida, na decisão dos futuros profissionais, da mesma forma os relacionamentos interpessoais prazerosos entre os sujeitos envolvidos têm maior potencial para favorecer o “nascimento” de mais um docente, ratificando os pensamentos de Cunha (2012, p. 114) quando afirma que “é preciso que o futuro professor tenha consciência de seu papel na sociedade e que perceba que o exemplo é a principal forma de ensinar”.

Por se tratar de uma investigação que também se preocupa com a subjetividade intrínseca na ludicidade, a escolha da profissão docente não pôde passar despercebida nesse trabalho, pois arbitrar entre um ou outro ofício segundo critérios pessoais apresenta indícios a respeito dos pretendidos caminhos que serão percorridos durante a busca de cada pessoa por sua própria formação. Nesse sentido, segundo Cunha (2012, p. 34)

Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes. É preciso recuperar esse aspecto heterogêneo ao invés de eliminá-lo, na tentativa de enquadrá-lo em tipologias previamente definidas. Ao contrário, a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto de uma construção histórica.

Isto posto, logo após obter as informações de identificação dos colaboradores⁵ no primeiro eixo (nome; maneira como gosta de ser chamado(a); data de nascimento; cidade onde nasceu; nível de instrução e ano de conclusão; se possui mais alguma graduação/licenciatura; município onde atua como docente; tipo de instituição onde trabalha – ensino regular ou especial; tempo de atuação na instituição e na educação especial; se é um(a) professor(a) formador(a); e há quanto tempo atua na formação de professores), o segundo momento do questionário buscou identificar alguns aspectos que levaram os participantes a escolher a profissão docente.

Entre os professores que participaram dessa pesquisa, a influência familiar, a afinidade com a área da educação no que tange ao desejo de ajudar e transformar pessoas e a inspiração pelo exemplo dado por seus professores foi o fator que mais contribuiu para a escolha da profissão docente.

Sempre tive bons professores que me inspiraram, pela sua forma de atuar como profissionais utilizando metodologias de aprendizagem que me possibilitaram ter uma boa desenvoltura no processo de aprendizagem. Por essas razões, me despertou o interesse pela docência. (ARISTÓTELES).

Contrapondo as barreiras que desestimulam e depreciam a carreira docente, meus colegas formadores ainda dizem se identificar com a profissão e acreditam que a educação pode transformar os sujeitos. Esse sentimento, segundo os participantes, floresceu neles na época em que ainda estavam na condição de estudantes na educação básica, quando se inspiraram no exemplo de seus professores ao utilizar metodologias que “[...] possibilitaram ter uma boa desenvoltura no processo de aprendizagem” (ARISTÓTELES).

A possibilidade de contribuir com a educação, a abertura e percepção do pensamento crítico e reflexivo das pessoas, de modo que a realidade social seja problematizada e transformada, em vista da vivência dos direitos humanos e da justiça social. (PEDRO).

Os professores também relataram que os aspectos positivos de sua profissão estão relacionados ao seu “fazer pedagógico” e à busca por estratégias que ampliem o desenvolvimento das habilidades que os alunos já trazem consigo. Segundo eles, essa condição contribui para a aquisição da “[...] autonomia, do senso crítico, da consciência de sujeito ativo, na construção da sua história” (MARIAZINHA), onde a reciprocidade de

⁵ Seguindo os critérios da ética em pesquisa com seres humanos e de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, os verdadeiros nomes dos participantes foram suprimidos desse trabalho e trocados por nomes fictícios criados por eles próprios para garantir o seu anonimato, conforme consta no Apêndice A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e assinado por todos os colaboradores que responderam ao questionário.

ensinar e de aprender favorece a troca de informações entre sujeitos com idades e experiências distintas para a produção de conhecimento, uma vez que “a visão que o professor tem da produção do conhecimento é também importante no delineamento do método” (CUNHA, 2012, p. 104).

Entretanto os entraves encontrados durante o caminho trilhado pelos formadores foram a falta de reconhecimento como ponto crucial para grande parte dos participantes e “[...] a fragmentação e a falta de mobilização coletiva dos professores, a fim de reivindicar seus direitos [...]” (PEDRO). Mesmo assim, esses profissionais seguem na carreira docente, alegando que se identificam com a educação especial porque esta se volta para as especificidades dos sujeitos durante o atendimento educacional especializado.

Dessa forma, tanto as vivências benfazejas quanto as circunstâncias desfavoráveis supracitadas constituem o processo formativo docente e estão intimamente conectadas à vida pessoal de cada sujeito, pois, segundo Cunha (2012, p. 114), “[...] quando o professor faz um esforço para explicitar o que seria mais importante na tarefa de formação para o magistério, ele elabora uma representação de seus próprios valores e de sua própria experiência”.

Novamente, os exemplos deixados pelos professores dos participantes da pesquisa ficaram em evidência (em particular, a atuação e o compromisso durante o acompanhamento pedagógico complementar das crianças com deficiência visual na escola regular), o que aumentou o desejo em grande parte dos formadores de sair de suas respectivas escolas de ensino regular para atuar no ICB, vendo na mudança do local de trabalho possibilidades de crescimento e estímulo pessoal e profissional.

De início eu não pretendia entrar na Educação Especial, mas como fui trabalhar numa escola regular e encontrei alguns entraves pelo fato de ter uma deficiência (cegueira), percebi a necessidade de ir para uma escola especializada, acreditando que poderia desenvolver melhor o meu trabalho como professora. Também tem o fato da dependência de uma pessoa para escrever na lousa para mim na sala de aula da Rede Regular de Ensino, na Escola Especial não preciso disso e o meu trabalho é muito mais produtivo; bem como trabalhar com alunos que têm a mesma deficiência que a minha. (FLOR DE LIZ).

Após falarem um pouco de si próprios e dos aspectos que os levaram a escolher ser professor, os participantes dessa pesquisa apresentaram seus pontos de vista sobre as contribuições da formação continuada para professores na área da deficiência visual do CEC/ICB. Os sujeitos em questão entendem a formação continuada como um curso de aperfeiçoamento para atualizar as suas práticas e que, especificamente, a formação oferecida pelo CEC/ICB serve para preparar “[...] os professores da educação regular para que

percebam como é o universo da deficiência e compreendam que é totalmente possível fazer de nossa práxis uma ação inclusiva” (AMBRÓSIA DE MENEZES); sem a pretensão de resolver todos os infortúnios que atravessam a convivência entre alunos com deficiência visual e seus professores nas escolas comuns, tenta conscientizar os professores da rede regular de ensino a conhecer e experienciar ações com seus alunos com ou sem deficiência.

A formação continuada sugere uma necessidade permanente de saber, fazer e aprender a pensar sobre os processos de ensino e de aprendizagem construídos individual e coletivamente pelos professores e alunos. Sugere a possibilidade de um movimento teórico e prático, concreto e abstrato do conhecimento e das atitudes que envolvem a realidade de tais processos. Sugere, sobretudo, o conhecimento e o cuidado efetivo com o outro. Não se trata apenas de uma transmissão de técnicas, de teorias, mas sim, de um incansável processo de humanização das relações. (PEDRO).

Corroboro com os formadores quando afirmam que

A Formação Continuada para Professores pressupõe a implantação de um trabalho com propostas de intervenções planejadas, em que o profissional de educação que está na rede regular de ensino atue alicerçado pelos conhecimentos específicos teóricos e práticos, assegurando melhores condições de ensino e aprendizagem para a vida educacional, profissional e pessoal dos alunos. (FLORZINHA).

Para Nóvoa (2019, p. 12), a formação docente “tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”, nessa perspectiva, o curso de formação continuada na área da deficiência visual do CEC/ICB, mesmo enfrentando as dificuldades e barreiras que toda instituição de ensino vive, vem buscando desde o seu início estar antenado com as discussões e acontecimentos educacionais, políticos e sociais, e uma articulação com as escolas da educação básica para a inclusão de seus alunos cegos, com baixa visão e deficiência múltipla sensorial.

Assim, a equipe composta pelos atuais formadores acredita que o curso colabora de maneira positiva com o processo inclusivo das pessoas com deficiência visual nas escolas de ensino regular, incentivando os professores que buscam por formação a enxergar seus alunos sob uma perspectiva diferente. Essa é uma ação realizada com o envolvimento dos profissionais do CEC/ICB e dos cursistas, servindo de amparo em determinadas circunstâncias onde os profissionais de educação são oriundos de cidades interioranas que não possuem instituições voltadas para a educação especial; porém, os formadores percebem que o retorno prático tem ficado aquém do esperado, em virtude das informações, trocas de

experiências e conhecimentos produzidos durante o curso para que o professor da escola regular realize uma atuação mais participativa com seus alunos.

Mesmo afirmando que a formação continuada do CEC/ICB tem um grande potencial para atender às necessidades dos professores das escolas comuns, surge, então, um discurso, por parte dos docentes formadores, de transformação ou reformulação do curso (carga horária, estrutura curricular, melhor articulação entre as disciplinas, aprofundamento da fundamentação teórica, metodologia, logística, recursos, periodicidade) visando atingir melhor os objetivos da referida formação continuada e incentivar/conscientizar/sensibilizar os professores sobre a inclusão em suas escolas de origem.

Entretanto, os participantes da pesquisa elegeram o momento interativo (ocasião em que os cursistas se reúnem com os professores do CEC/ICB para tratar de assuntos específicos de cada estudante, caso a caso, como os entraves, o desenvolvimento na escola especial e na escola regular, suas posturas e seus relacionamentos interpessoais nos dois ambientes, a participação da família, entre outros) como o grande diferencial do curso extensionista e que deve continuar após a esperada reformulação, reforçando os pensamentos de Andrade e Abreu (2019, p. 22) quando enfatizam a “necessidade de considerar não só os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também a complexidade da natureza humana”.

A partir dessas falas, senti o desejo de continuar com o trabalho investigativo após a conclusão do mestrado e tentar contribuir com o surgimento dessa nova demanda apresentada pelos sujeitos colaboradores, participando do almejado processo de reestruturação da formação continuada de professores na área da deficiência visual.

Na próxima seção adentro nas discussões que versam sobre a relação entre ludicidade e formação de professores, especificamente a formação de docentes da educação básica que tenham em suas classes alunos com deficiência visual.

3 A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE⁶

E a gente canta
 E a gente dança
 E a gente não se cansa
 De ser criança
 A gente brinca
 Na nossa velha infância

Velha infância (Tribalistas)

Anteriormente, trouxe para o leitor um pouco de minha caminhada como sujeito ativo/participativo dentro da educação inclusiva e da formação continuada de professores, e como a ludicidade perpassa⁷ a minha história de vida. Hoje, ao escrever esta seção, fui reportado ao período quando cursei a licenciatura em educação física, época em que tentava transgredir a imposição acadêmica de gravar fórmulas, conceitos e esquemas para aplicá-los tecnicamente na minha futura profissão. Semelhante a mim, alguns de meus professores acreditavam/acreditam que a formação profissional pode e deve ir além da simples aceitação e reprodução fidedigna das técnicas e táticas mais eficazes durante nosso ofício, que para o educador físico (minha profissão de origem) não basta tratar do corpo humano; o docente formado nessa área precisa respirar novos ares e percorrer viçosos caminhos. Além de transpirar em ação, tem de sentir e ressignificar essa transpiração a partir de suas memórias, de sua história, do contato com outros sujeitos.

Da interação com meus pares e de tudo que assimilei na faculdade, lembro essencialmente dos mestres que contrariaram o pensamento academicista convencional e se preocuparam em oportunizar aos alunos experiências que envolviam sentimentos de empatia, alegria e prazer enquanto ensinavam; por isso, os amigos conquistados (colegas e professores), os sorrisos, os abraços, as risadas e as palavras de carinho e de incentivo ajudaram a me tornar o professor de hoje e a transferir para os meus alunos, de maneira espontânea, extrovertida, carinhosa e cuidadosa (assim como me foi ensinado e como aprendi), um pouco do que descobri nesse trajeto. Foram (quando aluno) e são (na qualidade de docente) momentos ímpares de jubilação que desejo compartilhar com outros professores, não apenas os colegas educadores físicos, pois considero importante a valorização da

⁶ Parte deste texto foi apresentado no I Colóquio Internacional de Pesquisa Aplicada em Educação do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação (Gestec) da UNEB-Campus I, sob o título *O professor formador: ser ou não ser? eis a missão singular e complexa*, e publicado como um dos capítulos do livro *(Auto)nomia: atuação do educador em diferentes espaços*, da Editora CRV, organizado por Joara Porto de Avelar e Guilhermina Elisa Bessa da Costa.

⁷ Conjugar o verbo no tempo presente é proposital, pois o lúdico é “presente” em meu ser!

alacridade ao lecionar e a sua partilha com demais educadores. Será isso ludicidade na formação docente? Vejamos...

Debruçando-me nos estudos sobre ludicidade, percebi que a experiência concreta do lúdico constata uma forte carga de subjetividade envolvendo o assunto, o que foge da habitual substituição do conceito por palavras consideradas sinônimas, como: brinquedo, jogo, brincadeira. Do mesmo jeito, a preparação docente também imprime um sentido íntimo, peculiar a cada pessoa que busca por formação. Sendo assim, nessa seção refletirei sobre o ato de *brincar* e de *jogar* enquanto espaço privilegiado onde o indivíduo está inserido para a manifestação cultural; tratarei da concepção de ludicidade numa perspectiva jubilosa e do seu caráter abrangente, que vai além de uma esfera de atividades determinadas como elemento da cultura lúdica, bem como a sua relação com a formação continuada de professores.

3.1 A importância da ludicidade na formação continuada do professor da educação básica

A formação pessoal e profissional é algo em constante transformação, que nunca cessa; ela depende de nossas relações interpessoais, da cultura de cada povo, do ambiente que nos circunda e da época em que vivemos. Tratando especificamente da área educacional, a formação de professores vem custosamente sofrendo mudanças que buscam valorizar o contexto social dos sujeitos, a história de vida e os saberes que cada um traz consigo. Entretanto, segundo Pimenta (1999, p. 15), o préstimo docente perante a sociedade vem diminuindo gradativamente, devido a sua postura apática durante a história, onde esses agentes meramente utilizam procedimentos, esquemas e técnicas em suas aulas visando à doutrina de seus alunos para o mercado de trabalho, o que fez a presença/importância dos professores algo questionável na época presente. Felizmente, graças a debates, árduas discussões e mudanças de comportamento profissional esse cenário vem sofrendo mudanças significativas. Pimenta (1999, p. 15) ainda reitera que o professor exerce um papel precípuo na sociedade atual, pois é ele que intermedia os “[...] processos constitutivos da cidadania dos alunos [...]”, o que não apenas dá o significativo prestígio à formação docente, como também mostra a indispensável reformulação dela e das práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Dessa maneira, recriar e renovar a maneira como se ensina e se aprende é essencial. Infelizmente, ainda é grande a dificuldade que o educador encontra para incorporar o papel de sujeito ativo/participativo do seu processo formativo, pois as demandas e lutas provenientes da profissão usurpam dele esse direito. As queixas são as mais variadas possíveis: jornada de

trabalho exaustiva; divisão do tempo com ensino, planejamento, avaliação, conselhos de classe e reuniões com pais; falta de estímulo devido à insatisfação com a remuneração e à desvalorização da profissão docente.

