

Formação dos licenciandos para o trabalho com alunos cegos ou com baixa visão: um estudo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos

Training teachers to teach blind and low vision students: a study developed at the Federal University of São Carlos

Sabrina Gomes Cozendey¹
Maria da Piedade Resende da Costa²

RESUMO

Uma das preocupações atuais, com a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, é a formação dos professores para a atuação eficaz em contextos de ensino inclusivo. Muitos dos professores da rede regular reclamam que não receberam formação adequada para esse trabalho em sua formação inicial. Considerando-se a realidade, a pesquisa buscou conhecer as crenças de autoeficácia de licenciandos da UFSCar em relação à sua formação para o trabalho em contextos inclusivos, que tenham alunos cegos ou com baixa visão. Foi desenvolvido um questionário com sete questões que analisaram se os licenciandos se sentiam aptos a trabalhar em turmas com alunos cegos ou com baixa visão, e se os licenciandos acreditam que recebiam uma formação adequada para realizar essa tarefa. Os dados coletados apontam que os licenciandos apresentam uma baixa crença de autoeficácia na sua formação e possível prática em uma turma inclusiva.

Palavras-chave: Formação de licenciandos. Alunos cegos. Alunos com baixa visão.

ABSTRACT

One of the current concerns with the arrival of students with special educational needs in regular schools is the training of teachers for effective action in inclusive education contexts. Many of the regular schoolteachers complain that they did not receive adequate training for this work in their initial training. Considering this

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Licenciada em Física e Pedagogia, Pós-graduação em Educação Especial e Doutorado em Educação Especial.

Realiza estágio pós-doutoramento financiado pela CAPES no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar.

E-mail: sgcfisica@yahoo.com.br.

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Departamento de Psicologia.

Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco, Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos e Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo.

E-mail: piedade@yahoo.com.br.

reality, this research sought to know the self-efficacy beliefs of undergraduate students (prospective teachers) of the Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) in relation to their training to work in inclusive contexts that have blind students or low vision students. A questionnaire was developed with seven questions that sought to analyze whether the participants – prospective teachers – felt able to work in groups with visually impaired or low vision students and if the participants believed that they were receiving adequate training to perform this task. The collected data indicate that the graduates present a low belief of self-efficacy in their formation and possible practice in an inclusive class.

Keywords: Training teachers. Blind students. Students with low vision.

Introdução

Desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o estudante com necessidades educacionais especiais tem o direito a um atendimento educacional gratuito na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Como consequência das determinações da LDBEN e de outras declarações como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o número de alunos cegos e com baixa visão matriculados nas escolas regulares de ensino aumentou nos últimos anos. Esse processo ficou conhecido como inclusão escolar.

O processo de inclusão traz à escola o desafio de oferecer condições igualitárias a todos os alunos para a aquisição do conhecimento. Para que a inclusão escolar funcione, a escola precisa mudar assim como as práticas de sala de aula e, consequentemente, o professor.

Em consequência do processo de inclusão escolar muitos trabalhos foram desenvolvidos buscando analisar como o processo ocorria. Muitos desses trabalhos discutem a necessidade de melhorar a formação de professores para que possam ser capazes de trabalhar em turmas inclusivas (BUENO, 1999; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT et al. 2003).

Em suas pesquisas, Glat et al. (2003) e Castro (2002) dizem que os professores não se sentem preparados para atuar em turmas que tenham alunos com necessidades educacionais especiais, pois não tiveram a formação adequada. Precisariam de uma formação continuada para que aprendessem a incluir os alunos.

Com as determinações da LDBEN e com o passar dos anos é de se esperar que as universidades, cientes da necessidade de formar os licenciandos para o trabalho em contextos inclusivos, mudem algumas práticas ao pensar na formação dos licenciados para atuar em turmas de alunos com necessidades especiais.

Mas será que as universidades formam licenciandos para trabalhar em turmas inclusivas? O que os licenciandos pensam sobre a sua formação? Este trabalho apresenta um recorte de um estudo maior que investigou as crenças da autoeficácia dos licenciandos em relação à sua futura prática docente, dentro de um contexto o qual se espera que seja inclusivo.

O recorte aqui apresentado relata a primeira etapa da pesquisa em que se buscou, por meio de um questionário, entender se os licenciandos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se sentem aptos a trabalhar em turmas que tenham alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ou alunos público-alvo da educação especial.³ Apresentaremos aqui as discussões que envolveram o preparo para trabalhar com alunos cegos e com baixa visão.

