

ARTIGO 2

TEMA: ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Percepção dos professores de orientação e mobilidade em face de sua formação e intervenção: estudo exploratório realizado em Portugal¹

Orientation and mobility teachers' perception towards training and intervention: a Portuguese exploratory study

Elisa Sofia Lopes Gaspar²

Rita Manuela de Almeida Barros³

Carlos Manuel da Silva⁴

RESUMO

Este trabalho centra-se na problemática do ensino da orientação e mobilidade (OM) das crianças com deficiência visual (DV). Decorridos quatro anos desde a criação das Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão em Portugal, levamos a cabo um estudo exploratório, com o objetivo de conhecer a percepção dos docentes de OM em relação à sua formação e intervenção nesse âmbito. A amostra é constituída por sete professores que lecionam OM em contexto escolar. A partir de um referencial metodológico de natureza qualitativa, foram recolhidos dados por meio de inquéritos por entrevista semiestruturada, os quais foram, posteriormente, submetidos à análise de conteúdo. Os resultados mostram que a formação é pouco homogênea e insuficiente. Quanto à intervenção, na qual incluímos a avaliação, o planeamento e a experiência, verificamos que a maioria dos entrevistados não utiliza instrumentos, protocolos ou programas estandardizados e validados. A avaliação passa pela observação direta, e a estruturação do planeamento, pela definição de objetivos. Podemos concluir que os professores não têm formação específica certificada e acreditada e que não existem diretrizes uniformizadas para a intervenção na OM. Parece-nos pertinente a criação de uma entidade que certifique os profissionais de OM e regule sua atividade.

Palavras-chave: Orientação e mobilidade. Formação. Intervenção.

ABSTRACT

This study focuses on the problem of teaching orientation and mobility (OM) to children with visual impairment. Four years after the creation of Reference Schools for the Education of Blind or Visually Impaired Students in Portugal, we carried out an exploratory study, to know OM teachers' perception of their own training and performance in this domain. The study sample is composed of seven teachers who teach OM in the school environment. From a qualitative methodological reference, data has been collected by means of semi structured interviews which afterwards were submitted to content analysis. Results show that OM teachers' training has been little homogeneous and insufficient. Regarding teachers' job as to evaluation, planning and experiencing, we verified that the majority of the respondents does not use any standard or validated instruments, protocols or programs for that matter. Evaluation is achieved by the simple direct observation, and planning is done by just establishing and defining objectives. We can conclude that OM teachers do not possess any certified or specific credited training and that there are no standardized goals for OM job in Portugal. We also concluded that it is of the utmost importance, the creation of an entity that certifies OM professionals and regulates their activities.

Keywords: Orientation and mobility. Training. Intervention.

Introdução

Formação em Orientação e Mobilidade

Os primeiros estudos na área da OM iniciaram-se em 1749, quando o investigador Denis Diderot procurou descrever a percepção dos obstáculos pelas pessoas cegas (CASTRO, 1998). Ferguson (2001) menciona que a raiz da formação em OM como profissão poderá ter sido iniciada pela American Association of Instructors of the Blind (AAIB), instituição criada em 1863 e formalmente estabelecida em 1871.

Em 1964, na convenção da American Association of Workers for the Blind (AAWB), foi formado e aprovado, por seu Conselho de Administração, um grupo de interessados pela OM. Mais tarde, esse mesmo grupo formou uma das divisões da Association for Education and Rehabilitation (AER), sendo a única instituição certificadora de profissionais de OM até à formação do National Blindness Professional Certification Board (NBPCB), em 2000. Desde então, respondendo às

normas de acreditação profissionais, as quais exigem uma diferenciação entre a entidade certificadora e a que desenvolve e administra os programas educacionais, foi criada uma entidade distinta para dar continuidade à certificação na abordagem convencional: a Academy for Certification of Vision Rehabilitation & Education Professionals (ACVREP). No mesmo ano, o National Blindness Professional Certification Board (NBPCB) desenvolveu a National Orientation and Mobility Certification (NOMC) para profissionais formados na abordagem alternativa (ADITYA, 2004).

Atualmente, nos Estados Unidos existe um conjunto de universidades que oferecem formação no nível da OM. Segundo Wiener (2004), a AER estabeleceu um programa de aprovação para as universidades, em que se exige que cada nova universidade prepare um guia de autoestudo. Esse guia analisa áreas como número de professores e sua preparação; instalações da universidade e biblioteca; estrutura e conteúdos do curso; componente prática e estágios, contemplando vários outros assuntos relacionados com a qualidade do programa. Após a apresentação do guia de autoestudo, é realizada uma visita ao local por um comitê representativo, sendo necessário elaborar relatórios anuais de atualização após a aprovação do programa.