À vista disso, as minhas leituras, reflexões e conversas constantes entre professores formadores e professores cursistas, as discussões e os esforços de pesquisadores para tratar desses temas transversais, paralelamente à problemática que envolve esse trabalho, levaram-me a buscar também uma sustentação regulamentar que trata tanto da vertente educacional especial quanto do preparo catedrático; dessa forma, sondei na legislação interna e externa um pouco do que já foi produzido mundialmente em prol do público-alvo da educação especial, numa perspectiva inclusiva, e encontrei, na Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, no seu artigo 205, uma alusão à educação como direito de todos, almejando o desenvolvimento integral dos sujeitos, a partir da capacitação para a ampla condição de cidadãos; não obstante, o texto mostra uma leve preocupação com o acesso e a permanência de seus alunos em instituições de ensino autorizadas, incluindo a matrícula preferencial dos que precisam de atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino básico, mas não trata da formação de professores (inicial ou contínua) para o alunado com deficiência.

Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 – traz alguns encaminhamentos a respeito da educação especial em seu capítulo IV. Ela reitera a condição de matrícula em escolas regulares dos sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEE), que inclui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, e categoriza (sem entrar em maiores detalhes) o oferecimento desse serviço, de acordo com as especificidades dos alunos: a) apoio especializado, quando necessário; b) caso o aluno não tenha condições de frequentar uma classe comum, esse suporte será em instituições especializadas; c) garantia de docentes especialistas para o AEE e demais docentes preparados para integrar os discentes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns. Somente em suas Disposições Transitórias (artigo 87, § 3º, inciso III) é que o texto cita o dever do Distrito Federal, estados e municípios e, de forma supletiva, da União de “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício [...]” (BRASIL, 2017), mas não diz quando, como e onde essa capacitação será efetivada.

Continuando a leitura dos aspectos legais, o artigo 49 e seus respectivos incisos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁸ (Decreto nº 3.298/99)

⁸ O termo “pessoa portadora de deficiência” caiu em desuso e foi substituído por “pessoa(s) com deficiência”.

– que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência) – menciona que órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela formação de recursos humanos devem cuidar prioritária e adequadamente da qualificação e do encorajamento à pesquisa dos profissionais especializados e de todos os setores envolvidos no AEE. A Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, trata da formação inicial docente para atender aos alunos com deficiência apenas no artigo 6º, § 3º, inciso II, quando se refere ao projeto pedagógico dos cursos formativos que, além da formação específica para as etapas da educação básica, procurem “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2019).

Entre avanços e retrocessos ocasionados por leis federais e decretos, chegamos a um cenário incerto em relação à Política Nacional de Educação, especificamente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; essa última admite os entraves do sistema de ensino do país e busca discutir os aspectos da sociedade contemporânea e a importância da escola no processo inclusivo de pessoas com deficiência, estabelecendo políticas públicas que minimizem os obstáculos socioculturais e melhorem a qualidade da educação para todos os seus alunos. É o que, ao menos, ela traz logo no início de seu texto:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Tão importante quanto as discussões acadêmicas e sociais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência e sua reivindicação por direitos constitucionais que abrangem indiscriminadamente todos os cidadãos, também é o investimento na preparação, a valorização, a preocupação e o cuidado com os profissionais que estão envolvidos no processo educativo, especificamente os professores e, porque não dizer, as relações interpessoais que são estabelecidas entre docentes e estudantes ao longo de suas histórias de vida, o que, infelizmente, não é levado em consideração pela legislação brasileira.

No âmbito internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos (aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na cidade de Jomtien, Tailândia, em março de 1990) relembra que a educação é direito fundamental de todos, favorecendo o desenvolvimento socioeconômico e cultural das nações e sua essencial participação na prosperidade pessoal e social, mesmo enfrentando sérios problemas em diversos países. O documento apresenta seus objetivos, requisitos, metas, princípios e ações para que a educação possa atingir a todos; uma das ações prioritárias ao nível nacional sugerida é focar na melhoria das condições de escolaridade dos alunos, como no processo de aprendizagem e profissionais envolvidos, especificamente o benefício dos programas de capacitação em serviço visando aperfeiçoar as condições de ensino.

Mais tarde, em junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais se reuniram em prol da Educação para Todos. Essa conferência organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apresentou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Motivada pela alvorada da inclusão, resumidamente, ela solicita às governanças mundiais a aceitar todas as crianças e jovens nas escolas regulares de seus países concernentes. Por consequência, a Unesco buscará mobilizar as entidades relacionadas ao ensino para promover a formação de professores voltada para as NEE no intento de

[...] garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca avança em relação ao modo formativo docente, admitindo que preparar adequadamente esses sujeitos é condição imprescindível para o progresso das escolas inclusivas e nomeia as escolas especiais como centros de formação e auxílio aos profissionais oriundos das escolas regulares/inclusivas; porém, planejar e realizar a formação continuada para esse público ainda consiste num grande obstáculo devido às precárias e complexas situações laborais.

Conhecendo um pouco da história legislativa pátria e estrangeira sobre inclusão e formação de professores, compreendi a sua magnitude e a sua complexidade; entretanto, essa dimensão só fez aumentar o meu interesse em realizar esta pesquisa, bem como a minha responsabilidade em relação aos sujeitos que serão beneficiados com esse trabalho.

Esse panorama vem mudando a maneira como está sendo pensada a formação docente no Brasil, uma vez que ela traz consigo elementos pessoais e complexos dos sujeitos envolvidos nesse processo; porém, é primordial questionarmos até que ponto as reflexões e ações a esse respeito têm surtido efeito e modificado a qualidade do processo formativo dos professores. Ou a maneira como é concebida essa formação apenas camufla os mecanismos de controle que o sistema de poder exerce sobre a sociedade?

É imprescindível reavaliar periodicamente a maneira como é concebida a formação continuada de professores; contudo, precisamos refletir sobre como essas transformações estão sendo postas. O desejo por mudança é pertinente e necessário; porém, ele não pode ser imposto pela lógica mercantilista, esse processo deve partir do âmbito educacional, imbricado com os sujeitos, com a implicação dos docentes. De acordo com Pedro Demo (2011, p. 22), a formação continuada de professores não pode estar atrelada à competitividade mercadológica, camuflando os interesses comerciais, mas suprir as necessidades do “bem comum” social.

Uma formação que ressalta a técnica por si mesma ou as melhores estratégias de ensino, que não zela pela ação-reflexão-ação e enxerga o corpo docente e discente de forma homogênea, não condiz mais com as demandas da sociedade. Entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem existem sujeitos com características peculiares que se constituem em meio a relações complexas; são pessoas que carregam consigo experiências, saberes, costumes, crenças, opiniões, conceitos e gostos construídos ao longo de suas vidas.

O professor é um sujeito histórico e, como tal, é alguém que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona. É capaz de desafiar a si mesmo, suas convicções, seus anseios, suas projeções relativas a um futuro indefinido. Podemos dizer que é o sujeito marcado pelo tempo, lugar, cultura, religião. Esse sujeito nunca está pronto, estará sempre se formando e os saberes pertinentes à ludicidade contribuirão para a sua formação, envolto em uma rede de conhecimentos, pois há um aprendizado constante que deriva do saber expressivo do sujeito sobre seu gozo e seu gozar, que manifestará em qualquer situação em que ele atue (ANDRADE; ABREU, 2019, p. 27).

Esse contentamento de que tratam Andrade e Abreu (2019) na formação docente precisa estar presente tanto em seu momento inicial quanto no continuado, para que os formadores passem a escutar, a conhecer melhor os sujeitos que procuram por formação, principalmente os professores da educação básica que trabalham sob condições desfavoráveis, enfrentado obstáculos sócio-políticos que desestimulam cada vez mais a profissão docente. Acredito que o processo formativo vai além da valorização das bases epistemológicas da educação, da procura por métodos de ensino eficazes, de discussões das estruturas

curriculares e demais assuntos/temas pertinentes à área; a formação de professores precisa também se preocupar com o sujeito que ela forma. Nesse aspecto, a ludicidade na perspectiva do estado de prazer proporcionado pelas experiências vividas pode trazer uma importante contribuição para a maneira como está sendo pensada a reestruturação formativa.

No artigo *A ludicidade como princípio formativo* (D'ÁVILA; LEAL, 2018), os autores defendem a formação de professores alicerçada numa proposta lúdica, lançando mão de práticas pedagógicas agradáveis e criativas no intuito de influenciar o processo de ensino e de aprendizagem da educação. Os dois analisam o conceito de ludicidade e de atividades lúdicas a partir de duas vertentes (intrínsecas e extrínsecas) que se aproximam, mas ao mesmo tempo se distanciam: a primeira diz respeito ao que é inerente ao sujeito, que experiencia integralmente determinada situação; a segunda como componente tipicamente social, aquilo que faz parte da cultura. Em quaisquer circunstâncias, as duas dependem dos entes envolvidos. Tal proposição formativa agradável sugere ao professor ações que permitam que ele e seus alunos mostrem-se de maneira prazerosa e criativa, num estilo subjetivo de viver, de estudar e de instruir; de gozar a vida e tudo o que ela tem a oferecer a partir de um ambiente criativo e salutar.

Sob essa ótica, as discussões sobre ludicidade (do ponto de vista da sensação agradável das experiências, dos estado de prazer, do gozo), sua relação com a formação continuada, as reflexões sobre a valorização, o investimento, a preocupação e o cuidado com os profissionais que estão envolvidos no processo educativo, especificamente os professores, e as interações pessoais que são estabelecidas entre docentes e estudantes ao longo de suas histórias particulares, acadêmicas e profissionais, trazem ânimo e fôlego para os professores da educação básica.

3.2 Relação entre ludicidade e formação continuada de professores

Antes de discutir a relação entre ludicidade e formação de professores, primeiramente, vejamos a noção equivocada que as pessoas têm sobre ludicidade quando a limitam ao ato de *brincar* e/ou de *jogar*, discutindo em seguida algumas questões que envolvem a formação docente. Pelo senso comum, quaisquer atividades recreativas ou de lazer são entendidas como lúdicas, independentemente dos sentimentos que elas desencadeiam nos sujeitos envolvidos na ação; porém, existem pormenores que devem ser considerados para se observar a distinção de suas características próprias.

O ato de brincar não é especificamente inerente ao sujeito, mas faz parte do ambiente simbólico dos indivíduos dentro de uma determinada sociedade. É uma dentre as várias práticas humanas convencionadas coletivamente que carece de aprendizagem e interpretação complexa a partir das relações estabelecidas com outros personagens em tempo e espaço distintos, modificando-se com a percepção que as culturas existentes possuem do mundo ao seu redor. Para os povos ocidentais, o termo brincar está relacionado à infância e remete à futilidade, aquilo que tem pouca ou nenhuma importância, o que é insignificante ou superficial, contrariando a seriedade e credibilidade das atividades laborais da vida adulta (BROUGÈRE, 1998).

Após inferir sobre o *brincar*, Brougère (1998) segue discutindo também sobre a relação do *jogar* na vida das pessoas, estando intimamente relacionado a uma cultura lúdica que o caracteriza como tal e dá margem a compreensões distintas de comportamentos durante as atividades humanas dentro de circunstâncias específicas desse grupo. A interpretação do jogo parte do encadeamento de ideias culturais implícitas relacionadas à linguagem, o que pode elucidar a existência do jogo a partir de sua conexão com o mundo ou dificultar a sua dissociação entre o que é lúdico e não lúdico; porém, “[...] o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca” (BROUGÈRE, 1998, p. 105).

Para que uma atividade seja entendida como jogo é preciso que todos os seus protagonistas a considerem de fato como tal e que ela tenha um sentido cultural para esse indivíduo ou grupo. Por ser algo extrínseco ao sujeito, faz-se também necessário que o mesmo aprenda o ato de brincar ou de jogar (primeiro quando ainda bebê com sua mãe, depois com as demais crianças e, em seguida, com seus professores), assimilando singularmente particularidades pertinentes ao próprio jogo e às estruturas que antecedem a atividade lúdica; são elas: aspecto fictício, conservação da realidade, existência de um consenso entre os participantes (BROUGÈRE, 1998).

Da mesma forma que o ato de brincar é introduzido no universo infantil com o intuito de entreter as crianças, com o amadurecimento dos sujeitos, essas práticas vão se tornando cada vez menos comuns em seu cotidiano para dar espaço a posturas mais sóbrias, discretas e prudentes, ao contrário do que fazemos no início de nossas vidas. O brincar carrega consigo uma forte ligação entre o presente e o passado (tudo que corresponde à nossa história de vida), requerendo dos participantes, ainda párvulos, uma percepção abstrata do mundo (pessoas com quem nos relacionamos, lugares que conhecemos, artefatos que manuseamos, circunstâncias que presenciamos); logo, podemos atuar no mesmo espaço dos demais membros do grupo, mas

não estar propriamente em sintonia com eles e, ainda sim, o rito acontecer (o brincar). Quando jogamos, todos os participantes precisam conviver em harmonia para que o evento aconteça. Devido ao seu caráter cultural, os membros devem estar em estreita conexão; mesmo assim, brincando ou jogando, cada sujeito dará um sentido próprio às experiências vividas no grupo, distinguindo o que é agradável do que é maçador, conforme a sua realidade pessoal.

A concepção lúdica ou não lúdica que os jogos trazem vem sendo refletida e discutida desde a Grécia Antiga. Protágoras visitava as cidades para debater com seus cidadãos numa espécie de jogo de perguntas e respostas, variando entre “[...] o ritual mais solene e o divertimento puro e simples, por vezes elevando-se às alturas da sabedoria, outras, limitando-se a uma simples rivalidade” (HUIZINGA, 2010, p. 107). Esse e demais sofistas da época já percebiam a natureza lúdica de seu ofício, que fluía entre brincadeiras iniciais e luxuosas conclusões de seus discursos, entretendo e intrigando as plateias.

Precisamos ter cuidado para não utilizar o termo ludicidade como o senso comum que o confunde com as atividades recreativas e o referencia às brincadeiras, aos jogos ou ao lazer, pois o sentimento de contento não depende das tarefas supostamente divertidas a que o indivíduo ou o grupo é exposto. Corroboro com Luckesi (2018) ao afirmar que ludicidade é um estado de espírito; os estímulos vão desencadear sensações, ativar lembranças, estabelecer conexões que interagem com vivências adquiridas pela pessoa em sua existência. Esses fatores contribuem para que as atividades experienciadas sejam lúdicas ou não lúdicas e, conseqüentemente, a possível entrega do sujeito satisfatoriamente por completo.