Crenças de autoeficácia

Crenças de autoeficácia são “julgamentos das pessoas sobre suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certo grau de performance” (BANDURA, 1986, p. 391). A autoeficácia tornou-se o pilar fundamental da Teoria Social Cognitiva. A Teoria Social Cognitiva é uma construção teórica desenvolvida por Albert Bandura para explicar o comportamento humano. Segundo Azzi e Polydoro (2006, p. 17):

³ Nesta pesquisa utilizamos o termo estudante com NEE, pois é um termo conhecido dos licenciandos, de modo que facilita a compreensão do instrumento de coleta de dados. No entanto, ressalta-se que desde 2013 a LDBEN não fala mais em educandos com necessidades educacionais especiais, mas em educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE Art. 1º § 1º - Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. § 2º - No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2014).

A Teoria Social Cognitiva apresenta um modelo explicativo para o funcionamento humano que se desenha pelo determinismo recíproco, no qual comportamento, fatores pessoais e ambiente operam, todos interagindo, como determinantes que influenciam um ao outro bidirecionalmente (BANDURA; JOURDEN, 1991). Por esse modelo determinista desenhado pela teoria, a determinação comportamental é probabilística já que a maior parte do comportamento é codeterminado por muitos fatores que operam interativamente (BANDURA, 1997).

Bandura (1989) acredita que o comportamento humano é um reflexo da interação entre o indivíduo e o meio. Para a sua teoria, as realizações humanas e o bem-estar requerem uma crença positiva de eficácia pessoal. Isto porque a realidade cotidiana é repleta de dificuldades, que podem levar a contratempos, frustrações, desigualdades, entre outros; desta forma, se as pessoas não tiverem forte senso de eficácia pessoal possivelmente não conseguirão enfrentar uma dificuldade e alcançar o sucesso. Segundo Bandura:

As crenças das pessoas em suas capacidades afetam a quantidade de estresse e depressão que experimentam em situações ameaçadoras ou tributárias, bem como seu nível de motivação. Tais reações emocionais podem afetar a ação, direta e indiretamente, alterando a natureza e o curso do pensamento. A ameaça não é uma propriedade fixa de eventos situacionais, nem a avaliação da probabilidade de acontecimentos aversivos depende exclusivamente da leitura de sinais externos de perigo ou segurança. Em vez disso, a ameaça é uma propriedade relacional no que diz respeito à correspondência entre capacidades de enfrentamento percebidas e aspectos potencialmente aversivos do ambiente. As pessoas que acreditam que podem exercer controle sobre potenciais ameaças não evocam cognições apreensivas e, portanto, não são perturbadas por elas. Mas aqueles que acreditam que não podem gerenciar ameaças potenciais enfrentam altos níveis de estresse e ansiedade (BANDURA, 1989, p. 1177, tradução nossa).

Bandura (1986) afirma que os resultados esperados por uma pessoa são dependentes do que ela acredita que pode fazer. Pessoas que tenham baixo nível de autoeficácia não mostram predisposição para a realização de algumas atividades, uma vez que acreditam que os resultados podem não ser de grande valia.

Segundo Rocha (2011, p. 24):

As crenças de autoeficácia influenciam as escolhas dos indivíduos, fazendo com que os mesmos optem por realizar tarefas em que se sintam mais confiantes e competentes, como também evitem aquelas em que não se sintam dessa forma. Além disso, as crenças de autoeficácia determinam o grau de esforço e persistência que um sujeito irá aplicar na execução de uma atividade, em vista dos obstáculos que advirão dessa situação. As crenças de autoeficácia influenciam também os padrões de pensamento e reações emocionais dos indivíduos, promovendo por vezes sentimentos de serenidade (alto nível de autoeficácia), ou de estresse e/ou depressão (baixo nível de autoeficácia) na abordagem de determinadas tarefas.

Assim, a pessoa deve possuir alto nível de autoeficácia para desenvolver bem determinada tarefa. O estudo dos níveis de autoeficácia de licenciandos é importante, pois uma vez conhecidas as crenças em suas capacidades é possível determinar prováveis ações desses futuros professores. Nesses estudos é essencial inferir que pessoas com diferentes níveis de autoeficácia podem interpretar de forma diferente uma mesma realidade.

O estudo das crenças de autoeficácia desenvolvido por Bandura (1977) apresenta quatro fontes para a construção das crenças de autoeficácia: as experiências positivas, as experiências vicárias, a persuasão verbal e os estados fisiológicos.