Na Europa, de acordo com as informações recolhidas por Růžicková et al. (2009), o ensino da OM foi introduzido antes de 1952, na Suécia, após um instrutor de OM ter sido treinado em Hines VA Hospital, nos Estados Unidos. Depois, seguiram-se outros países, como a Holanda, em 1952, a Noruega, em 1964, a Grã-Bretanha, em 1964, a Dinamarca, em 1970, a Finlândia, em 1970, a Alemanha, em 1972, a Espanha, nos anos 1980, e a Polónia, a Hungria e a Itália, em 1989.

Em Portugal, em uma primeira fase, foram convidados professores para frequentar o curso de OM ministrado pela American Foundation for Overseas Blind. Esses primeiros cursos decorreram em Paris, entre 1969 e 1971, sendo frequentados por cinco professores portugueses. Posteriormente, realizaram-se formações organizadas pela Direção Geral da Assistência no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal, pelos Centros de Educação Especial de Lisboa e do Porto e pela Divisão do Ensino Especial. Concretizaram-se os módulos de OM em alguns cursos de estudos superiores especializados da educação especial no domínio da visão e na formação inicial de professores no nível da Faculdade de

Desporto da Universidade do Porto e da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

No entanto, a título de ações de formação, as Direções Regionais de Educação promoveram, até 2001, ações no âmbito da OM. Essas formações, com uma carga horária bastante reduzida (30 horas), abordavam essencialmente a fase de OM propriamente dita, dando ênfase em particular às técnicas de bengala realizadas em espaços interiores e exteriores.

Desde 2000 que não foi encontrado nenhum registo da ocorrência de mais cursos de OM no ensino superior, à exceção da pós-graduação em OM ministrada pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e que teve início em 2011.

Relativamente à atualização de conhecimentos nas áreas específicas ligadas à deficiência visual (DV), concretizou-se, em 2012, um curso de formação em Braille e OM para professores em exercício de funções nas escolas com alunos cegos e com baixa visão. Essa formação foi promovida pela Direção Geral de Educação e contemplou um módulo de OM com a duração de 16 horas.

Intervenção em orientação e mobilidade

Definição de orientação e mobilidade

A OM é composta por dois elementos distintos, mas interdependentes: a) orientação e b) mobilidade. Esses dois elementos são essenciais para que o movimento intencional ocorra (BISCHOF, 2008).

Wiener, Welsh e Blash (2010) relatam que a orientação é o conhecimento da distância e da direção relativa dos objetos observados ou recordados no espaço envolvente e a capacidade de memorizar essas relações espaciais à medida que nossa posição muda durante a locomoção.

Efetivamente, a orientação envolve a organização e a análise de informações sensoriais relevantes para efeitos de planeamento e execução de movimentos. Ela abrange três princípios: (1) compreensão da localização atual, (2) compreensão da localização do próprio objetivo e (3) concessão das ações necessárias para alcançar um objetivo. Em termos simples, a orientação é saber onde se está, onde se quer ir e como chegar (BISCHOF, 2008).

No que se refere à mobilidade, é a capacidade que a pessoa com DV tem de se deslocar do ponto em que se encontra para outra zona do meio circundante (PEREIRA, 1989).

Para Figueira (1996), a mobilidade ou capacidade de movimento depende de dois fatores. Ambos são essenciais para a mobilidade e estão intimamente relacionados:

a) orientação mental – que é a capacidade de uma pessoa reconhecer o espaço à sua volta e as relações espacotemporais em relação a si mesma;

b) locomoção física – que é o movimento de um organismo em deslocamento, conferindo significado a esse mecanismo orgânico.

Para o ensino das técnicas, é necessário conhecer o movimento corporal (correr, saltar, caminhar, girar, rodar, manter o equilíbrio e uma postura correta do corpo) e desenvolver a capacidade sensorial (audição, tato e olfato) (RODRIGUES, 2002).

O processo de OM permite à pessoa com DV conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma autônoma pelos diferentes espaços, por meio do desenvolvimento de capacidades e técnicas específicas, como guia, proteção e bengala (HOFFMANN, 1998).