Nós, seres humanos, temos contato com as atividades lúdicas desde a infância e as estruturamos e aperfeiçoamos durante o decorrer de nossas vidas, por meio do convívio com outras pessoas, pela interação com os *habitats* e demais objetos. Essas experiências são favoráveis para o nosso desenvolvimento, pois permitem a experimentação de uma série de emoções, que podem ou não remeter ao bem-estar, decorrentes da prática do brincar, apresentando um envolvimento pleno dos sujeitos enquanto brincam. O desfatio proporcionado pela espontânea liberdade enquanto brincamos cria em nós um maior interesse pelas atividades, o que deixa nossas interações sociais mais leves e desprendidas de gestos comedidos.

No meio educacional, a ludicidade está intimamente relacionada aos métodos utilizados durante o processo formativo dos professores. Luckesi (2018, p. 14) considera que, após passar por experiências divertidas e prazerosas em sala de aula e discutir sobre elas no sentido “[...] existencial, sociológico, psicológico e didático [...]”, o professorando (que mais tarde se tornará “orientador e acompanhante do aprendiz”) tem maiores chances de perceber e interpretar o que sucede dentro de si nesse instante e, provavelmente, mais sensível às reações

do outro, podendo compartilhar essa prática com seus alunos que estão por vir, já que também experienciou esse momento; porém, ratificamos que apenas o próprio sujeito pode dizer o que a experiência lhe revela.

Para Luckesi (2018), contudo, mesmo com as condições favoráveis de uma atmosfera descontraída e o empenho de quem conduz os trabalhos, as atividades *socioculturais coletivas indicadas como lúdicas* nem sempre convergem no mesmo sentido da construção interna dos sujeitos, pois o foco está no *o que* se faz e não *em quem* pratica. O que inspira alegria ou deslumbre para determinada pessoa pode trazer recordações invasivas e dolorosas para outra. Infelizmente, na maioria das vezes, o tratamento tem apenas um caráter objetivo, visando a aspectos externos e distanciando-se da essência do ser lúdico.

Fazendo uma análise das discussões apresentadas até aqui, percebi aspectos favoráveis para que eu pudesse dar seguimento à investigação proposta, mas ainda precisava encontrar mais subsídios que sustentassem a sua necessidade. Continuando minha busca, os estudos apontaram para as discussões que tratam da preocupação com a reelaboração da formação docente.

Segundo Moita (2013), o processo formativo (desde o seu começo) não diz respeito apenas a reflexões sobre os melhores métodos e padrões utilizados, ou atribuições e situações que envolvam a figura do professor, que precisa estar pesquisando e renovando-se sempre. A formação de professores é algo maior, complexo e que está em constante conflito com o próprio sujeito, pois envolve particularidades inerentes a ele; é a edificação feita em conjunto com outros de si mesmo, por isso foge do controle de seus formadores. Essas afirmativas são ratificadas quando se declara que

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (MOITA, 2013, p. 115).

Concordo com Moita (2013, p. 115) quando reconhece que a construção de características exclusivas que distinguem cada pessoa (sua identidade, sua história de vida) se entrelaça intrinsecamente com a sua formação profissional, uma vez que “[...] ninguém se forma no vazio” e quando reflete sobre a complexidade da constituição do educador e a multiplicidade abundante da composição de sua individualidade proveniente das relações intra e interpessoais, das decisões tomadas, das preferências, dos convívios social e profissional num determinado espaço e tempo.

A ação profissional do professor precisou ser adaptada para acompanhar os novos tempos, constituir novas conexões e interações para cumprir o seu papel pedagógico e social.

Com as mudanças sócio-políticas causadas pela globalização, surgiu a necessidade de substituir uma postura passiva dos profissionais, considerados meros vetores de ideologias das esferas de poder, por um sujeito educador com um propósito muito mais amplo com a realidade atual, que pensa transformar a sua prática e esta, por sua vez, modifica-se no contexto social; tal ator/autor não apenas busca formação, mas também a faz, participa do processo formativo a partir de seus saberes adquiridos ao longo da vida, preocupando-se com a qualidade desse preparo.

Esses princípios coadunam com o pensamento de Mantoan (2013b), pois a mesma afirma que a preocupação com a qualidade de ensino passa por uma reestruturação do conteúdo do mesmo e da maneira como o ensinamos; uma reformulação das escolas conteudistas (com suas fórmulas, conceitos e datas), racionais, padronizadas, repetitivas e disciplinadoras, na tentativa de transformar os alunos em cidadãos conscientes, críticos e éticos, capazes de serem personagens ativos nas mudanças sociais. Tal afirmação serviu para ratificar minhas ações enquanto professor de educação física, pois desde o início do meu ofício busco novas maneiras de ensinar, valorizando os saberes que os alunos trazem consigo, adaptando e reestruturando minhas aulas, por acreditar que o professor deve preparar seus pupilos para terem autonomia e independência na vida em sociedade.

Tais ponderações despertam o interesse em melhorar a maneira como o educador é formado, o que muito poderia ajudar os futuros mestres a pensar a organização de sua prática pedagógica nas aulas, partindo da premissa de que a mudança de pensamentos e de atitudes que compõem o ser social/profissional também passam pelo ambiente escolar, tendo o professor um papel extremamente importante.

Uma das preocupações com a prática dos professores é a necessária e urgente reelaboração da maneira como se ensina, bem como a atenção com os impactos causados na vida dos alunos, uma vez que

Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar e a questionar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – solidário, participativo, sem tensões competitivas. (MANTOAN, 2013a, p. 103-104).

Para Moita (2013), formar um educador é extremamente complexo e está relacionado às particularidades inerentes a ele, pois compreende diversas possibilidades de relações (troca, experiência, interações sociais, aprendizagens) enquanto se reflete a constituição do sujeito professor num determinado espaço e tempo.

A formação do professor passou por diversas transformações, tornando o educador um sujeito ativo-reflexivo-ativo de suas próprias práticas pedagógicas. O professor formador é constituído de frustrações, medos, saberes e experiências, responsável também por formar outros sujeitos, que também têm diversas histórias vividas e possuem a outra parte do compromisso preparatório. Sendo assim, o mesmo personagem que ora busca formação, em outros momentos se vê como formador de seus alunos. Essa constante revela a complexidade da prática e da formação docente, pois as relações entre alunos e professores impactam na vida pessoal e profissional de ambos.

3.3 Ludicidade e formação continuada para professores com alunos cegos e/ou com baixa visão na educação básica

A descoberta e o aprendizado fazem parte da natureza dos seres humanos, onde a vivência com os demais é peça fundamental para o que denominamos de educação (ato de busca, troca, de interação, de apropriação). O homem tem sede de conhecimento desde o seu nascimento. Platão (427-348 a.C.) enfatizava que a criança deveria ocupar-se com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos e “[...] dava ao esporte, tão difundido na época, valor educativo, moral, colocando-o em pé de igualdade com a cultura intelectual e em estreita colaboração com ela na formação do caráter e da personalidade” (ALMEIDA, 2003, p. 20). Sendo assim, concordo com Almeida (2003) quando ratifica que nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos.

É preciso que a criança tenha um entusiástico desejo de expressar-se, que a sua expressão plástica seja importante; logo, que ela seja valorizada. Por outro lado, como ela expressará em primeiro lugar a vontade de descrever (a si mesma, a sua família, seus colegas, sua professora), vinculando intimamente os sentimentos profundos que a agitam (medo, raiva, amor, receio) à sua descrição, convém lembrar que são justamente as pessoas e os objetos com os quais ela está em contato permanente e que lhe proporcionam a possibilidade de uma observação vivenciada que se tornarão os elementos estruturais de sua expressão. É importante o cuidado de não exigir da criança nada que ela não seja capaz de expressar (ALMEIDA, 2003).

Essa expressão deve manifestar-se de maneira prazerosa e espontânea para que o sujeito possa se envolver por completo nas vivências proporcionadas pelo ambiente que o circula; desde já começo a dissociar a percepção lúdica dos jogos e brincadeiras simplesmente recreativas, pois entendo o lúdico como o elemento da cultura, o que o diferencia de lazer, sendo este o espaço privilegiado onde o sujeito está inserido para a manifestação cultural. Ao

se tentar conceituar as manifestações lúdicas, podemos caracterizá-las como um jogo de *caça às palavras*; porém, o seu caráter abrangente vai além de uma esfera de atividade determinada. Para Almeida (2003), a experiência concreta do lúdico constata uma forte carga de subjetividade envolvendo o assunto, o que foge da habitual substituição do conceito por palavras consideradas sinônimas, como: brinquedo, festa, jogo, brincadeira.

A ideia do processo lúdico na educação básica também foi propagada por inúmeros teóricos precursores dos novos métodos ativos da educação: François Rabelais, Montaigne, Comênio e Jean-Jacques Rousseau. Tais teóricos defendiam, respectivamente: a leitura e o desenho, até mesmo os jogos de cartas e fichas ajudam no ensino da geometria e da aritmética; a criança precisa adquirir curiosidade por todas as coisas que vê ao seu redor; que as leis do desenvolvimento da criança estão fundamentadas nas bases da nova didática (naturalidade, intuição e autoatividade). Ao que Kishimoto (2002) acrescenta: a criança tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, que o aprendizado é fruto de uma conquista ativa.

Levando em consideração as causas da diminuição ou perda total da visão e a necessidade de utilizar estímulos sensoriais diversos, o processo de ensino da criança com DV será regido através das informações ofertadas a elas pelas pessoas que enxergam (videntes), valendo-se também de adaptações e de recursos materiais específicos. Caso a perda da visão aconteça após o indivíduo ser alfabetizado convencionalmente, o acúmulo de informações visuais adquiridas até este momento pode facilitar a continuação de seu processo educacional; porém, a falta da visão abre espaço para complicações emocionais e pedagógicas.

Esses aspectos ainda carecem de esclarecimento, principalmente em relação às terminologias que envolvem a deficiência visual; é o que relatam os profissionais da educação básica que cursaram a formação continuada de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB. Sendo assim, para que tenhamos um entendimento melhor sobre as expressões que abordam esse tema, utilizadas durante a minha escrita, faz-se necessário apresentar de maneira sucinta alguns conceitos a respeito do assunto, na tentativa de minimizar possíveis equívocos decorrentes do empirismo.

Após diversas discussões e tentativas de estabelecer um nome específico no Brasil, o artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada através do decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, definem:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com

diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 3).

Essa declaração elucida uma nomenclatura para fins legais, estabelecendo direitos civis, mas ela não define os sujeitos enquanto pessoas, pois diferentemente do que se pensa, é muito difícil falar sobre pessoas com deficiência e qualquer ideia de deficiência que tenhamos será baseada no imaginário que possuímos do estilo de vida dessas pessoas e todas estas imagens estão transpassadas pela “concepção de deficiência” de cada indivíduo, quando o “estigma da deficiência” tende a homogeneizar todas as pessoas desse público (RIBAS, 2003).

Segundo Sampaio *et al.* (2010), em abril de 2002, o Conselho Internacional de Oftalmologia seguiu as definições que englobam a deficiência visual adotadas do relatório *Visual Standards – Aspects and Ranges of Vision Loss, with emphasis on Population Surveys*, desenvolvido pelo Dr. August Colenbrander. O próprio termo **deficiência visual** é utilizado “[...] quando a diminuição da visão é caracterizada por perda de função visual (como acuidade visual, campo visual etc.) por alterações orgânicas”. Já a **cegueira** é a “[...] perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de forma predominante, dos recursos de substituição da visão”. Além dessas definições, há também a **baixa visão** que compreende os “[...] níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de forma significativa, por recursos para melhor resolução visual”; a **visão funcional** procura “[...] descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária”; e a **perda visual**, “[...] termo genérico, tanto para perda total quanto parcial, caracterizado pela deficiência visual ou por perda funcional” (SAMPAIO *et al.*, 2010, p. 7-8).

A formação de professores da educação básica com alunos cegos ou com baixa visão fundamentada na ludicidade é também tema importante e que merece destaque no meio acadêmico devido ao seu teor peculiar. Concordamos com Moita (2013, p. 115) quando afirma que as características singulares do sujeito estão intrínsecas com a sua formação profissional, o que reforça a complexidade da constituição do educador e sua individualidade referentes às relações intra e interpessoais. Os esforços na busca de formação continuada de qualidade numa perspectiva lúdica para professores de estudantes com deficiência visual podem contribuir para que esse profissional continue em seu ofício com gozo e que a interação entre docentes e discentes seja harmoniosa.

Na escola, “[...] pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente” (CARVALHO, 1998, p. 170), sendo alvo de inúmeras reflexões e debates a partir do momento em que se tem

a escola como espaço inclusivo. Isto nos remete às dimensões físicas e atitudinais que estão intrínsecas no meio escolar, o que forma um *lócus* extremamente complexo nas relações pessoais, nas experiências vividas, dos saberes intrínsecos, dos conhecimentos produzidos, dos sentimentos, comportamentos e valores. Tais assuntos têm dado espaço a inúmeras discussões e debates sobre uma escola para todos e como realizar programas e políticas de inserção de alunos com necessidades especiais, trazendo à tona questões de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente.

As relações que envolvem os professores gratificam o profissional e o fazem continuar em seu ofício, uma vez que o educador influencia seus alunos e deles sofre influência. Ainda existe um percurso longo a percorrer e que a sociedade continuará a questionar a necessidade da existência dos professores; porém, o professor exerce um papel essencial para a educação por meio de suas pesquisas, investigações e reflexões das ações pedagógicas. Isto desperta o interesse em melhorar a maneira como o educador é formado e traz à tona a preocupação com a reelaboração da maneira como se ensina num mundo tão interconectado como hoje.

Partindo desses princípios, faz-se uma alusão ao planejamento escolar, que é concebido muito antes de se conhecer a necessidade dos alunos para os quais ele é direcionado. O projeto pedagógico, por enquanto, é algo abstrato, maquinado na mente dos professores e coordenadores da instituição baseado nas imagens hipotéticas que são feitas dos futuros alunos e de um ambiente também imaginário, o que contribui para que os planos de ensino não se concretizem e aumente a distância que existe entre o que se transmite na escola e o que o aluno traz consigo como experiência de vida. Por isso, em dadas instâncias é adotado o planejamento escolar materialista, onde os seus idealizadores conhecem primeiro o seu público-alvo e o ambiente no qual ele está inserido para, depois, traçar-se os caminhos a serem trilhados e as metas que deverão ser alcançadas. O entendimento dessas duas maneiras distintas de planejamento torna-se essencial para educadores e gestores, pois sua prática dependerá de como eles enxergam o mundo ao seu redor (CARMO, 2006).

Na próxima seção tratarei das contribuições da ludicidade durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual e da formação específica de seus respectivos docentes na educação básica, assim como a participação do Instituto de Cegos da Bahia e do seu Centro de Educação Complementar nessa ação.

4 CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE COM O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DO CENTRO DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DO INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA (CEC/ICB)

No decurso de oito anos como professor de educação física atuando na educação especial, no Instituto de Cegos da Bahia – grande parte desse tempo, como formador de professores da educação básica –, convivi com os docentes das escolas da rede regular de ensino que têm alunos cegos, com baixa visão e/ou deficiência múltipla sensorial matriculados. Experimentei nesse período diversos sentimentos provocados pela simbiose com meus alunos, que vão do êxtase provocado pela alegria mostrada nas aulas até a tristeza quando um deles precisa ser hospitalizado⁹. Esse complexo de emoções também faz parte da minha contínua formação, cabendo a mim a escolha entre os sentimentos que me transmitem prazer e desprazer.