Para Bandura (1977, p. 195), as experiências positivas correspondem a uma “fonte de informação de eficácia especialmente influente porque se baseia em experiências de domínio pessoal. Os êxitos elevam as expectativas de domínio; repetidas falhas baixam, especialmente se as falhas ocorrem no início da tarefa”. Nas palavras de Rocha (2011, p. 26), as experiências positivas são “situações em que o sujeito se defronta com uma circunstância problemática e obtém sucesso em seu enfrentamento, permitindo-lhe obter informações de suas próprias capacidades para encarar momentos similares”.

As situações de sucesso, uma experiência positiva, ajudam a aumentar o nível da crença de autoeficácia.

As experiências vicárias estão ligadas à observação da experiência de outras pessoas em situações que possam influenciar seu comportamento. Para Bandura:

Muitas expectativas derivam da experiência vicária. Ver outros realizarem atividades ameaçadoras sem consequências adversas pode gerar expectativas em observadores; de que eles também irão melhorar se intensificarem e persistirem em seus esforços (1977, p. 197, tradução nossa).

Segundo Rocha (2011, p. 27), “as experiências vicárias são fontes de informações mais fracas do que as experiências positivas, contudo são grandes colaboradoras para a formação das crenças de autoeficácia”. Isto porque, ao observar uma pessoa mais experiente realizar uma tarefa, o indivíduo pode aprender com o exemplo e adquirir a capacidade de realizá-la.

A percepção verbal são estímulos verbais que levam a pessoa a ter consciência do que pode ou não fazer. Pajares e Olaz (2008, p. 105) dizem que os “persuasivos efetivos devem cultivar as crenças das pessoas e suas capacidades, enquanto garantem que o sucesso imaginado é alcançável”. Para Bandura:

Na tentativa de influenciar o comportamento humano, a persuasão verbal é amplamente utilizada por causa de sua facilidade e pronta disponibilidade. As pessoas são levadas, por sugestão, a acreditarem que podem lidar, com sucesso, com o que as sobrecarregou no passado. As expectativas de eficácia induzidas dessa maneira também são provavelmente mais fracas do que aquelas que surgem de suas próprias realizações, porque elas não fornecem uma base experiencial única. Diante de ameaças angustiantes e de uma longa história de fracasso em lidar com elas, quaisquer expectativas de domínio induzidas pela sugestão podem ser facilmente extinguidas por experiências de fracasso (1977, p. 198, tradução nossa).

Os estados fisiológicos são as reações emocionais (alegria, tristeza, medo, confiança) e fisiológicas das pessoas (aumento dos batimentos cardíacos, sudoreses, tremores), que interferem na realização de atividades. Para Bandura:

As pessoas dependem, em parte, de seu estado de excitação fisiológica ao julgar sua ansiedade e vulnerabilidade ao estresse. Como a excitação elevada geralmente delibera o desempenho, os indivíduos são mais propensos a esperar sucesso quando não são acossados por excitação aversiva do que se estiverem tensos e visceralmente agitados. As reações de medo geram mais medo de situações estressantes iminentes (1977, p. 198-199, tradução nossa).

Ao considerar as quatro fontes para a construção das crenças de autoeficácia, para que os licenciandos possam ter altas crenças de autoeficácia, e não somente isto, terem serenidade para lidar com uma situação de inclusão, eles precisam ter acesso a diferentes tipos de informação e formação durante a graduação.

As experiências positivas podem ser adquiridas mediante as práticas efetivas ou simuladas da realidade inclusiva em sala de aula. Se o licenciando tiver contato com situações escolares inclusivas similares as que irá encontrar quando exercer a prática docente poderá, a partir dos êxitos e falhas, criar expectativas de domínio e se sentir preparado para trabalhar em situações de ensino e de aprendizagem que envolvam alunos com NEE.

Por meio da experiência de professores que já lidaram com diferentes situações de inclusão escolar de alunos com NEE, os licenciandos podem assimilar como desenvolver boas práticas em turmas inclusivas.

Os licenciandos também podem aumentar suas crenças de autoeficácia quando persuadidos verbalmente por seus professores, que devem mostrar-lhes o que e como melhorar para desenvolver uma prática adequada, e o quanto já evoluíram e aprenderam.