Avaliação em orientação e mobilidade

Idealmente, a avaliação em OM é um procedimento complexo e multifacetado que aborda as capacidades específicas e as necessidades do aluno (KNOTT, 2002).

As competências da OM podem ser avaliadas formal ou informalmente por meio do uso de técnicas de observação e de instrumentos de avaliação (BISCHOF, 2008). Dentro do campo da OM, Knott (2002) destaca a importância de avaliar as seguintes áreas: comportamentos presentes; recepção de instruções; imagem corporal; conceitos de direção, posição e quantidade; identificação de cores, formas geométricas, texturas e contornos; capacidades básicas; técnica de bengala; OM em casa; OM na escola; informações pessoais; capacidade de estruturar, construir e utilizar mapas; orientação segundo os pontos cardeais; uso de ajudas óticas; circulação na área residencial e capacidade de atravessar ruas; domínio de

sistemas de navegação; circulação em locais movimentados; utilização de semáforos luminosos e travessia; transportes públicos; capacidade de realizar compras; competências sociais.

Existem poucos instrumentos para a realização da avaliação dessas capacidades e que comparem o nível de crianças com e sem DV. Knott (2002) e Bischof (2008) fizeram um levantamento desses instrumentos, procurando encontrar os que são passíveis de utilizar no campo da OM, nomeadamente: *Hill performance test of selected positional concepts* (HILL, 1981); *The body-image of blind children* (CRATTY; SAMS, 1968); *The peabody mobility program* (HARLEY; WOOD; MERBLER, 1981); *The peabody mobility kit for infants and toddlers* (HARLEY; LONG; MERBLER; WOOD, 1981); *Oregon project for preschool children who are blind or visually impaired, 6th edition* (2006); *Teaching age-appropriate purposeful skills (TAPS): an orientation and mobility curriculum for students with visual impairments* (POGRUND et al., 1993); *Boehm test of positional concepts-third edition* (BOEHM, 2000); *The preschool orientation and mobility screening* (DODSON-BURK; HILL, 1989); *Inventory of purposeful movement behaviors* (ANTHONY, 2004).

Nem todos os instrumentos supracitados são de fácil acesso, mas a recolha e indicação de cada um deles permite que se formalize a existência de ferramentas importantes para a avaliação. Essa é uma etapa fundamental, pois possibilita o melhor conhecimento do aluno, bem como a definição das áreas que deverão ser contempladas no plano de intervenção com a criança com DV.

Programas de orientação e mobilidade

O objetivo da OM é fazer com que a pessoa com DV caminhe em ambientes internos e externos com eficiência, graciosidade e de maneira segura, tornando-a o mais independente possível. Com o desenvolvimento da liberdade de movimentos pela OM, produzem-se o crescimento e a evolução da personalidade da criança (NOVI, 1996) e da pessoa com DV.

Para que esse objetivo seja atingido, é necessário cumprir com um programa completo de OM.

Segundo Castro (1994), o programa completo de OM é constituído por três fases fundamentais: *pré-OM*, que consiste no desenvolvimento

sensorial, cognitivo, motor e afetivo da pessoa com DV, permitindo uma imagem corporal, equilíbrio, postura, marcha e capacidade física, de modo a possibilitar a introdução das técnicas de mobilidade; *OM propriamente dita*, que compreende todo o conjunto de técnicas de utilização da bengala realizadas em espaço fechado e em espaços exteriores; e *pós-OM*, que engloba todo o acompanhamento após o indivíduo estar independente.

Fazzi e Naimy (2010) consideram quatro grandes áreas em um programa de OM: mobilidade, orientação, conceitos e competências sensoriais. As mesmas autoras estabelecem diretrizes curriculares para cada uma das áreas, definindo os conteúdos e ajustando-os à idade do aluno.

A interligação entre cada uma das áreas da OM assume grande importância, pois a obtenção de cada uma é essencial para a aquisição de autonomia pela pessoa com DV, que deverá realizar sua deslocação pelos mais variados ambientes de forma segura e eficiente.

Objetivo

Os objetivos principais deste estudo são conhecer a percepção dos docentes de OM em relação à sua formação e intervenção nessa área específica. Pretendemos, de uma forma mais específica, indicar se os professores têm formação específica em OM, bem como descrever a (in)suficiência dessa formação para as necessidades diárias impostas no exercício da sua profissão. Não obstante, pretendemos compreender a percepção dos professores de OM na implementação do processo de avaliação e no planejamento da intervenção em OM junto de alunos com DV, assim como interpretar a experiência dos referidos docentes com base nas limitações e potencialidades associadas ao exercício da atividade docente na OM.

Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por professores que lecionam OM e trabalham em contexto escolar, abrangendo os diferentes níveis de ensino, desde o 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. Excluimos professores de OM que trabalham em associações que se dedicam essencialmente ao processo de transição e acompanhamento na vida adulta de pessoas com DV, uma

vez que nossa preocupação está centrada no contexto escolar propriamente dito. No que concerne à dimensão da amostra, indicamos, a título de exemplo e de acordo com as Direções Regionais de Educação, que quatro professores lecionam especificamente na OM na região Norte de Portugal, também quatro professores na região do Alentejo e apenas um na região do Algarve. Esses números conferem significância à nossa amostra, que, em termos absolutos e sem esses dados contextualizadores, poderia ser entendida como de reduzida dimensão.

Uma vez que não existe, em Portugal, nenhuma diretriz que defina quem pode ou não lecionar OM nas escolas, foram incluídos e considerados como professores de OM todos os sujeitos que exercem sua atividade profissional docente nesse domínio, independentemente de sua formação inicial. São os docentes da educação especial que tendem a assegurar o ensino das diferentes áreas específicas, nomeadamente a OM. Assim, no que concerne à formação de base, o grupo de estudo inclui três professores, duas técnicas de educação especial e reabilitação, uma técnica de reabilitação psicomotora e uma terapeuta ocupacional. Optamos por uma amostragem por conveniência, com base na facilidade de acesso aos sujeitos. Contudo, nem todos os sujeitos contactados aceitaram participar; assim, nosso grupo de estudo é constituído por sete participantes.

Recolha de dados

Considerando que os objetivos do estudo são de natureza descritiva/interpretativa, e não no sentido de encontrar regularidades passíveis de generalização, optamos por uma abordagem qualitativa. Assim, levando-se em conta que a partilha de experiências das pessoas ligadas diretamente a essa área é um importante veículo para recolhermos diferentes perspectivas, e tendo em conta a natureza do tipo de estudo, recorreremos ao inquérito por entrevista, a partir de um guião semiestruturado, possibilitando ao entre-vistador colocar um conjunto de perguntas orientadoras sobre as quais se pretendia recolher informações do entrevistado.

O guião para a entrevista foi construído com base no quadro teórico formulado ao longo da revisão da literatura, tendo o estudo de Bischof (2008) como referência fundamental. Elaborado o guião, foram realizadas duas entrevistas, designadas como entrevistas-piloto, para aferição do guião em termos de linguagem e clareza das questões. Concluído esse processo, procedeu-se à concretização dos contatos com os entrevistados.

A duração das entrevistas oscilou entre os 15 e os 30 minutos, tendo sido gravadas com recurso a um gravador digital de voz para efetuar o registro áudio. Após a realização das entrevistas foi feita a respectiva transcrição, passando para suporte escrito a informação existente em suporte áudio. Posteriormente, procedeu-se à respectiva análise de conteúdo, selecionando as unidades de análise que nos pareceram pertinentes e elaborando um quadro no qual toda a informação recolhida ficou registrada.

Procedimentos e análise de conteúdo

Concluída a recolha de informações por meio das entrevistas, bem como de sua transcrição integral, foi realizada uma leitura flutuante com o intuito de aprofundar o conhecimento e aferir os procedimentos em que irá se realizar a restante análise. Segundo Bardin (1977), essa é uma tarefa essencial para a organização e codificação do conteúdo das entrevistas, na qual se exigem duas tomadas de decisões: uma primeira, relativa à definição de categorias, e uma segunda, para as unidades de análise.

A categorização é uma tarefa que realizamos com vistas a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido (VALA, 1986).

Considerando o quadro teórico inicialmente formulado e as questões que emergem de nosso *corpus* de estudo, levamos em conta um conjunto de categorias e subcategorias.

Quadro 1. Matriz utilizada para a análise individual das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Formação	Formação específica em OM
	Suficiência da formação em OM
Avaliação	Instrumentos/protocolos
	Áreas de OM
	Periodicidade
Planeamento	Programas de OM
	Distribuição horária
Experiência	Constrangimentos
	Potencialidades

Em seguida, foi concretizada a definição das unidades de análise. As unidades de análise são respostas, na íntegra ou em excertos, relacionadas

com a categoria de conteúdo preestabelecida e que, por associação, agrupamento ou interligação, fazem emergir uma categoria de resposta (BARDIN, 1977). Em nosso estudo, a unidade de análise definida foi a frase ou segmento de frase com significado recolhida no decorrer das entrevistas.