A ligação que existe entre professores e alunos é importante, pois, segundo Moita (2013), a transferência de saberes, os relacionamentos interpessoais, a particularidade de cada biografia e o comportamento perante as circunstâncias vividas fazem parte da composição dos sujeitos. Esses aspectos estão intimamente ligados com a formação docente, tendo a ludicidade um papel imprescindível para a educação de crianças com deficiência visual.

Ao longo da trajetória educativa brasileira, a construção do professor passou por transformações e concepções ligadas aos momentos políticos que o país passou, afastando-o da posição de mero reprodutor dos pensamentos gerados pelas demais áreas do conhecimento e tornando-o sujeito ativo-reflexivo-ativo de suas próprias práticas pedagógicas.

Mantoan (2013a, p. 103) alerta que “[...] reinventar o modo tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar urgentemente nas salas de aulas”. Nessa perspectiva, as reflexões sobre ludicidade e as vivências lúdicas na formação continuada de professores envolvem uma complexidade de trocas de experiências, uma vez que particularidades do próprio sujeito e dos sujeitos formadores estão envolvidas no processo, o que foge dos padrões e situações comumente vividas na escola.

⁹ Na seção introdutória desta dissertação, mencionei que muitos alunos do CEC/ICB possuem cegueira ou baixa visão proveniente de hidro ou microcefalia, doenças degenerativas, cânceres e outras patologias. Tais enfermidades afastam eventualmente (em certos casos, de maneira constante) esses sujeitos das aulas para tratamento médico apropriado. Infelizmente, alguns quadros de baixa visão leve podem evoluir para um estágio severo ou resultar na perda total da visão; em muitas situações, além da questão visual, podem deixar sequelas motoras ou cognitivas significativas.

É preciso lembrar que as pessoas cegas ou que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, de alguma maneira, necessitam de auxílio para executar tarefas corriqueiras. Com a privação da visão, as pessoas com deficiência visual conhecem, experimentam e interagem com o ambiente ao seu redor por meio dos demais sentidos (audição, olfato, paladar e tato).

O processo de ensino da pessoa com deficiência visual será regido através das informações ofertadas a elas pelas pessoas que enxergam, valendo-se também de adaptações e de recursos materiais específicos para a formação de conceitos. Acredito que o professor pode lançar mão da ludicidade para proporcionar experiências salutares em sala de aula, proporcionando alegria, prazer, contentamento a todos os alunos (com ou sem deficiência), possibilitando a inclusão de crianças cegas, com baixa visão ou deficiência múltipla sensorial.

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprender desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel de professor seja qual for o nível de ensino em que atuamos (MANTOAN, 2015, p. 16).

Segundo Luckesi (2018, p. 20), o professor que deseja se tornar um educador de fato, além de possuir os requisitos técnicos de sua área de atuação e estar constantemente atualizado, precisa influir no “[...] processo de relação com o outro [...]”; necessita cuidar de si mesmo, de seus aprendizes e do relacionamento entre professor e aluno, uma vez que esse convívio é influenciado por vivências e emoções integrantes da história dessas pessoas; e mesmo com o crescente número de discussões a respeito do tema inclusão educacional de pessoas com deficiência, no Brasil e no mundo, e do avanço tecnológico que lhes possibilita uma melhor qualidade de vida, ainda existe a necessidade de manter, nos âmbitos educacionais e sociais, ações que considerem a subjetividade e respeitem as causas ou as origens, as possibilidades ou as limitações desses sujeitos.

4.1 A ludicidade na inclusão de alunos com deficiência visual em escolas de ensino regular

A infância é uma fase fantástica da vida! Nela, a criança descobre, ou melhor, desbrava o mundo ao seu redor e aproveita todos os momentos vividos sem discricção, sem juízo de valor, seleção, discriminação ou censura. Um tímido sorriso ou uma gargalhada que parece não ter fim; um suspiro com semblante singelo e sereno ou a repetição constante de determinada ação demonstram satisfação/alegria/prazer/gozo/contentamento ao aprender por

si só, com os seus pares ou com os adultos – mãe, pai, tios(as), vizinhos(as), professores(as) – algo novo que fará parte de sua história. Mesmo agora na fase adulta de minha vida, lembro-me bem dessa época e, cada vez que o faço, meu coração regozija-se; foram momentos importantes e necessários que constituíram o sujeito que sou hoje e que me trouxeram até *aqui*.

Quando garoto, brincava de picula, esconde-esconde, pega-pega, sete pedrinhas, fura pé, pula carniça, amarelinha e estátua. Eram tantas brincadeiras; algumas nem me recordo mais. Também tinha bonecos articulados, carrinhos, pião, pega varetas e peteca; além disso, eu confeccionava meus próprios brinquedos, ora de sucatas, ora de papel ou papelão sem o auxílio de instrumentos ou ferramentas, apenas com as próprias mãos (por entender que os comercializados não supriam minhas expectativas). Jogava futebol, damas, dominó, estudava, desenhava e, por inúmeras vezes, encontrava-me com amigos para longos bate-papos despreziosos e dar extravagantes risadas. Ocupava parte do *meu* tempo com esse conjunto de atividades por demais sedutoras para mim e dessa maneira fingia ser um super-herói que viajava para lugares mágicos e embarcava em grandes aventuras; imaginava ser um arquiteto ou designer para transformar o mundo ao meu redor. Essas ações, reações, interações e sensações eram o que me davam prazer! E, sinceramente, não percebi esse *mesmo* tempo passar...

Começo essa seção de maneira informal e falando um pouco sobre os meus dias de criança porque não os posso perder de vista, por acreditar que o espírito de espontaneidade, entrega e simplicidade infantil revela aos adultos o *sabor da vida* e o quão é importante trazê-lo conosco até a fase madura, o que não é o habitual, pois ainda passa no imaginário social que o *brincar*, o *jogar* e o lúdico estão associados à frivolidade, opondo-se ao que é sério, responsável. O que é uma lástima!

Considerando esses fatores, não eram apenas os brinquedos, as brincadeiras, os jogos (enquanto atividades recreativas e de lazer), os livros, os rabiscos ou as conversas que mais importavam; na realidade, eu apreciava a peculiaridade de cada instante e aprendizado proporcionado pelas breves vivências enquanto infante. Os estímulos, as relações interpessoais e a atmosfera dos círculos sociais serviam de inspiração e me davam ânimo para experimentar subjetivamente sensações na infância e na adolescência que não consigo descrever a contento, mas que ainda me fazem suspirar.

Lamentavelmente, nem sempre a maioria das minhas experiências como aluno da educação básica eram dessa maneira. Não eram muitas as ocasiões em que conseguia sentir prazer e alegria na escola, o que somente percebi quando cursei a licenciatura em educação

física e passei a estudar, pesquisar, discutir e refletir sobre ludicidade. Isso me fez perscrutar um diálogo entre educação e ludicidade no sentido gáudio, e gradativamente fui incorporando ao grupo a educação especial numa perspectiva inclusiva para crianças com cegueira, baixa visão e deficiência múltipla sensorial, por fazer parte da minha atuação profissional e julgar significativa as experiências intra e interpessoais prazerosas no ambiente escolar.

No decorrer da história, antigos e novos arquétipos educacionais são aceitos/consentidos ou contestados/combatedos/rejeitados graças às particularidades sócio-político-culturais e às distinções professas, pátrias e de gênero que influenciaram a forma como nós percebemos, aprendemos e compreendemos o nosso próprio ser e o mundo que gira em nossa volta. Essa condição também está presente na escola e impacta de diferentes maneiras nas relações professor-aluno-ateneu, o que vem causando mudanças no comportamento dos sujeitos; todavia, as instituições de ensino (desde a educação infantil) relegam aqueles que destoam de seus padrões de ensino e de aprendizagem.

Mantoan (2015) alerta para o surgimento de um novo modelo de conhecimento proveniente de novas interações e de conexões inéditas entre os saberes antes solitários e a subjetividade existente na rotina social das pessoas. Dessa maneira, a escola, que também faz parte da sociedade, precisa cessar o menosprezo e a rejeição dos acontecimentos que a circulam, segregando “[...] as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2015, p. 22).

Essa mesma escola deve atinar para as necessidades de todos os alunos, com deficiência ou não, e procurar entender melhor os fatores que envolvem o processo de ensino desses sujeitos. Tratando especificamente de crianças com deficiência visual, destacamos a seguir alguns deles, que podem servir de orientação para o educador que tenha em suas classes regulares alunos cegos ou com baixa visão:

- a) a **idade da manifestação** torna-se um fator determinante para a intervenção do processo educacional, pois a memória visual construída desde o nascimento do indivíduo tem um papel fundamental na construção de necessidades específicas e na aplicação de técnicas e de estratégias de ensino para o seu adequado desenvolvimento; esta metodologia acaba sendo diferente para os cegos congênitos ou para quem deixou de enxergar ainda na primeira fase da vida porque não acumulou imagens visuais significativas;
- b) o **tempo transcorrido** a partir do início da patologia possibilita ao sujeito que está há mais tempo com a deficiência se adaptar à nova situação educacional do que

aquele que ainda tenta se reestruturar emocionalmente de uma cegueira ou baixa visão recente;

- c) o **tipo de manifestação**, a perda súbita ou lenta da visão, ocasiona reações e ajustamentos emocionais distintos (insegurança, angústia, capacidade de aceitação), bem como no desenvolvimento educacional da pessoa;
- d) a **causa do distúrbio** pode indicar o nível de comprometimento (patologia se restringe ao globo ocular) ou a conduta do sujeito (processo traumático ou por relação entre os genitores – distúrbio ocular proveniente de doença venérea). (BRASIL, 2017, p. 36-37).

Partindo dessas condições, o entendimento dos sujeitos sobre o ambiente ao seu redor é diferente entre quem perdeu a visão após os cinco anos de idade e de quem é cego congênito ou adquiriu a cegueira antes de seu primeiro quinquênio. Para as crianças cegas com idade próxima da primeira infância, essa percepção é realizada através de sua imaginação ou pelos demais sentidos (audição, tato, paladar e olfato), que, por sua vez, também se diferencia daqueles com baixa visão ou cegueira adquirida após esses períodos. A funcionalidade, tanto do resíduo visual quanto das imagens captadas, repercutirá particularmente na vida de cada pessoa.

Caso o sujeito perca a visão após ser alfabetizado de modo convencional, o acúmulo de informações visuais adquiridas até este momento pode facilitar a continuação de seu processo educacional; porém, a falta da visão traz consigo complicações emocionais e pedagógicas, que, em certos casos, pode “[...] levar o aluno a oferecer resistência à utilização de recursos e técnicas que favoreçam a minimização das limitações impostas pelo distúrbio visual” (BRASIL, 2006, p. 37).

No ambiente da escola, o professor pode aproveitar vários momentos e situações para que o aluno identifique sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e diferencie os mais variados materiais, proporcionando, desta maneira, não só para o aluno deficiente visual, como para todos os alunos, um desenvolvimento sensorial harmonioso que favorecerá tanto o processo educacional, como a orientação e a mobilidade do deficiente visual. (BRASIL, 2006, p. 46).

Ainda existe um longo percurso e barreiras para transcender; porém, o professor exerce um papel essencial para a educação por meio de suas pesquisas, investigações e reflexões. As relações prazerosas estabelecidas entre esses sujeitos gratificam o profissional que influencia seus alunos e deles sofre influência. Isto desperta o interesse em melhorar a maneira como o educador é formado e traz à tona a preocupação com a reelaboração do que

se ensina atualmente. Tais assuntos aqui apresentados levaram ao amadurecimento da pesquisa que tem a ludicidade na formação continuada como eixo principal na tentativa de verificar a relação entre a ludicidade e a formação de professores que atuam com crianças com deficiência visual na escola regular; identificar as contribuições da ludicidade na formação continuada de professores da educação básica.

4.2 Deficiência visual na educação básica: o olhar para o Instituto de Cegos da Bahia

O progresso estratégico educacional na tentativa de atingir iguais oportunidades, onde todas as pessoas gozem plenamente de seus direitos como cidadãos, perpassa pela sua inclusão e sua participação ativa na sociedade. Acredita-se, com isso, que alunos com necessidades educativas especiais, especificamente com deficiência visual, conseguem se adaptar melhor ao meio quando inseridos em escolas inclusivas¹⁰, aquelas que acolhem todas as crianças – com ou sem deficiência(s) – na comunidade onde vivem. Consequentemente, as particularidades físicas, intelectuais ou sensoriais não impedem que estas instituições estabeleçam um ensino comum a todos, sempre que possível (UNESCO, 1994).

Considerando e respeitando as causas ou as origens, as possibilidades ou as limitações da deficiência visual, as escolas precisam criar instrumentos que auxiliem a melhoria da qualidade de vida acadêmica das pessoas cegas, com baixa visão ou deficiência múltipla sensorial que, de alguma maneira, necessitam de auxílio para executar tarefas escolares corriqueiras.

A proposta de educação inclusiva faz parte de um conjunto de medidas tomadas por um quinhão das instituições de ensino regular, sobretudo, da rede pública para cumprir o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE).¹¹ Seu eixo, resumidamente, parte do pressuposto que a participação de pessoas com necessidades específicas no processo pedagógico favoreceria a sua inclusão na escola regular, mas este processo envolve uma trajetória construída por embates, desacordos e divergências pessoais, sociais e governamentais.

¹⁰ Instituição baseada numa educação diferenciada que, por meio da colaboração entre os seus membros, almeja o êxito de todos os alunos, sem distinguir os seus estilos cognitivos, limitações de aprendizagem, etnia ou classe social.

¹¹ Lei que regulariza o sistema educativo no Brasil, baseada na Constituição Federal. Esteve presente (citada) pela primeira vez na Constituição Federal em 1934, sendo criada efetivamente em 1961, reformulada em 1971 e em 20 de dezembro de 1996 tomou a forma atual, com a Lei nº 9.394/96, baseada no “princípio do direito universal a educação para todos” e incluiu a educação infantil como estágio primário da educação básica.

As diferenças físicas ou um desenvolvimento perceptivo diferente ocasionam, frequentemente, a exclusão do belo, saudável e autônomo, ou seja, a diferença é caracterizada pelo fato de não pertencer aos parâmetros de normalidade constituídos pela sociedade. No entanto, a pessoa com deficiência é capaz de usufruir uma vida plena, desde que sejam feitas as adaptações necessárias. (DIEHL, 2008, p. 21).

O que vai determinar se uma pessoa com deficiência é inválida ou capaz será a maneira como ela encara a vida com as suas possíveis limitações e/ou possibilidades. Mas isto, contudo, também depende de fatores externos, como a classe social em que a pessoa com deficiência está inserida, suas condições econômicas, sua perspectiva de vida, o preconceito dos demais sujeitos e sua autoestima. A deficiência é relativa em termos socioculturais e físicos; porém, analisar e agir dentro do processo que aglomera a deficiência merece, sim, nossa atenção.