Uma vez que o licenciando discutiu em sala de aula diferentes casos de inclusão, e dentro do possível interagiu com alunos com NEE, sua crença de autoeficácia pode ser maior, visto que o medo do enfrentamento de situações estressantes se torna menor à medida que se conhece a realidade a ser enfrentada. O medo das situações ameaçadoras, situações diferentes das habituais, pode gerar excitações excessivas que levam a uma prática medíocre. Segundo Bandura:

As pessoas temem e tendem a evitar situações ameaçadoras que acreditam exceder suas habilidades de enfrentamento, enquanto se envolvem em atividades que se julgam capazes de lidar, que de outra forma seriam intimidadoras (1977, p. 194, tradução nossa).

Assim, para realizar um bom trabalho em uma turma que tenha alunos cegos ou com baixa visão, os licenciandos devem ter uma alta crença de autoeficácia. Eles devem crer que podem realizar um bom trabalho e que receberam uma formação

adequada para realizar a tarefa. Se os licenciandos não se acreditarem aptos a realizar uma boa prática acadêmica, possivelmente terão dificuldades em incluir adequadamente o aluno. Contudo, a prática docente pode ser muito complexa. Ter uma alta crença de autoeficácia não garante que o professor conseguirá incluir adequadamente todos os alunos, mas ter uma baixa crença de autoeficácia pode, na prática, significar que esse professor irá se esforçar menos em incluir o aluno. Segundo Bandura:

As expectativas de eficácia determinam quanto esforço as pessoas gastarão, e quanto tempo irão persistir no enfrentamento do obstáculo e das experiências adversas. Quanto mais forte a autoeficácia percebida, mais esforços (1977, p. 194, tradução nossa).

Assim, um professor se esforçará mais para incluir seu aluno, tentando diferentes alternativas, se tiver uma alta crença de autoeficácia.

Desenvolvimento metodológico

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ao conhecer as crenças de autoeficácia dos licenciandos da UFSCar em relação à prática docente nas turmas que tenham alunos cegos ou com baixa visão contatou-se todos os cursos de licenciatura da UFSCar solicitando a colaboração com a pesquisa.

A UFSCar possui 12 cursos de licenciatura: Biologia, Educação Especial, Educação Física, Educação Musical, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química. Foram enviados aos 12 cursos de licenciatura solicitação de divulgação da pesquisa a todos os alunos da licenciatura.

Foi enviado um e-mail explicativo a todas as coordenações dos cursos. Neste e-mail era apresentado o objetivo da pesquisa e solicitado aos alunos do curso que participassem da pesquisa, que consistia em responder a um questionário online; 53 licenciandos de sete cursos de licenciatura (Biologia, Educação Especial, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química) participaram desta pesquisa.

Buscando conhecer as crenças de autoeficácia dos licenciandos dos cursos de graduação da UFSCar, desenvolvemos um questionário baseado na escala do tipo Likert (LIKERT, 1932). No desenvolvimento do questionário, para cada questão de múltipla

escolha – que consistia em uma afirmativa –, foram disponibilizadas cinco opções de resposta, tendo um ponto neutro no meio da escala. As opções de resposta foram: “Concordo Plenamente”; “Concordo”; “Indiferente”; “Discordo”; e “Discordo Plenamente”. Optamos pelo uso de cinco opções de resposta, pois estudos desenvolvidos por Jenkins e Taber (1977) e Lissitz e Green (1975) concluíram que questionários com escalas de cinco pontos são suficientes, uma vez que não foi observado um ganho de confiabilidade em escalas com mais de cinco itens.

O questionário desenvolvido continha sete questões, três questões abertas e quatro questões de múltipla escolha. Nas questões abertas buscou-se conhecer um pouco sobre os participantes: a que curso pertenciam e em que período estavam matriculados. Também foi pesquisado o que os licenciandos entendiam por cegueira e por baixa visão. No Quadro 1 é possível observar as três questões abertas do questionário.

Quadro 1. Questões abertas do questionário

1. Você está matriculado em qual curso da UFSCar?
2. Qual período do curso você está cursando?
3. O que você entende por cegueira e por baixa visão?

As questões de múltipla escolha buscavam saber se os licenciandos se sentiam capacitados para trabalhar em turmas com alunos cegos ou com baixa visão, além de identificar se os participantes entendem que a formação recebida tem preparado para o trabalho com essas turmas. Para coletar esses dados, as quatro questões de múltipla escolha apresentavam afirmativas referentes à capacitação para o trabalho com alunos cegos e com baixa visão, sendo solicitado ao participante que escolhesse uma opção de resposta: Concordo Plenamente; Concordo; Indiferente; Discordo; e Discordo Plenamente.