Resultados

No que diz respeito à formação, nenhum docente tem formação específica acreditada ou certificada para o ensino da OM. Duas entrevistadas trabalham na área sem qualquer tipo de formação específica na OM. Os restantes frequentaram ações de formação pontuais com número reduzido de horas.

No que se refere à suficiência da formação na OM, a grande maioria dos entrevistados assume que a formação que possui não é suficiente, sendo a maioria dos conhecimentos resultado do investimento pessoal que fazem na área. Apenas uma docente relatou que a documentação facultada em uma das formações foi suficiente e que as técnicas que dinamizaram as ações de formação tinham experiência e partilharam de forma satisfatória os conhecimentos nesse nível.

Relativamente à utilização e conhecimento de instrumentos/protocolos a utilizar quando da avaliação, duas docentes relatam testes standardizados e validados. Os restantes entrevistados mencionam que utilizam fichas elaboradas pelos por si mesmos ou cedidas por outros colegas, sem, contudo, saberem indicar de onde foram retirados os parâmetros para a elaboração dos referidos instrumentos.

Sobre as áreas de OM, uma docente relata áreas concretas, como a mobilidade, os conceitos espaciais, a orientação e a lateralidade, acrescentando ainda as técnicas de bengala. Outra docente relata, ainda, a avaliação da visão funcional. A grande maioria dos entrevistados não menciona de forma concreta as áreas que trabalham na OM. Um docente salientou a importância do trabalho psicológico que também é necessário realizar com esse tipo específico de alunos.

No que concerne à periodicidade da avaliação, todos indicam a realização de uma avaliação inicial. Em relação à regularidade com que efetuam o controlo das aprendizagens, verificam-se algumas variações. Três docentes apontam para uma avaliação de três em três meses, aproximadamente; duas

entrevistadas só a realizam novamente no final do ano letivo, enquanto um professor relata que a avaliação é feita de sessão em sessão.

Quanto à definição de um programa de OM, duas entrevistadas relatam que elaboraram o programa baseadas em livros clássicos de OM, nomeadamente de publicações da American Foundation for the Blind. Uma professora mencionou que pensa não existirem programas de OM. Os docentes restantes não têm nenhum programa de base e definem apenas objetivos, de modo a planear o trabalho com os alunos ao longo de um período de tempo.

No que concerne à distribuição horária, todos os docentes mencionam que esse não é um fator que seja totalmente controlado por eles, uma vez que depende da disponibilidade horária do aluno e do próprio professor. Contudo, todos os docentes indicaram que cada sessão é normalmente de 45 minutos. Três docentes relataram ainda que poderá haver sessões com a duração de 60 minutos ou mesmo de 90 minutos.

A frequência com que se realizam as sessões varia entre uma, duas ou três vezes por semana.

Relativamente aos constrangimentos do trabalho em OM, três professores mencionaram a falta de formação, duas docentes relataram a fraca ou inexistente ligação ou partilha de informação clínica por parte dos médicos, duas professoras indicaram a falta de material ou a existência de barreiras arquitetónicas, uma docente apontou a atitude e a colaboração dos pais em todo o processo de ensino do filho e outra docente fez alusão ao envolvimento emocional com o aluno.

Quanto às potencialidades, no sentido dos aspectos mais positivos do desempenho da profissão de professor de OM, todos os entrevistados relataram o sucesso na obtenção de resultados por parte dos alunos.

Discussão e considerações finais

Verificamos que nenhum dos docentes entrevistados possui formação acreditada na OM, havendo cinco professores com frequência em ações de formação dentro da área e dois professores que não possuem qualquer tipo de formação específica.