O movimento internacional que implantou a escola “universal, laica e obrigatória” tentou oferecer à sociedade subsídios culturais que permitissem nivelar as diferenças socioculturais dos alunos, tornando-se um elemento compensatório em relação às instruções comuns e que permitiu a igualdade competitiva, tentando suprir o desejo de distribuição de oportunidades de maneira similar no seu todo, mas o que não estava previsto na escola tradicional era a inserção de alunos não convencionais devido a algum tipo de deficiência, seja ela de origem física, intelectual ou sensorial. Esta escola não só visava à semelhança entre os conteúdos, mas, também, entre os seus discentes.

A partir de então, houve a criação e expansão de “escolas especiais” ordenadas de acordo com a especificidade de determinada deficiência. A ideia era que indivíduos com características semelhantes deveriam ser dispostos em grupos constituídos ou classificados com as mesmas condições peculiares para que daí pudessem ser desenvolvidos métodos de ensino da mesma natureza das instituições tradicionais. Este tipo de escola tenta ser diferente para lidar com pessoas tidas como *diferentes*; porém, está impregnada das valias das outras instituições de ensino regular. As escolas tradicionais e as *especiais* comungavam dos mesmos valores; uma foi feita para “[...] homogeneizar o capital cultural de todos os alunos [...]” (RODRIGUES, 2003, p. 73) a partir da seleção natural que se fazia entre os discentes, a outra os amontoava pelo tipo de deficiência seguindo a lógica da época que pensava acompanhar o padrão das escolas clássicas, onde alunos com características semelhantes aprendiam de maneira uniforme.

Segundo Sasaki (1997) “[...] a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da

própria pessoa com necessidades especiais”, fomentando, desta maneira, uma comunidade que receba indiscriminadamente pessoas distintas e que conviva pacificamente com a diversidade humana, cooperando entre si.

Isto nos remete às dimensões físicas e atitudinais que estão intrínsecas no meio escolar, o que forma um *locus* extremamente complexo nas diversas áreas do conhecimento: arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores etc. Tais assuntos têm dado espaço a inúmeras discussões e debates sobre uma escola para todos e como realizar programas e políticas de inserção de alunos com necessidades especiais, trazendo à tona questões de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente (CIDADE; FREITAS, 1997).

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Em 30 de abril de 1933, nasce o Instituto de Cegos da Bahia, com a missão de contribuir com a inclusão social, política e educacional da criança, do jovem e do adulto com deficiência visual e deficiência múltipla sensorial por meio de ações que buscam favorecer o acesso à escola, ao trabalho e à sociedade num trabalho em conjunto de seus nove centros ou gerências administrativas: Centro Administrativo e Financeiro (CAF), Centro de Apoio Terapêutico (CAT), Centro de Educação Complementar (CEC), Centro de Intervenção Precoce (CIP), Centro de Nutrição (CNU), Centro de Serviços Gerais (CSG), Centro de Tecnologia e Serviços (CTS), Centro Médico e Oftalmológico (CMO) e Secretaria.

O CEC desenvolve um ensino na perspectiva transdisciplinar orientado pela transversalidade da educação especial com o público infanto-juvenil e adulto que tenha deficiência visual e deficiência múltipla sensorial, no contraturno escolar, ou seja, no turno oposto ao que estão matriculados na rede regular de ensino, na forma de complementação e/ou suplementação curricular.

Essa perspectiva transdisciplinar lida com o ser humano indivisível e complexo, estudado à luz das relações entre as diferentes áreas, no que as interligam, mas também no que as contradizem, vislumbrando o indivíduo integralmente, a sociedade, a natureza, o corpo, a mente e as emoções (SALVADOR, 2014, p. 14)

O ICB está atento para a complexidade e subjetividade das pessoas com deficiência visual, tentando desde a sua fundação contribuir de maneira flexível e articulada com as respectivas instituições de ensino regular de seus alunos, considerando o “[...] estágio de desenvolvimento desses estudantes, suas respectivas faixas etárias, escolaridade e sua especificidade” (SALVADOR, 2014, p. 19) no que tange à deficiência visual, sobretudo, tendo como perspectiva formativa o direito inalienável de ser visto a partir das suas possibilidades de aprender e de construir conhecimento.

Particularmente, a perspectiva formativa do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia envolve componentes curriculares específicos para o atendimento educacional especializado da deficiência visual. São eles: ensino do sistema braille (código e grafia); ensino da escrita cursiva; ensino do uso do soroban; ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos (baixa visão); ensino do uso da comunicação aumentativa e alternativa (CAA); ensino do uso dos recursos de tecnologia assistiva (TA); ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível (inclusão digital); ensino das estratégias para o desenvolvimento de processos mentais; estratégias para autonomia no ambiente escolar; ensino das técnicas de orientação e mobilidade (OM); educação física (atividade física e desportiva); educação musical (iniciação musical e oficina de música); oficina de horticultura (horta sensorial); habilitação e reabilitação de pessoas com baixa visão; leitura para o cego e baixa visão; biblioteca; brinquedoteca; e produção braille.

Segundo o projeto político-pedagógico do CEC/ICB, seus objetivos e finalidades buscam contribuir com a educação básica de pessoas com deficiência visual da seguinte maneira:

- a.** Oferecer suporte pedagógico ao desenvolvimento global dos usuários com deficiência visual, fomentando ações que promovam o pleno exercício da cidadania e a inclusão social;
- b.** Oferecer aos estudantes deficientes visuais o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar e/ou suplementar e de enriquecimento curricular no contraturno à escola regular onde estão matriculados;
- c.** Disponibilizar os serviços pedagógicos e de acessibilidade para o apoio no atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes;
- d.** Promover a acessibilidade do educando nas classes regulares a partir de ações que favoreçam a sua participação e aprendizagem em igualdade de condições;
- e.** Promover cursos de formação continuada na área de deficiência visual, de deficiência múltipla e surdocegueira para professores que atuam ou venham a atuar com essa clientela específica, numa perspectiva inclusiva;
- f.** Firmar parcerias com universidades e institutos de pesquisa com vistas à formação de professores, estágio, estudos e pesquisas na área de Educação Especial. (SALVADOR, 2014, p. 23-24).

O processo educativo e escolarização de alunos com baixa visão ou cegos deve ser elaborado visando, além da deficiência, ao que pode facilitar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos, pois a escola de ensino regular não só priva aqueles que estão fora dela, mas também aos alunos em condições especiais de aprendizagem sob sua proteção; suas estruturas convencionais e tradicionais, de certa maneira, dificultam o desenvolvimento, a socialização, a inserção e o comportamento de pessoas com necessidades educacionais especiais, o que as colocam em situação de desvantagem em relação aos demais alunos.

4.3 Alunos com deficiência visual do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB): o processo de inclusão

Desde a minha infância tenho contato com colegas com deficiência (síndrome de *down* e cegueira); mesmo assim, antes de lecionar no CEC/ICB, eu ainda presumia que essas pessoas não tinham condições de ter autonomia e independência dentro de uma sociedade idealizada para cidadãos sem deficiência. Felizmente eu estava equivocado! As crianças e os adolescentes que participam das aulas de educação física me permitem enxergá-los por uma perspectiva diferente, contrária do imaginário social. São sujeitos dotados de vitalidade, potencialidades e desejos, mesmo com as limitações e os receios que a diminuição ou perda visual trazem.

Por isso, é difícil falar sobre ou descrever outrem por acreditar que apenas o próprio sujeito pode dizer algo sobre si mesmo, como na ludicidade, quando a pessoa expressa individualmente seus sentimentos a respeito do que vivenciou; porém, esse é o momento da dissertação onde preciso apresentar, ainda de maneira sucinta, os alunos que *vivem*¹² no Instituto de Cegos da Bahia; muitos deles fazem parte da história da instituição logo que nasceram (a intervenção precoce), os demais foram se inserindo nesse espaço, cada um durante as diversas fases de suas vidas (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos). Atualmente, o ICB atende pessoas de zero a cem anos de idade; contudo, a minha vivência em sala de aula está imbricada com sujeitos que têm idades entre seis anos e 17 anos e 11 meses, o que tornaria o intervalo da faixa etária desse público muito amplo para a pesquisa realizada. Em sintonia com o recorte deste trabalho (formação continuada para professores de crianças

¹² Devido a demandas pedagógicas, oftalmológicas, terapêuticas (terapia ocupacional) e assistenciais (serviço social), a grande parcela dos alunos são atendidos pelo Instituto de Cegos da Bahia há mais de 10 anos, passando entre um e três dias da semana na instituição, no contraturno da escola de ensino regular em que estão matriculados.

cegas ou com baixa visão na educação básica), colocarei em evidência as crianças com idades entre seis e 12 anos.

Para fazer parte do corpo discente do Instituto de Cegos da Bahia, o sujeito, impreterivelmente, precisa marcar uma consulta com um dos oftalmologistas especialistas em cegueira e baixa visão no Centro Médico e Oftalmológico (CMO) da instituição; caso constatado algum problema visual que não consiga ser sanado com lentes ópticas corretivas, interferindo de maneira negativa na funcionalidade da sua visão e em sua qualidade de vida, o ainda paciente será acompanhado pela equipe médica para realizar o(s) tratamento(s) adequado(s) e encaminhado para o Centro de Apoio Terapêutico (CAT), com serviços de terapia ocupacional, psicologia, assistência social e, dessa vez na qualidade de aluno, para o Centro de Intervenção Precoce (CIP), quando for criança recém-nascida até cinco anos e 11 meses ou para o Centro de Educação Complementar (CEC), com idade a partir dos seis anos.

Das 324 pessoas em idade escolar (educação básica) que passaram pelo CEC/ICB no ano de 2018 (excetuando-se os adultos em reabilitação), 283 eram crianças e adolescentes e do total geral de atendidos, aproximadamente, 70% deles têm baixa visão; entre eles, 134 indivíduos do público infanto-juvenil foram meus alunos durante o referido ano letivo.

Mesmo sendo um trabalho acadêmico estritamente da área educacional, acredito ser interessante listar as principais patologias que provocaram cegueira ou baixa visão nos alunos do CEC/ICB, sem ter a pretensão de pormenorizar suas características. Afecções como albinismo, alta miopia, anoftalmia, anomalia de Peters, atrofia óptica, catarata congênita, cicatriz falciforme entre pupila e mácula, cicatriz macular, disfunção grave das vias ópticas, distrofia retiniana, estrabismo, doença de Leber, doença de Stargardt, glaucoma congênito, hipoplasia do nervo óptico, microftalmia e leucoma bilateral, nistagmo congênito, paralisia cerebral, retinopatia da prematuridade, retinose pigmentar e tumor cerebral com comprometimento das vias ópticas causaram, separadamente ou associadas, deficiência visual nesses 324 sujeitos que agem e interagem de maneira diversificada com o ambiente ao seu redor devido às suas singularidades; ou seja, pessoas com uma mesma patologia respondem diferentemente aos estímulos.

Evidentemente que esses cidadãos também sofrem as penalidades provenientes das mazelas e discriminações impostas por uma sociedade apoiada em padrões excludentes, sendo marcados pela trajetória de lutas, perdas e conquistas dentro e fora da escola; porém, o meu *ser profissional* não está dissociado do meu *ser pessoal*. Eu preciso escutar e enxergar os meus pupilos e participar, na medida do possível, de suas histórias. Por isso, durante oito anos como professor na educação especial, ouvi relatos sobre os entraves que dificultam a inclusão

desses meninos e meninas na rede regular de ensino; porém, por uma questão de posicionamento, prefiro elencar aqui os aspectos positivos da nossa caminhada, o que pode dar certo.

Corroboro com Mantoan (2013b, p. 29), quando sustenta que as escolas de ensino regular estão apoiadas em um ensino “[...] elitista, meritocrático e homogeneizador [...]”, projetado para rejeitar alunos que fogem dos moldes escolares. São padrões tradicionais pensados para sujeitos ideais (aprendem da mesma forma e no mesmo tempo) e apartam todos aqueles que destoam deles.

Tentando conscientizar os profissionais das instituições de ensino regular e minimizar as defasagens escolares provenientes da cegueira, da baixa visão ou da deficiência múltipla sensorial, os professores especialistas em soroban, informática/tecnologia assistiva, baixa visão, sistema braille, educação física, orientação e mobilidade, apoio pedagógico e escrita cursiva do CEC/ICB apoiam-se em um projeto político-pedagógico com uma proposta multi/inter/transdisciplinar, estando constantemente dialogando entre si sobre a melhor maneira possível de contribuir com a qualidade da educação especial numa perspectiva inclusiva e, oportunamente, ministram as aulas em conjunto. Todo esse esforço é direcionado para a rede regular de ensino; porém, ainda existem obstáculos que complicam ou mesmo impedem as ações necessárias para a inclusão escolar. Segundo Mantoan (2013b, p. 30),

Ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, de sua nova concepção, quando presente no ensino escolar e complementar à formação dos alunos com deficiência: *o atendimento educacional especializado*.

Esse atendimento precisa estar em sintonia com o ensino da rede regular de ensino, onde professores das classes comuns e professores especialistas possam interagir e dar suporte uns aos outros, dialogando sobre como investir nas potencialidades de seus alunos com deficiência visual e buscando em conjunto soluções para minimizar as dificuldades em sala.

5 O PRODUTO, FRUTO DA PESQUISA

O docente que procura por formação precisa se assumir também como sujeito gerador de conhecimento, incorporar a afirmação que a docência não é mera transferência de informações, pelo contrário, é fomentar oportunidades para a elaboração, para a construção dele. O sujeito enquanto está sendo formado não pode assumir a postura de objeto de seu formador, pois quando também estiver posteriormente nessa posição (de formador), será um agente inautêntico; porém, se formador e formando conviverem numa atmosfera de respeito e cooperação, onde ambos sejam responsáveis pelo processo formativo, quem se forma terá maior probabilidade de tornar-se futuramente um professor formador legítimo. Para Freire (1996, p. 23), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado, pois a formação é um ato de troca, aprendizado mútuo entre professores e alunos”.

O trabalho feito durante o curso de formação de professores realizado no CEC/ICB é contextualizado a partir da vivência dos formadores com os alunos da própria instituição, trazendo situações específicas dos estudantes com deficiência visual, não apenas as ações ou estratégias que deram uma resposta positiva, mas também o que não deu tão certo e que precisou ser revisto pelos docentes. Dessa maneira, a formação continuada de professores na área da deficiência visual é considerada pelos seus formadores como uma importante contribuição para a educação básica, esclarecendo as dúvidas e, em certa medida, aliviando as angústias, relacionadas ao ensino inclusivo dos professores das escolas regulares em relação aos alunos com cegueira, baixa visão e/ou deficiência múltipla sensorial. Assim, o curso tenta aliar teoria e prática em discussões/reflexões e experiências/vivências socioeducacionais que circulam a pessoa com deficiência visual.

Independentemente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pelas escolas regulares de ensino, a formação continuada em deficiência visual vai capacitar e envolver os professores em um projeto participativo de desenvolvimento rumo à melhoria da qualidade da educação inclusiva, proporcionando o acesso do aluno com necessidades especiais à utilização de técnicas e recursos específicos fundamentais ao êxito e eficácia do processo de aprendizagem. (FLORZINHA).