No Quadro 2 é possível observar as quatro questões de múltipla escolha do questionário.

Quadro 2. Questões de múltipla escolha do questionário

4. Eu me sinto capacitado(a) para trabalhar em uma turma que tenha alunos com cegueira.
5. Eu entendo que a formação que estou recebendo está me preparando para a prática em turmas que tenham alunos com cegueira.
6. Eu me sinto capacitado(a) para trabalhar em uma turma que tenha alunos com baixa visão.
7. Eu entendo que a formação que estou recebendo está me preparando para a prática em turmas que tenham alunos com baixa visão.

O questionário foi analisado por três pesquisadores doutores e quatro alunos da licenciatura da UFSCar, que avaliaram o conteúdo do instrumento garantindo sua fidedignidade. Os avaliadores do questionário analisaram se as perguntas estavam claras; se não geravam ambiguidades.

Uma vez definido o questionário, este foi disponibilizado em uma página na internet do Google Docs. A edição do questionário no site foi feita em quatro partes. Na primeira era explicado o objetivo da pesquisa e disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se o participante concordasse com o termo, apertava o botão para continuar e responder ao questionário; caso contrário, apertava o botão de voltar. Na segunda parte foram disponibilizadas as duas primeiras questões, que buscavam saber o curso que o participante frequentava. Na terceira etapa foi disponibilizada a questão 3, que buscava captar o conhecimento dos participantes para os conceitos de cegueira e baixa visão. Na quarta etapa foram disponibilizadas as questões de múltipla escolha.

Resultados e discussões

Primeiramente, analisaremos as questões de 1 a 3.

Embora a UFSCar tenha 12 cursos de licenciatura somente sete aceitaram participar da pesquisa (Biologia, Educação Especial, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química); 53 alunos aceitaram participar da pesquisa (6 da Biologia, 7

da Educação Especial, 6 da Geografia, 6 da matemática, 4 da Química e 17 da Pedagogia).

Os participantes da pesquisa estavam matriculados em diferentes períodos de seus cursos de graduação. Oitenta e cinco por cento dos participantes estavam nos últimos períodos da graduação, ou já passaram por ele. Muitos dos participantes estavam no 11º ou 13º período; alguns estavam prontos para colar grau.

O número de participantes pode ser considerado pequeno se comparado ao número de alunos de cada curso, por volta de 100 alunos. No entanto, é preciso destacar que não há nenhum benefício direto ao licenciando na participação da pesquisa.

Com relação à questão 3, “o que você entende por cegueira e por baixa visão?”, selecionamos algumas respostas para análise. O Quadro 3 abaixo apresenta algumas das respostas recebidas para essa questão.

Quadro 3. O que você entende por cegueira e por baixa visão?

“Dificuldade ou incapacidade de enxergar”.
“Cegueira: pessoa que não enxerga nada”. Baixa visão: pessoa que perde certa porcentagem da sua visão, mas nada se relaciona com miopia, hipermetropia etc., pois tenho 10 graus de miopia, mas minha visão está 100%”.
“Deficiência visual em maior ou menor grau”.
“Deficiência que impede a pessoa de ter uma visão perfeita e requer cuidados/recursos especiais para cada caso”.
“O aluno que tem dificuldade (baixa visão) ou não enxerga (cegueira)”.
“Cegueira corresponde à perda da habilidade de enxergar, sem possibilidade de reversão. Baixa visão pode ser reversível ou irreversível”.
“Cegueira: ausência total da visão. Baixa visão: ausência parcial da visão”.
“Um problema no sentido da visão, complicadíssimo, que requer muitos cuidados”.
“Dificuldade de enxergar em diferentes graus”.
“Cegueira: compreendo que se refere à deficiência que torna incapaz o indivíduo enxergar, tendo sua visão 100% escurecida. Baixa Visão: quando o indivíduo possui a deficiência no campo da visão, porém consegue enxergar focos de luz, sombras etc.”.