Efetivamente, os entrevistados reconheceram que a falta de formação nessa área é uma enorme lacuna, não indo ao encontro das necessidades dos professores que estão nas escolas e que têm de dar resposta de forma eficiente e eficaz às necessidades de seus alunos. De modo geral, torna-se evidente o baixo grau de satisfação dos entrevistados em relação à suficiência e qualidade da sua formação na OM. Foi salientada a preocupação por parte de algumas universidades e mesmo do Ministério da Educação em realizar formação nessa área. Contudo, a participação nas primeiras torna-se restrita por seu custo e falta de divulgação fora do ambiente acadêmico, e as segundas, pelo número reduzido de horas que dedica à abordagem da OM. Assim, as soluções mais apontadas pelos entrevistados para contornar essa questão da formação passaram essencialmente pelo conhecimento partilhado por colegas de profissão ou pelo investimento pessoal com ida a congressos e ações de formação fora do país, ou mesmo pela partilha de experiências com técnicos internacionais nessa área.

Se considerarmos o exemplo dos Estados Unidos, mais concretamente a Flórida, verificaremos que os professores que têm licenciatura ou grau superior com certificação em DV e que completam a formação com mais nove horas por semestre em disciplinas que abordam especificamente a OM, ou mesmo professores que têm licenciatura ou grau acadêmico em qualquer área e completam com mais 24 horas de formação em OM podem receber autorização do *Florida Department of Education* para lecionar OM em suas escolas a alunos com DV (FDE, 2011). Adicionalmente, podem obter certificação nacional emitida pela Academy for Certification of Vision Rehabilitation and Education Professionals (ACVREP) por meio da demonstração de “conhecimento, competências, e profissionalismo” em OM (ACVREP, 2012).

No nível da avaliação, podemos destacar que a grande maioria dos entrevistados não tem documentos estandardizados e a realizam por observação direta, sem recurso a um instrumento ou protocolo. Essa questão foi justificada, por alguns professores, como sendo consequência da falta de tempo e mesmo pelo desconhecimento da existência desses documentos. Tal fato alerta-nos para a necessidade de se estabelecerem instrumentos e protocolos definidos, validados e estandardizados que permitam homogeneizar a avaliação das diferentes competências da OM. Assim, torna-se fundamental a definição de critérios e o estabelecimento de orientações, de modo que seja possível aferir e controlar as aprendizagens

adquiridas pelos alunos com DV nesse nível e melhor preparar o processo de aprendizagem de cada um. Esse aspecto pode ser articulado com a formação em OM, ou seja, pode ser entendido como um conteúdo na formação dos professores desse domínio.

No que concerne às áreas de OM a serem avaliadas, os entrevistados apontaram a visão funcional, a orientação, a mobilidade, os conceitos espaciais, a lateralidade, as competências sensoriais, a atenção e a concentração, destacando, igualmente, a importância do trabalho a ser realizado em nível psicológico, nomeadamente autoconfiança, autoconceito, relação com o outro, relação com si próprio, aceitação da própria deficiência.

Relativamente à periodicidade com que a avaliação deverá ser realizada, não existe nenhuma diretriz em relação a ela. Contudo, foi unânime a importância da avaliação inicial, de modo a conhecer o aluno, para, no final do ano letivo, melhor compreender os resultados obtidos. Foi ainda mencionada, pela maioria dos professores, a concretização de uma avaliação no final de cada período letivo, de três em três meses.

Quanto ao planeamento, no que diz respeito à elaboração do programa de OM e à distribuição da carga horária para cada aluno, pudemos concluir que a maioria dos entrevistados não tem referências bibliográficas de nenhum programa, usando apenas documentos facultados por outros colegas para a elaboração dos programas afetos a cada um de seus alunos. Salienta-se que uma entrevistada desconhecia mesmo a existência de programas que servissem de orientação para a definição de programas de OM.

Não considerando um programa propriamente dito, os entrevistados definem apenas objetivos, tendo em conta as características de cada aluno e suas necessidades, organizando, desse modo, o planeamento anual. Dentro dos conteúdos incluídos nesse planeamento foram apontados: orientação e técnica de bengala na perspectiva de realizar percursos sozinho, integração sensorial, atenção/concentração, aquisição de conceitos espaciais. Apesar de os professores entrevistados não terem em consideração nenhum autor em específico para a definição do programa, vão, de certa forma, ao encontro das áreas fundamentais para o ensino da OM definidas na literatura, por meio da experiência adquirida no trabalho diário com os alunos.

No que se refere ao tempo e à frequência semanal de cada sessão por aluno, os professores relataram que a distribuição horária está relacionada com o número de horas atribuídas ao professor e com a disponibilidade do horário do aluno. Uma das entrevistadas salientou que existe alguma dificuldade em gerir indicações superiores, que não entendem o trabalho que é feito e que definem os horários dos docentes de OM.