Mesmo afirmando que a formação continuada do CEC/ICB tem um grande potencial para atender às necessidades dos professores das escolas comuns, surge, então, um discurso por parte dos docentes formadores de transformação ou reformulação do curso (carga horária, estrutura curricular, melhor articulação entre as disciplinas, aprofundamento da

fundamentação teórica, metodologia, logística, recursos, periodicidade) visando atingir melhor os objetivos da referida formação continuada e incentivar/conscientizar/sensibilizar os professores sobre a inclusão em suas escolas de origem.

Os formadores que responderam ao questionário afirmam que o curso de extensão do CEC/ICB contribui com a formação dos professores da escola regular, pois os relatos trazidos pela maioria dos cursistas apontam para a diminuição da insegurança, frustração e inquietação ao lecionar para sujeitos com deficiência visual. A maioria desses profissionais, primeiramente, recusam os alunos cegos, com baixa visão e, principalmente, com deficiência múltipla sensorial por não estarem familiarizados com a educação inclusiva; porém, com a continuidade dos encontros no Instituto de Cegos da Bahia, as discussões e experiências cegas simuladas os sensibilizam e proporcionam uma análise sobre a inclusão por outra perspectiva, a do aluno com deficiência visual. Com isso, os cursistas mostram-se mais receptivos à inclusão na escola regular, aprendendo a adaptar materiais, a usar as ferramentas necessárias para facilitar o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Segundo os participantes da pesquisa, durante os encontros, do início ao fim do curso, os formadores procuram oferecer subsídios para facilitar a compreensão da fundamentação teórica dos conteúdos abordados e orientar os cursistas para a desconstrução de preconceitos e estigmas sobre a pessoa com deficiência visual, melhorando a relação de convivência entre professores e alunos cegos, com baixa visão e deficiência múltipla sensorial.

Com isso, considero a formação de professores matéria imprescindível na educação básica, uma vez que é necessário formar bons educadores para atuarem nas escolas regulares. Por entender que essa formação precisa ser realizada a partir da parceria entre formadores e formandos, numa troca constante de saberes e experiências visando à construção de conhecimento, tentei trazer uma contribuição para a educação especial numa perspectiva inclusiva através do curso de formação continuada de professores do CEC/ICB, onde atuo como professor formador.

Portanto, segundo Candau e Sacavino (2013), as oficinas pedagógicas são constituídas pela participação ativa dos sujeitos em atividades e vivências concretas; interpretação, reflexão e discussão de textos e/ou vídeos; e constantes diálogos entre os participantes na busca por transformações conceituais, procedimentais e atitudinais das pessoas em particular, do grupo em questão e, em seguida, das instituições sociais e educacionais. Elas (as oficinas) são ambientes propícios para a construção coletiva de saberes a partir da troca de experiências, da interação subjetiva entre os sujeitos, servindo de instrumento para a reflexão/discussão/análise/transformação da realidade socioeducacional, tendo como proposta

metodológica estratégias que favoreçam o sentimento de empatia e a articulação entre teoria e prática.

A partir dessa análise, nesta pesquisa acadêmica procurei trazer uma contribuição que fosse significativa para o *lócus* e para os participantes, algo que emergisse a partir dos desejos individuais dos sujeitos e do grupo em questão. Sendo assim, entendo que qualquer decisão tomada para a construção do produto desse mestrado precisa estar intimamente relacionada com o trabalho e os anseios dos professores formadores. É sabido que não há possibilidade de preencher todas as lacunas que envolvem a ludicidade, a formação continuada de professores e a educação especial numa perspectiva inclusiva, mas enxergar sensivelmente as expectativas e as demandas que os partícipes apresentaram nas respostas dadas no instrumento de coleta de dados me mostrou a direção que devo seguir para ajudar no meu trabalho como professor formador e dos demais colegas.

Os formadores que colaboraram diretamente neste estudo relataram que o curso extensionista oferecido pelo CEC/ICB já realiza oficinas, vivências e atividades programadas como estratégias que procuram instrumentalizar os cursistas na adaptação de materiais e estrutura física, aquisição de uma postura inclusiva, sensibilização dos sujeitos, da turma e da escola, visando mostrar aos cursistas que é possível, apesar de desafiador, prestigiar a inclusão de alunos cegos, com baixa visão ou deficiência múltipla sensorial, fazendo do espaço escolar um lugar de convivência harmoniosa, participativo e salutar para todos os alunos, corroborando com os pensamentos de Mantoan (2013b, p. 141):

[...] a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do novo século. No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos.

Existe entre os formadores a crença de que atualmente o curso de formação continuada de professores do CEC/ICB possibilita o diálogo entre a classe comum e o atendimento educacional especializado através da ludicidade, mas, quando questionados sobre as suas concepções a respeito desse tema, as respostas divergiam da perspectiva da pesquisa realizada. Os sujeitos percebem a ludicidade como uma maneira de propor atividades para adquirir conceitos, através de jogos, brinquedos e brincadeiras, enxergam-na como a “[...]”

possibilidade de trabalhar questões sérias de uma maneira mais suave, mais divertida, sem perder de vista a seriedade do tema” (AMBRÓSIA DE MENEZES) e ainda vinculam ludicidade à infância.

O professor precisa trabalhar no coletivo, penso que ludicidade é trazer atividades que despertem a curiosidade e a participação do aluno, como jogos lógicos, caça-palavras, dança da cadeira, confecção de brinquedos com material reciclado. Isso faz com que o aluno com deficiência visual, com baixa visão e deficiência múltipla possa interagir com os alunos videntes. Se para a criança o aprender é brincar, então porque não se apropriar dessa ideia e planejar atividades que propicie o aprendizado utilizando jogos e brincadeiras que estimulam e incentivam o aluno a participar. (FLOR DE LIZ).

No ano de 1998, Içami Tiba discutiu o papel do professor em seu livro *Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. Segundo o autor, o professor não deve ser visto mais como o detentor do conhecimento (acredito que nunca deveria ser), nem o seu discurso encarado como verdade absoluta. Ele enfatiza que o ofício do magistério é instigar, mostrar o caminho a ser percorrido; porém, é o aluno que precisa trilhá-lo como único responsável pelo seu aprendizado. Uma das mensagens apresentadas em sua produção é a necessidade de o professor desvencilhar-se de seu ego e do seu autoritarismo e perceber, num mundo globalizado, o quão gratificante é compartilhar experiências com seus alunos, onde o aprendizado mútuo é peça fundamental nessa relação entre gerações distintas: “[...] o que ensina fica livre para aprender mais novidades, enquanto o que aprende passa a se beneficiar da nova aquisição” (TIBA, 1998, p. 24).

Logo, procurei nesta pesquisa compartilhar o que aprendi sobre os sentimentos de prazer e de gozo que envolvem a ludicidade, por entender que essa perspectiva tem muito a contribuir com o processo formativo dos professores formadores (especificamente, meus colegas no Instituto de Cegos da Bahia) e, a partir deles, alcançar os demais docentes da educação básica que buscam, pela formação contínua na área da deficiência visual, a inclusão de crianças cegas, com baixa visão e/ou deficiência múltipla sensorial nas escolas regulares do estado da Bahia.

Considerando que essa vertente pode estreitar os laços entre professores e alunos nas escolas comuns e especiais, melhorando as suas relações interpessoais, busquei na oficina pedagógica um meio participativo de produzir conhecimento, pois os sujeitos precisam se implicar no seu próprio processo formativo. Uma vez escolhido o produto, tive que analisar a melhor maneira de executá-lo sem interferir muito no cotidiano do *lócus* da pesquisa. Essa

decisão foi facilitada devido a minha inserção de longa data no grupo. A opção menos invasiva encontrada foi realizar uma oficina pedagógica de 40 horas, dividida em oito encontros presenciais de quatro horas cada um, mais oito horas reservadas para a leitura dos textos que servem de base para as reflexões/discussões e atividades programadas. Os encontros acontecerão intercalando os dias de reuniões do grupo de professores e os dias do curso de extensão do CEC/ICB.

O objetivo principal dessa oficina é refletir as bases epistemológicas a respeito da ludicidade, da formação continuada de professores e da deficiência visual, visando à construção coletiva de conhecimento e contribuir com o processo formativo continuado dos professores formadores do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB). A cada encontro aponto um objetivo específico: PRIMEIRO: situar os participantes sobre o andamento da pesquisa acadêmica intitulada *Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia*; apresentar a Oficina Pedagógica *A Ludicidade na formação de professores formadores na área da Deficiência Visual*; e demonstrar o funcionamento da sala de interação *on-line* aos professores formadores; SEGUNDO: discutir as concepções de ludicidade; TERCEIRO: refletir sobre ludicidade na perspectiva álares; QUARTO: debater sobre formação Continuada de professores; QUINTO: inferir sobre os aspectos da educação especial, educação inclusiva e deficiência visual; SEXTO: relacionar ludicidade e formação continuada para professores na área da deficiência visual, numa perspectiva inclusiva; SÉTIMO: discutir a ludicidade nas relações interpessoais entre professores e alunos, construídas a partir de suas experiências e de seus saberes; e OITAVO: organizar a construção coletiva da atividade final da oficina.

O Quadro 1, logo abaixo, traz a distribuição da carga horária da oficina pedagógica, dividida em encontros presenciais e atividades programadas. Devido a aspectos logísticos, à rotina dos professores formadores do CEC/ICB e ao tempo para maturação das leituras e das reflexões (que é específico para cada sujeito), os encontros presenciais têm periodicidade mensal, sendo os quatro primeiros realizados em 2019 e os quatro restantes no ano de 2020.

Quadro 1 – Distribuição da carga horária da Oficina *A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual*

	CARGA HORÁRIA			DATAS
	Presencial	Atividades programadas	TOTAL	
Encontro 1	4 h	1 h	5 h	23/08/2019
Encontro 2	4 h	1 h	5 h	27/09/2019
Encontro 3	4 h	1 h	5 h	18/10/2019
Encontro 4	4 h	1 h	5 h	22/11/2019
Encontro 5	4 h	1 h	5 h	20/03/2020
Encontro 6	4 h	1 h	5 h	17/04/2020
Encontro 7	4 h	1 h	5 h	15/05/2020
Encontro 8	4 h	1 h	5 h	05/06/2020
TOTAL	32 h	8 h	40 h	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário da pesquisa.

Os conteúdos da oficina foram trabalhados mediante dinâmicas de grupo, vivências numa perspectiva lúdica e debates entre os sujeitos, direcionados a partir de suas experiências; as atividades programadas exploraram o que foi discutido e experienciado nos encontros presenciais para auxiliar cada participante na construção de um artigo na sua área de atuação no curso de formação continuada de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB, caracterizando-se como um subproduto desta pesquisa.

O produto foi elaborado partindo da premissa de que o professor é o protagonista de seu processo educativo e sua formação perpassa pelo desafio de captar e apreender não só a profundidade da formação profissional, mas também a complexidade de ser educador, enquanto ser humano, onde a postura passiva dos sujeitos deu espaço ao educador com um propósito muito mais amplo com a realidade atual, que pensa transformar a sua prática e esta, por sua vez, modifica-se no contexto social. Desta forma, compreendo o professor formador como um sujeito constituído de perspectivas, frustrações, conhecimentos, medos, saberes e experiências, responsável parcialmente por formar outros sujeitos, que igualmente têm diversas histórias vividas e possuem a outra parte do compromisso preparatório.

A concepção sobre ludicidade apresentada pela maioria dos professores formadores que participaram da pesquisa está mais voltada para o “[...] brincar saudável e construtivo [...], [ou melhor, para a] arte da brincadeira com o corpo e com os objetos [...]” (KATHERINE), fazendo desta um instrumento de descontração para ajudar no aprendizado dos alunos; porém, entre os membros participantes existem aqueles (poucos) que visam à ludicidade pelo aspecto prazeroso das experiências socioculturais

[...] considerando sua diversidade, suas diferenças. A ludicidade dimensiona-se no movimento infinito do SER em possibilidade, em potencialidade, em plasticidade das ações, do pensamento e do movimento. (PEDRO).

Para mim a ludicidade proporciona o revelar de possibilidades, potencialidades e, sobretudo, das necessidades de modificação do meio, dos instrumentos e recursos materiais para uma melhor aprendizagem. (FLORZINHA).

Não existe um consenso entre os formadores do CEC/ICB em relação à ludicidade enquanto ministram suas disciplinas no curso de extensão. Enquanto um grupo relaciona o tema aos jogos e brincadeiras realizadas para trabalhar conceitos e facilitar a aprendizagem dos alunos, o outro considera a ludicidade como um facilitador de *vínculos positivos*, que considera a troca de experiências e o prazer das vivências.

Em relação à percepção dos mesmos formadores sobre a ludicidade no curso de extensão, um quarto do grupo pesquisado relata que a formação continuada ofertada não destaca o assunto abordado: “[...] percebo que temos alguns momentos mais descontraídos, mas nossa formação não tem a ludicidade como foco” (AMBRÓSIA DE MENEZES), devido a alguns profissionais ainda não estarem engajados nesta proposta, a outra parte acredita que o curso possui disciplinas ministradas por docentes que desenvolvem atividades lúdicas com os estudantes do ICB, levando suas experiências práticas para a formação de professores:

Talvez não seja enfatizada com a mesma intensidade em todas as áreas, mas imagina-se que os professores/formadores criem alternativas para que os conteúdos sejam transmitidos de forma mais participativa e lúdica possível. (PEDRO).

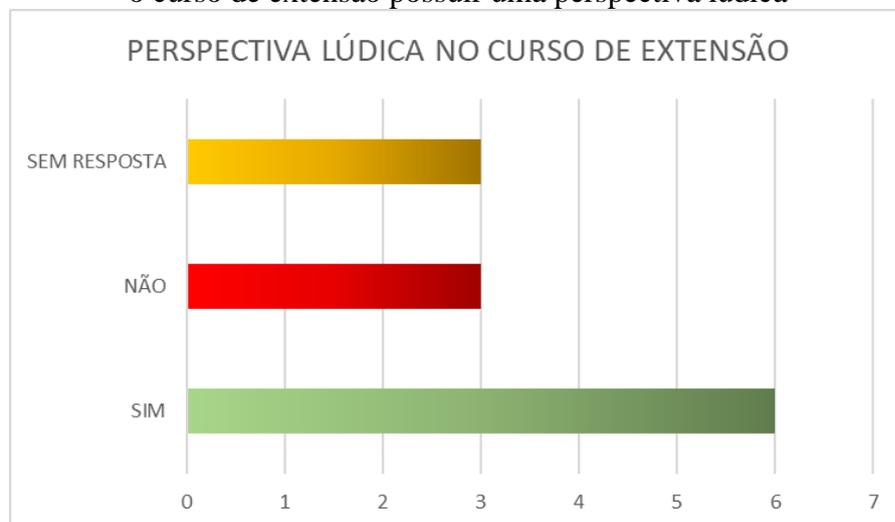
A seguir, apresento os gráficos 4 e 5, que trazem a percepção dos formadores pesquisados a respeito da ênfase dada à ludicidade nas disciplinas que ministram e no curso de extensão, de maneira geral, respectivamente.