No caso dos docentes que revelaram ter alguma disponibilidade para gerir a distribuição de sua carga horária pelos alunos, foram relatados, como aspectos a ter em consideração, o grau de visão, a idade ou o nível de ensino. De acordo com o mencionado pelos entrevistados, as sessões poderão variar entre os 45, 60 ou 90 minutos, com frequência de uma, duas ou três sessões por semana.

Knott (2002) afirma que a frequência e a duração das aulas atribuídas a cada aluno são determinadas pela avaliação de suas necessidades e capacidades, podendo variar de três vezes por semana com duração de 60 minutos por sessão ou 60 minutos por semana, ou seja, duas vezes por semana com duração de 30 minutos. A autora salienta ainda que alguns alunos poderão ter aulas apenas periodicamente. Verifica-se, assim, alguma discrepância com o que sucede em nosso país, sobretudo na forma como se determinam a carga horária e a frequência das sessões.

Por fim, dentro dos constrangimentos sentidos pelos professores entrevistados, foram destacados: o tempo disponibilizado para estar com os alunos, as barreiras arquitetônicas presentes nas escolas e no meio circundante, a falta de material, a postura dos pais, a informação clínica e a articulação com as equipas médicas, a falta de formação e de uma rede de apoio ao professor que possibilite um espaço de partilha e reflexão conjunta entre os inúmeros profissionais da área.

Apesar de reconhecidas todas as dificuldades e limitações existentes no exercício da profissão, no nível da formação, das condições de trabalho, da disponibilidade de tempo, da falta de apoios, os professores entrevistados mostram-se satisfeitos e revelam um sentimento de realização pessoal.

Nossos resultados apontam claramente para a necessidade de criação de uma entidade que certifique professores de OM em Portugal e que assegure a monitorização e o acompanhamento desses profissionais. Ela deverá disponibilizar a informação/formação tão necessária e importante para

quem trabalha como essa população em particular e em uma área tão específica como essa. Torna-se emergente a definição de orientações para que se realize um trabalho validado e se uniformize o ensino dessa área tão específica e fundamental para a autonomia do aluno com DV, situação que já se verifica em outros países, nomeadamente nos Estados Unidos.

Nossa investigação, reportando-se a uma área específica e pouco explorada, encerra algumas limitações. Consideramos que este estudo tem um número reduzido de participantes. Apontamos a necessidade de recolher a opinião de mais docentes de OM para assim constituir uma amostra mais representativa da percepção dos professores em face da formação e intervenção em OM. Essa limitação levou-nos a incluir todos os professores de OM contactados e que se disponibilizaram para colaborar com nosso trabalho, independentemente de lecionarem para alunos de diferentes idades, com níveis de desenvolvimento variados, com problemáticas diferenciadas e que frequentem ciclos de ensino distintos.

Acreditamos que em estudos futuros sobre essa temática possam ser considerados esses aspectos e que, eventualmente, se concretize um estudo com todas as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão de Portugal, com o intuito de melhor compreender a realidade existente, relativamente à formação e ao ensino dessa área específica. Nesse âmbito, sugerimos, ainda, futuras investigações que recorram a outras opções metodológicas, designadamente a metodologias quantitativas com o recurso a amostras representativas dos professores de OM em nível nacional, ou ainda estudos longitudinais que permitam avaliar a evolução das percepções que estudamos ao longo do tempo.

NOTAS DE RODAPÉ

¹ Optamos por colocar a grafia mais próxima da que usamos no Brasil, mantendo somente as variantes de palavras como “controle (controllo)” etc. O restante, como “académico”, “aspeto”, entre outras, foi alterado, para evitar a suposição de erros na revisão realizada. [N.R.]

² Escola Superior de Educação Jean Piaget – Instituto Piaget. Mestre em Educação Especial no Domínio da Visão pela mesma instituição – *Campus* de V. N. Gaia. *E-mail*: eslgaspar@gmail.com

³ Escola Superior de Educação Jean Piaget – Instituto Piaget. Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da

Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). *E-mail:* rbarros@gaia.ipiaget.org

⁴ Escola Superior de Educação Jean Piaget – Instituto Piaget. Mestre em Supervisão Educacional e Dislexia pela Universidade de Aveiro. *E-mail:* cmsilva@mail.prof2000.pt

REFERÊNCIAS

ACADEMY FOR CERTIFICATION OF VISION REHABILITATION & EDUCATION PROFESSIONALS (ACVREP). **Certified orientation and mobility specialist. Certification handbook**. 2012. Disponível em: <<http://www.acvrep.org/certification-process2.php>>. Acesso em: 7 out. 2012.