Gráfico 3 – Professores formadores do CEC/ICB que consideram ministrar suas respectivas disciplinas numa perspectiva lúdica



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário da pesquisa.

Gráfico 4 – Professores formadores do CEC/ICB que consideram o curso de extensão possuir uma perspectiva lúdica



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário da pesquisa.

As respostas dos participantes apresentaram divergência quanto à percepção sobre a ênfase dada à ludicidade nas disciplinas que ministram e no curso em geral. Entre os que consideram as propostas das disciplinas e do curso lúdicas, há sujeitos que compreendem a ludicidade na perspectiva do estado de gozo, de prazer, mas existem outros que a percebem sob o ponto de vista do lazer, do jogo, da brincadeira, do entretenimento, sendo um artifício

para se alcançar uma meta; dessa maneira se valoriza a atividade e se desconsidera quem pratica a ação.

Após analisar as contribuições do Eixo 4 Formação de Professores e Ludicidade no questionário aplicado durante a pesquisa, considero importante discutir as especificidades que envolvem a ludicidade, buscando em autores que discutem o assunto o aprofundamento teórico que permita reflexões, ponderações e articulação com o processo formativo dos professores da educação básica que lecionam para alunos com deficiência visual em escolas de ensino regular; porém, acredito que as leituras dos textos-base podem enriquecer os debates, as observações e argumentações quando realizadas antecipadamente. Dessa forma, enxerguei na sala de interação *on-line* mais uma possibilidade de diálogo entre os participantes, utilizando esse espaço para proporcionar aos professores formadores o acesso e a troca de materiais basilares às discussões propostas.

A seguir, nas considerações finais, apresento de forma sucinta como foi o percurso da pesquisa, o primeiro encontro presencial da Oficina Pedagógica *A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual* e minhas impressões a respeito desse trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ando devagar porque já tive pressa
 e levo esse sorriso porque já chorei demais.
 Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe, só
 levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei.
 Conhecer as manhas e as manhãs,
 o sabor das massas e das maçãs.
 É preciso amor pra poder pulsar,
 é preciso paz pra poder sorrir,
 é preciso a chuva para florir.
 Penso que cumprir a vida seja simplesmente
 compreender a marcha e ir tocando em frente.
 Como um velho boiadeiro, levando a boiada, eu
 vou tocando os dias pela longa estrada,
 eu vou, estrada eu sou.
 Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
 um dia a gente chega e no outro vai embora.

Tocando em frente (Almir Sater / Renato Teixeira)

Iniciando essa escrita dissertativa (na seção introdutória), apresentei a relação que tenho com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares em fases distintas da minha vida, primeiro na educação infantil, depois no ensino médio, no ensino superior e, por último, na atuação profissional, sendo que essa intercalação passou/passa por transformações subjetivas dos sujeitos, envolvendo prioritariamente uma mudança de mentalidade pessoal e social, surgindo então as ponderações sobre o papel das escolas (especiais e comuns), as estratégias pedagógicas, a formação de professores, os recursos e articulações necessárias para se incluir de fato as pessoas com deficiência no seio educacional.

Mesmo antes da minha proposta de pesquisa ser aceita no mestrado profissional, eu presumia que a função do pesquisador era transformar a realidade dos investigados e do ambiente sondado. Pretensiosamente acreditava ser a pessoa que levaria a solução para os problemas que cogitava nesse local; entretanto, para a minha surpresa, após o projeto tornar-se realmente uma pesquisa, a mudança que pretendia realizar de forma ambiciosa foi feita pelo caminho inverso e de uma maneira simples e sutil.

Atuando no Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia há oito anos, considerava-me familiarizado com as situações e contratempos que fazem parte da rotina dos professores na educação especial; porém, ao assumir a postura de pesquisador, tive a oportunidade de observar um conjunto de circunstâncias sob uma perspectiva diferente. Por conseguinte, em minha busca por conhecimento não encontrei os *investigados* e nem o local

explorado – eles nunca existiram. Na verdade, o dinamismo e o teor peculiar da pesquisa qualitativa me fizeram enxergar a singularidade/multiplicidade/complexidade dos sujeitos participantes e as possibilidades de um extenso terreno de descobertas. Destarte, sujeitos e campo da pesquisa me ajudaram no processo de autoconhecimento para que eu pudesse rever o caminho a ser trilhado, sendo preciso reavaliar o cenário e o foco dessa investigação. Somente após essas ponderações é que pude na época saber o verdadeiro ponto de partida, mas onde chegaria ainda era uma incógnita para mim.

Enquanto me aprofundava nos estudos e dialogava com os partícipes, paulatinamente desde o início desse trabalho, tanto a minha pesquisa quanto eu sofremos influência dos textos lidos, das conversas informais com os professores formadores do CEC/ICB e, na etapa seguinte (imersão no campo), das respostas dos meus colegas, dadas ao questionário aplicado, inculcando o percurso até aqui. Com isso, precisei despir-me da vaidade que eventualmente paira no âmbito acadêmico e aquela expectativa excêntrica que tive no começo foi gradualmente se ajustando às demandas (no sentido de demonstrar uma vontade ou ato de buscar algo) do *locus* desta pesquisa.

Em meio ao desafio de encarar temas, em princípio, heterogêneos como ludicidade, formação continuada de professores e deficiência visual em um mesmo trabalho, e enfrentar as adversidades que surgiram na viagem¹³, os sentimentos de incerteza, angústia, preocupação e medo de outrora foram cessando com a pulsação da pesquisa, com a aprendizagem que obtive, e hoje consigo expressar o prazer e o gozo em saber que pude contribuir um pouco com a inclusão de alunos cegos, com baixa visão e deficiência múltipla sensorial nas escolas de ensino regular; mas não é um sentimento de dever cumprido, pois acredito que ainda posso colaborar muito a partir desse trabalho e de tantos outros que nascerão dele.

A partir das leituras sobre ludicidade, comecei a entender o motivo de tanta inquietação desde o período em que estudei na educação básica, quando observava atentamente a convivência entre os colegas com e sem deficiência. Nessa época, já percebia que a complexidade envolvendo os sentimentos presentes nas relações sócio-político-

¹³ Primeiro: a docência na educação especial é gratificante, mas ao mesmo tempo exaustiva física, emocional e mentalmente, pois nós professores (sujeitos constituídos de emoções, sensações e desejos) nos sensibilizamos com a história de vida de nossos alunos – geralmente marcados por internações hospitalares, discriminação e marginalização social, rejeição da família e das escolas de ensino regular, afetando a docência nas instituições especiais. Segundo: os anos de 2018 e 2019 no Brasil foram marcados por transição política e reformas trabalhista e previdenciária, ocasionando greves e mobilizações nacionais nos diversos setores sócio-político-econômicos, impactando negativamente na educação, com corte de verbas, depreciação, sucateamento e descrédito na tentativa de deslustre das instituições educacionais brasileiras. Terceiro: durante o período da pesquisa, alguns professores formadores do CEC/ICB entraram em licença prêmio (quinquênio), por serem funcionários públicos, ou se aposentaram.

educacionais estabelecidas na escola mereciam uma atenção maior e foi essa busca – reforçada pela minha atuação profissional – que me trouxe até o mestrado, impulsionando o meu desejo de ser um pesquisador.

Depois que despertei para a docência, fui lecionar na educação especial e passei a ser também um professor formador, direcionando meus esforços para uma perspectiva inclusiva; novamente senti a necessidade de agregar à minha vivência com os alunos em sala de aula uma fundamentação teórica que amparasse minha experiência na educação básica e na formação continuada de professores de alunos com deficiência visual, o que corroborou com o propósito dessa laboração.

Nessas idas e vindas, aprendi que não se faz pesquisa sozinho. O processo intelectual da escrita pode até ser em certa medida solitário e angustiante, mas a sua construção é feita cooperativamente entre pesquisador, orientador(es), membros de grupo de pesquisas, colegas de turma do mestrado, participantes do campo, familiares, amigos e demais colaboradores indiretos. Assim, esse estudo contou com a troca de saberes e de conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos, onde cada pergunta e resposta, cada fala e silêncio, cada gesto e omissão, abraço e sorriso impactou significativamente no andamento das fases da pesquisa.

Durante os cursos de licenciatura em educação física, especializações e mestrado tive a felicidade de encontrar preceptores que se empenharam na partilha de seus saberes e conhecimentos para a minha constituição enquanto professor. Esses exemplos de zelo e de responsabilidade com a formação docente, o carinho recebido e os relacionamentos jubilosos em sala também cooperaram na minha decisão de fazer esta pesquisa. Com isso, a convergência dos temas ludicidade, formação continuada de professores e deficiência visual pode beneficiar professores e alunos com ou sem deficiência buscando um convívio harmônico nas escolas especiais e nas escolas comuns; entretanto, a preparação do *ser* docente tem uma característica peculiar na educação que somente cada sujeito pode expressar, mesmo sendo realizada de maneira coletiva.

Sabendo que o *ser* pessoal e o *ser* profissional não se desvinculam do sujeito e este, por sua vez, é constituído das experiências acumuladas durante sua vida, franqueei aos participantes um espaço para que pudessem trazer um pouco de suas histórias e dos aspectos que acarretaram nas suas escolhas profissionais, procurando deixá-los à vontade para escolher colaborar ou não com essa investigação, sem que efetivamente a minha presença também como professor na instituição influenciasse nesse aspecto; por isso tive a cautela de interferir o mínimo possível na rotina do *locus* que elegi (sinceramente, ainda acredito que foram os sujeitos, o campo e a pesquisa que me escolheram).

A investigação trouxe à tona alguns anseios desses profissionais por mudanças na maneira como o curso é concebido. Eles concordam que a formação continuada de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB é importante para os professores das escolas regulares e seus respectivos alunos com cegueira, baixa visão e deficiência múltipla sensorial no tocante ao esclarecimento de dúvidas, alívio das angústias do ensino inclusivo, associação de teoria e prática durante as discussões/reflexões e experiências/vivências socioeducacionais na área da deficiência visual; porém, externam o desejo de reformulação visando corresponder com as atuais expectativas dos cursistas (carga horária, estrutura curricular, melhor articulação entre as disciplinas, aprofundamento da fundamentação teórica, metodologia, logística, recursos, periodicidade).

Fazendo análises, reflexões a partir das respostas coletadas, empenhei-me na elaboração do fruto desta investigação. Com isso, considerando os desejos e inquietações nas falas dos participantes, a produção precisava ser feita com a implicação desses sujeitos, preparada com a colaboração de todos em meio a vivências concretas, interpretativas e reflexivas de suas ações. Sendo assim, enxerguei nas oficinas pedagógicas uma oportunidade de trazer para o espaço formativo uma construção coletiva de conhecimento derivado da articulação entre teoria e prática, valorizando os sentimentos de alegria, prazer e empatia nas relações interpessoais. Assim surgiu a Oficina *A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual*, dividida em oito encontros presenciais, atividades programadas e leitura de textos-base, com temas que versam sobre deficiência visual, formação continuada de professores e ludicidade numa perspectiva sensível à singularidade dos sujeitos, aos sentimentos jubilosos e à afinidade/sintonia entre professores e alunos.

O professor formador (provido de expectativas, saberes, frustrações, conhecimentos, medos e experiências diversas) faz parte de um processo formativo docente que interliga sua história de vida às biografias de seus alunos, também professores; estes, por sua vez, enquanto vivem sua formação também são responsáveis pela formação de outrem. Isso reforça a preocupação de uma formação continuada de qualidade numa perspectiva lúdica para professores de alunos com deficiência visual nas escolas regulares, o que contribui para que esse profissional continue em seu ofício com alacridade e a interação entre docentes e discentes seja harmoniosa.

Ainda existe um longo percurso a ser trilhado e obstáculos a transcender; porém, as relações prazerosas estabelecidas entre corpo docente e corpo discente gratificam o educador que, pelo exemplo, influencia seus alunos e deles também sofre influência. Isto desperta o

interesse em melhorar a maneira como o professor é formado e traz à tona a preocupação com a reelaboração do que se ensina e como se ensina.

Minha pesquisa sobre formação de professores, ludicidade e inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas comuns não se encerra neste trabalho, pois ainda temos um percurso longo a percorrer. Acredito que uma discussão detalhada e crítica desses temas transversais podem ajudar os atuais e vindouros educadores a (re)pensar sua postura a respeito da inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas de ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

_____. O saber lúdico na formação do professor. *In*: _____. ABREU, Roberta. **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-37.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SÍNDROME DE RETT. **Síndrome de Rett**. Disponível em: http://www.abrete.org.br/sindrome_rett.php#01. Acesso em: 3 ago. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/handle/1564/Lei%20N%207853%20de%2024-outubro%20de%201989.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 maio 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012a. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010**: Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741. Acesso em: 25 jul. 2019.

CARMO, Apolônio Abadio do. Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, David (org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 51-61.

CARVALHO, Edler R. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola**. Uberlândia, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Antônio Batista. A Ludicidade como princípio formativo. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/395/236>. Acesso em: 14. fev. 2018.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência em situação de inclusão e em grupos específicos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A propósito de uma escola para este século. *In*: _____ (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp/BCCL, 2013a. p. 103-114.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____ (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sentido/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a.

_____. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 14-17.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 16 julho 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/111/98>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SALVADOR. **Projeto Político Pedagógico de Atendimento Educacional Especializado do Instituto de Cegos da Bahia**. Salvador: Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB), 2014.

SAMPAIO, Marcos Wilson *et al.* **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo: Como superar desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. São Paulo: Gente, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 jun. 2017.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC

Campus I – Salvador

Área de Concentração 2 – Processos Tecnológicos e Redes Sociais



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO NO 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante: _____

Documento de identidade: _____ Sexo: F () M ()

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Complemento: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____ - ____

Telefone: (____) _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Contribuições da ludicidade na formação continuada para professores de crianças com baixa visão e cegueira na escola regular.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Luís Eduardo Santos Fragoso

Cargo/Função: Estudante de mestrado/professor de educação física

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia**, de responsabilidade do pesquisador **Luís Eduardo Santos Fragoso**, docente do **Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC)** da **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**, que tem como objetivo: **Compreender de que maneira a ludicidade pode contribuir com o processo formativo continuado do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB) para professores com alunos com deficiência visual na educação básica.** A realização dessa pesquisa poderá trazer benefícios, colaborando direta ou indiretamente com o curso de extensão oferecido pelo Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia e a formação continuada dos professores das escolas de ensino regular e, por consequência, contribuir para a melhoria da qualidade da educação dos alunos com baixa visão e cegueira. Caso aceite, o(a) senhor(a) **irá responder ao questionário com questões relacionadas: à sua formação; aos aspectos que o(a) levaram a escolher a profissão docente; às contribuições da formação continuada na área da deficiência visual; e à relação entre a ludicidade e a formação de professores.** Devido à coleta de informações, poderá ter o risco de violação de confidencialidade das informações prestadas no anonimato pelos participantes e risco de utilização de imagens dos participantes que exponha ao constrangimento. Esclarecemos que a sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a). Esse

estudo possui a finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, a sua privacidade. Caso haja qualquer desconforto, constrangimento ou dificuldade em responder ao instrumento de coleta de dados, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento quando desejar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição responsável. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, é garantido ao(à) participante da pesquisa o direito a indenização, caso ele(a) seja, ou sinta-se, prejudicado(a). O(A) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Luís Eduardo Santos Fragoso

Endereço: Travessa Nossa Senhora Auxiliadora, 47, Engenho Velho da Federação, Salvador-BA. CEP: 40.220-270; **Tel.:** (71) 99168-4493; **E-mail:** duardo_fragoso@yahoo.com.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNEB: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000; **Tel.:** (71) 3117-2445; **E-mail:** cepuneb@uneb.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido(a) pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada **Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade; como voluntário(a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra destinada a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente

Assinatura do professor responsável

APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC

Campus I – Salvador

Área de Concentração 2 – Processos Tecnológicos e Redes Sociais



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
Pessoa maior de 18 anos de idade

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização da minha imagem, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa acadêmica intitulada: **Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia**, de responsabilidade do pesquisador **Luís Eduardo Santos Fragoso**, docente do **Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC)** da **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**, que tem como objetivo: **Compreender de que maneira a ludicidade pode contribuir com o processo formativo continuado do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB) para professores com alunos com deficiência visual na educação básica.**

As imagens poderão ser exibidas nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante dessa pesquisa, na *Internet* e no Centro de Documentação e Informação (CDI) Luiz Henrique Tavares da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fazendo-se constar os devidos créditos.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem ou qualquer outro.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

Nome: _____

RG.: _____ CPF: _____

Telefone1: () _____ Telefone2: () _____

Endereço _____

APÊNDICE C – Questionário



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC

Campus I – Salvador

Área de Concentração 2 – Processos Tecnológicos e Redes Sociais



QUESTIONÁRIO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Objetivo: Obter as informações de identificação do sujeito.

- 1.1 Qual é o seu nome completo?
- 1.2 Como gosta de ser chamado?
- 1.3 Qual a sua data de nascimento?
- 1.4 Cidade onde nasceu:
- 1.5 Qual o seu nível de instrução? É graduado ou licenciado em qual curso?
- 1.6 Possui mais alguma graduação/licenciatura? Caso diga sim, qual?
- 1.7 Ano de conclusão da(s) graduação(ões)/licenciatura(s):
- 1.8 Município onde atua como docente:
- 1.9 Tipo de instituição onde trabalha (regular ou especial):
- 1.10 Tempo de atuação na instituição:
- 1.11 Tempo de atuação na educação especial:
- 1.12 Você é um(a) professor(a) formador?
- 1.13 Há quanto tempo atua na formação de professores?

2 ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

Objetivo: Identificar aspectos que levaram o sujeito a escolher a profissão docente.

- 2.1 Ser professor foi a sua primeira escolha profissional?
- 2.2 O que fez você optar pela docência?
- 2.3 Você deseja ou já desejou mudar de profissão? Em caso afirmativo, qual?
- 2.4 Na sua opinião, quais são os aspectos positivos da profissão docente?
- 2.5 Quais os entraves encontrados durante o exercício de sua profissão?
- 2.6 Por que você seguiu para a área da educação especial?

3 SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA

Objetivo: Identificar as contribuições da formação continuada na área da deficiência visual para professores.

- 3.1 Qual o seu entendimento sobre formação continuada para professores?**
- 3.2 O que levou você a ser um professor formador no CEC/ICB?**
- 3.3 Qual é a disciplina que você ministra no curso de formação continuada no CEC/ICB?**
- 3.4 Qual(is) a(s) sua(s) impressão(ões) a respeito da formação de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB?**
- 3.5 Na sua opinião, qual o diferencial da formação de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB?**
- 3.6 Você acredita que esse curso contribui com a formação dos professores da escola regular? Comente:**
- 3.7 Na sua opinião, a carga horária da disciplina que você ministra e do curso são suficientes? Por quê?**
- 3.8 O que você pode sugerir para melhorar a formação de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB?**

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LUDICIDADE

Objetivo: Verificar a relação entre a ludicidade e a formação de professores.

- 4.1 Qual a sua concepção de ludicidade?**
- 4.2 Você acredita que a sua disciplina tem ênfase na ludicidade? Caso afirmativo, em que momento?**
- 4.3 Você sente prazer/contentamento ao ministrar essa disciplina? Comente:**
- 4.4 Você considera necessário a formação continuada para professores com alunos cegos ou com baixa visão com foco na ludicidade? Comente:**
- 4.5 Na sua opinião, a formação continuada para professores ofertada pelo CEC/ICB tem ênfase na ludicidade? Comente:**
- 4.6 Há alguma outra questão sobre ludicidade, formação continuada de professores ou educação inclusiva (pessoas com deficiência visual) que não foi apontada nessa entrevista e que você deseja comentar? Caso afirmativo, qual?**

Obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE D – Programa da Oficina Pedagógica



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC

Campus I – Salvador

Área de Concentração 2 – Processos Tecnológicos e Redes Sociais



PROGRAMA DA OFICINA PEDAGÓGICA

INSTITUIÇÃO: Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB)
Oficina: A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual
Carga horária total: 40 horas
Público-alvo: Professores formadores do CEC/ICB
Ementa
A concepção de ludicidade. A experiência do lúdico, sua carga de subjetividade e a diferenciação do ato de <i>brincar</i> e de <i>jogar</i> enquanto espaço de manifestação cultural. O estado de prazer e de espontaneidade na formação continuada de professores. A complexidade no processo formativo dos sujeitos. A relação entre formação e relacionamento interpessoal. A valorização dos saberes para a construção do conhecimento científico. A relação entre ludicidade e formação de professores de alunos com deficiência visual.
Objetivo geral
Refletir as bases epistemológicas a respeito da ludicidade, da formação continuada de professores e da deficiência visual, visando à construção coletiva de conhecimento e contribuir com o processo formativo continuado dos professores formadores do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB).
Objetivos específicos
PRIMEIRO ENCONTRO: Situar os participantes sobre o andamento da pesquisa acadêmica intitulada <i>Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia</i> ; apresentar a Oficina Pedagógica <i>A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual</i> ; e demonstrar a sala de interação <i>on-line</i> aos professores formadores.
SEGUNDO ENCONTRO: Discutir as concepções de ludicidade.

<p>TERCEIRO ENCONTRO: Refletir sobre ludicidade na perspectiva álaçre.</p> <p>QUARTO ENCONTRO: Debater sobre formação continuada de professores.</p> <p>QUINTO ENCONTRO: Inferir sobre os aspectos da educação especial, educação inclusiva e deficiência visual.</p> <p>SEXTO ENCONTRO: Relacionar ludicidade e formação continuada para professores na área da deficiência visual, numa perspectiva inclusiva.</p> <p>SÉTIMO ENCONTRO: Discutir a ludicidade nas relações interpessoais entre professores e alunos, construídas a partir de suas experiências e de seus saberes.</p> <p>OITAVO ENCONTRO: Organizar a construção coletiva da atividade final da oficina.</p>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <p>A partir de discussões e reflexões das situações problemas, dos textos e dos filmes (curta metragem) propostos, os conteúdos serão trabalhados por meio de dinâmicas de grupo e vivências numa perspectiva lúdica e debates entre os sujeitos, direcionados a partir de suas experiências para a produção coletiva de conhecimento sobre ludicidade, formação continuada de professores e inclusão de alunos com deficiência visual na rede regular de ensino.</p>
<p>Conteúdo programático</p> <p>01. Ludicidade.</p> <p>02. Cultura lúdica.</p> <p>03. Jogo, brinquedo e brincadeira.</p> <p>04. O lúdico na deficiência visual.</p> <p>05. Brincadeiras e jogos adaptados para pessoas com deficiência visual.</p> <p>06. Formação continuada de professores.</p> <p>07. A relação entre ludicidade, formação continuada de professores e deficiência visual.</p> <p>08. Educação especial numa perspectiva inclusiva.</p>
<p>Programação</p> <p>PRIMEIRO ENCONTRO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento do grupo (dinâmica). 2. Apresentação da pesquisa e da oficina pedagógica. 3. Discussão/reflexão sobre: a) ludicidade. 4. Vivência sobre o tema abordado no primeiro encontro (dinâmica). 5. Atividade programada: cada participante deve elaborar um rascunho para a construção de um artigo na sua área de atuação no curso formação continuada de professores na área da deficiência visual do CEC/ICB, a partir do que foi discutido

e experienciado na oficina. Esse material será construído com a colaboração de todos os participantes durante os oito encontros.

Recursos e materiais

Recursos: Sala ampla, mesas e cadeiras, *data show*; computador/notebook; caixas de som para computador.

Materiais: Arcos (bambolês); barbante (rolo); bexigas (cores diversas); bolas com guizo; caixas de papelão; canetas esferográficas; cola branca (tubos); colchões ou colchonetes ou tatames em E.V.A.; cones de sinalização; cordas; espuma (pedaços); estopa (sacos); feltro para artesanato (retalhos); E.V.A. (folhas de cores variadas); garrafas plásticas (água, refrigerante, iogurte); lacre de latinhas de metal (refrigerante); lápis preto 6B; latas de metal (refrigerante); lixas de parede A220 (folhas); miçangas; papel A4; papel laminado (folhas de cores variadas); papel micro ondulado (folhas de cores variadas); pneus velhos de carro; réguas (30cm ou 50cm); rolos (papel higiênico, papel alumínio, papel toalha); tampinhas de garrafa (PET, vidro); tecidos variados (retalhos); tela de tapeçaria; tesouras; vassouras.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
- _____; LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. De como ser professor: uma impressão da subjetividade. *In*: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de (org.). **Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: EDUFBA-EDUNEB, 2012. p. 81-102.
- _____; ABREU, Roberta. **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019.
- BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- CHICON, José Francisco (org.). **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória: EDUFES – CEFD, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. **Eclipse do lúdico**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 1, n. 1, jan./jun. 1992.
- _____; LEAL, Luiz Antônio Batista. A Ludicidade como princípio formativo. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013. Disponível

em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/395/236>. Acesso em: 14. fev. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A propósito de uma escola para este século. In: _____ (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013a. p. 103-114.

_____. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 14-17.

_____. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

APÊNDICE E – Relatório



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação – DEDC I

Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC

Campus I – Salvador

Área de Concentração 2 – Processos Tecnológicos e Redes Sociais



RELATÓRIO

Relatório do primeiro encontro da oficina pedagógica: a ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual.

Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia

O primeiro encontro – de um total de 08 (oito) – da oficina pedagógica (produto final da pesquisa) foi realizado no auditório do Instituto de Cegos da Bahia, localizado no bairro do Barbalho, Salvador (BA), no dia 23 de agosto de 2019, no turno matutino. Conforme o planejamento, o objetivo específico do dia tratou de situar os participantes sobre o andamento da pesquisa acadêmica intitulada “Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia”; apresentar a oficina pedagógica “A ludicidade na formação de professores formadores na área da deficiência visual”; e demonstrar a sala de interação *on-line* estruturada no ambiente *web Classroom* do *Google Docs* aos participantes do estudo.

Eram esperados os doze formadores que participaram diretamente da pesquisa e demais docentes do Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia – CEC/ICB interessados no tema proposto; porém, devido a imprevistos decorrentes das demandas profissionais e institucionais, alguns professores não puderam estar presentes, tendo a preocupação de justificar suas ausências. Ao todo compareceram 06 (seis) sujeitos colaboradores diretos da investigação e 03 (três) professoras do atendimento educacional especializado (AEE), todos lecionam no CEC/ICB em suas áreas específicas (soroban, informática/tecnologia assistiva, orientação e mobilidade, apoio pedagógico).

O encontro começou com o acolhimento dos presentes e, logo em seguida, o pesquisador trouxe com detalhes as etapas que foram desenvolvidas na investigação, informando aos participantes que a apresentação não era expositiva, mas dialógica, o espaço estava favorável a interlocução entre as partes, o que tornou o encontro agradável e

participativo. Após a exposição dos motivos que impulsionaram a realização da pesquisa e dos procedimentos metodológicos, deu-se início ao debate para o esclarecimento das dúvidas que foram surgindo.

Dando continuidade, as reflexões sobre formação continuada de professores, ludicidade, deficiência visual e educação especial numa perspectiva inclusiva completaram o primeiro momento do encontro. As ponderações feitas versaram sobre a relação dos supracitados temas transversais e sua contribuição para a educação básica, principalmente o que envolve novas práticas de ensino para possibilitar uma formação continuada de qualidade para os professores das classes comuns e a inclusão educacional de crianças com cegueira, baixa visão e deficiência múltipla sensorial nas escolas de ensino regular.

Na segunda parte do encontro, foram apresentados o programa da oficina pedagógica (com carga horária total, público alvo, ementa, objetivo geral e objetivos específicos de cada encontro, procedimentos metodológicos, conteúdo programático, programação do primeiro encontro, recursos e materiais necessários e as referências que servirão de base teórica para os próximos debates) e a sala de interação *on-line*. Seguindo a mesma postura do estudo, novamente os sujeitos se implicaram no processo investigativo, mostrando suas impressões a respeito da pesquisa e da oficina pedagógica proposta, por meio de opiniões, críticas e sugestões.

O encontro serviu como termômetro para sentir a receptividade dos professores formadores a respeito da oficina pedagógica, que concordaram entre si com os aspectos positivos da proposta na busca por novas estratégias de ensino para a formação continuada oferecida pelo CEC/ICB. Além da preocupação em contribuir com o senso crítico e reflexivo dos professores cursistas, os participantes relataram a necessidade de sensibilizar os profissionais que lecionam para alunos com Deficiência Visual sobre a sua efetiva inclusão nas escolas da Rede Regular de Ensino, buscando melhorar a relação interpessoal entre docentes e discentes.

Ponderando sobre a potencial colaboração da pesquisa realizada no CEC/ICB, da oficina pedagógica proposta e da sala de interação *on-line*, os sujeitos externaram o desejo de participar dos encontros presenciais, das atividades programadas e fazer as leituras dos textos sugeridos, visando a construção coletiva de conhecimento para a melhoria das disciplinas que ministram numa perspectiva prazerosa, agradável das experiências vividas pelos cursistas na Formação Continuada de Professores na Área da Deficiência Visual do CEC/ICB; porém, os professores cegos alertaram para a falta de acessibilidade do espaço escolhido para interação fora dos encontros presenciais, sugerindo, então, a Plataforma *Moodle*.

Os aspectos relatados anteriormente demonstram a vontade dos sujeitos em participar do processo investigativo; seus pontos de vista, suas concepções e crenças serão considerados e servirão para o aprimoramento dos próximos encontros do produto apresentado. Pesquisador e participantes consideraram lúdico esse momento de discussões e reflexões que envolvem sua atuação profissional, servindo para reconsiderar suas posturas enquanto educadores, reavaliar seus relacionamentos com os colegas de profissão, alunos e cursistas e seu compromisso com a Educação.