ADITYA, Ram. **A comparison of two orientation and mobility certifications**. Florida Internacional University, 2004. Disponível em: <<http://www.pdrib.com/pages/researchreports.php>>. Acesso em: 20 out. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BISCHOF, Eileen. **Practices for determining the provision of orientation and mobility instructor for students with low vision**. Dissertação (Doutorado) – Florida State University, 2008. Disponível em: <<http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2328&context=etd>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

CASTRO, José Alberto Barbosa de Moura e. **Estudo da influência da capacidade de resistência aeróbia e mobilidade do cego**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1994.

_____. Orientação e mobilidade: alguns aspectos da evolução da autonomia da pessoa deficiente visual. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 9, jun. 1998. Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEcQFjAD&url=http%3A%2F%2F200.156.28.7%2FNucleus%2Fmedia%2Fcommon%2FNossos_Meios_RBC_RevJun1998_Artigo2.doc&ei=0hf8ULjoLpOWhQeOg4DQBA&usg=AFQjCNGvEEh8qyArAmeSTA2c67TC-uyOnw&sig2=u8_v_XegkedPug1ZmKzxww>. Acesso em: 23 set. 2012.

FAZZI, Diane; NAIMY, Brenda. Teaching orientation and mobility to school-age children. In: WIENER, W.; WELSH, R.; BLASCH, B. (Ed.).

Foundations of orientation and mobility: instructional strategies and practical applications. 3. ed. Nova York: AFB Press, 2010. v. 2, p. 208-262.

FERGUSON, R. **We know who we are:** a history of the blind in challenging educational and socially constructed policies: a study in policy archeology (critical concerns in Blindness Series, 1st.). São Francisco, CA: Caddo Gap Press, 2001.

FIGUEIRA, M. Assistência fisioterápica à criança portadora de cegueira congênita. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 5, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.deficientesvisuais.org.br/Artigo16.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION (FDE). Florida Statutes and State Board of Education Rules: excerpts related to exceptional student education. In: FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION; BUREAU OF EXCEPTIONAL EDUCATION AND STUDENT SERVICES. **A resource manual for the development and evaluation of exceptional student education programs**. Florida, 2011. v. I-B. Disponível em: <<http://www.fldoe.org/ese/pdf/1b-stats.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

HOFFMANN, Sónia. **Orientação e mobilidade:** um processo de alteração positiva no desenvolvimento integral da criança portadora de cegueira congênita. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola Superior de Porto Alegre, 1998.

KNOTT, Natalie. **Teaching orientation and mobility in the schools:** an instructor's companion. Nova York: AFB Press, 2002.

NOVI, Rosa. **Orientação e mobilidade para deficientes visuais:** o sol que faltava em minha vida. Paraná: Londrina Ed. Cotação da Construção, 1996.

PEREIRA, Leonor. Caracterização do desenvolvimento psicomotor da criança cega ou com visão residual, segundo diferentes perspectivas. In: **Educação especial e reabilitação**. Lisboa: 1989. v. 1, n. 1, p. 24-29.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RODRIGUES, Natércia. **Goalball:** estudo sobre o estado de conhecimento da modalidade e avaliação desportivo-motora dos atletas. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto, especialização em Atividade Física Adaptada) – Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2002.

RŮŽIÈKOVÁ, V. et al. Orientation and mobility of persons with visual impairment in the Czech Republic Within the context of an evolving Europe. In: CONFERENCE REPORT. **Anais...** Dublin: Icevi, 2009. Disponível em:

<http://www.tactilemaps.upol.cz/data/ruzickova_stejskalova_dublin.pdf>.
Acesso em: 22 out. 2012.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SANTOS, A.; MADUREIRA PINTO, J. (Ed.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986. p. 101-128.

WIENER, William. The conventional approach to teaching orientation and mobility. In: DREW, D.; ALAN, G. (Ed.). **Contemporary issues in orientation and mobility, institute on rehabilitation issues**. Washington, DC: George Washington University, 2004. v. 29. p. 1-30.

_____; WELSH, Richard; BLASCH, Bruce (Ed.). **Foundations of orientation and mobility: history and theory**. 3. ed. Nova York: AFB Press, 2010. v. 1.