"Não entendo sobre o tema".
"A cegueira seria o oposto da habilidade de enxergar o ambiente ao redor, ou seja, não perceber visualmente e de forma completa o ambiente, pessoas e objetos. A baixa visão entendo que é um problema mais amplo e de menor intensidade que a cegueira e que se caracterizaria por algum tipo de limitação da visão por percepção visual plena. Então problemas como miopia, hipermetropia, visão embaçada, eu enquadraria como sendo problemas de baixa visão; quando a pessoa enxerga algo do ambiente, mas sua visão é debilitada".
"Eu entendo que é um problema que acarreta uma boa parte da população, sendo eles os mais idosos e as pessoas que nascem com essa deficiência, e que requer compreensão e auxílios médicos quando possível".
"Cegueira - A pessoa que é totalmente cega". "Baixa Visão - A pessoa que consegue enxergar por meio de óculos, lentes de contato etc".
"Entendo que uma pessoa com tal deficiência necessita de auxílio nas atividades que exigem esse sentido, mas não entendo muito sobre o assunto especificamente".

Ao observar o Quadro 3 é possível perceber que alguns licenciandos não entendem muito bem a diferença entre o que significa os termos baixa visão e cegueira. Um participante disse, claramente, que não entendia sobre o assunto; outros tentaram explicar como entendiam, mas respostas como "Um problema no sentido da visão, complicadíssimo, e que requer muitos cuidados" não deixa claro se o participante realmente entende o que os termos significam, principalmente se pensarmos em seu significado para a prática educacional.

Um dos participantes enquadrou patologias como miopia e hipermetropia na categoria de baixa visão. Outro participante declarou que a baixa visão é um problema que atinge boa parte da população. Contudo, a fala de outro participante ilustra o quanto a descrição de baixa visão, observada anteriormente, está completamente equivocada: "Baixa visão: pessoa que perde certa porcentagem da sua visão, mas nada se relaciona com miopia, hipermetropia etc., pois tenho 10 graus de miopia, mas minha visão está 100%".

É possível perceber que muitos licenciandos não compreendem as limitações visuais que um aluno poderia apresentar por ser cego ou ter baixa visão. O Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004, p.1), define que:

Deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

As pessoas com cegueira ou com baixa visão precisam de práticas educacionais diferenciadas, práticas que valorizem os sentidos não visuais. E o primeiro passo para desenvolver práticas adequadas a esses alunos é entender qual é a limitação visual.

Na sua maioria, os participantes da pesquisa já estavam no final da graduação. Era de se esperar que com as mudanças na LDBEN, e com a elaboração de decretos nacionais – que dispõem sobre a importância da inclusão escolar adequada dos alunos público-alvo da Educação Especial –, que os licenciandos apresentassem um conhecimento mais abrangente sobre o que significam cegueira e baixa visão.

A seguir, apresentaremos algumas discussões em relação às questões de múltipla escolha. No Quadro 4 estão as respostas recebidas para as questões de múltipla escolha. Lembramos que nas questões de múltipla escolha foram apresentadas algumas afirmativas, e solicitado aos participantes que optassem por uma das cinco possibilidades de resposta: CP (Concordo Plenamente); C (Concordo); I (Indiferente); D (Discordo); e DP (Discordo Plenamente).

Quadro 4: Questões de múltipla escolha

Questões de múltipla escolha	CP	C	I	D	DP
1. Eu me sinto capacitado(a) para trabalhar em uma turma que tenha alunos com cegueira.	2	6	2	24	19
2. Eu entendo que a formação que estou recebendo está me preparando para a prática em turmas que tenham alunos com cegueira.	5	9	4	24	11
3. Eu me sinto capacitado(a) para trabalhar em uma turma que tenha alunos com baixa visão.	2	13	5	24	9
4. Eu entendo que a formação que estou recebendo está me preparando para a prática em turmas que tenham alunos com baixa visão.	5	13	5	21	9

Ao buscar compreender as crenças de autoeficácia dos licenciandos, podemos dizer que a crença é alta quando ele acredita que pode realizar uma tarefa, ou que recebeu a formação adequada para realizá-la. Da mesma forma, a crença de autoeficácia do licenciando é baixa quando ele acredita que não está apto a realizar uma tarefa, ou que não recebeu a formação adequada a fim de realizá-la.

No caso de a resposta ser “indiferente”, podemos interpretá-la como um caso em que o licenciando tem dúvidas se realmente é capaz de realizar a tarefa, embora não se considere incapaz. Para esta pesquisa, em que buscamos entender as crenças de autoeficácia dos licenciandos para o trabalho em turmas inclusivas, consideramos a resposta “indiferente” como uma crença de baixa autoeficácia, pois acreditamos que o cotidiano inclusivo pode ser muito desafiador. Se o licenciando tem dúvidas sobre a sua capacidade, é possível que ao exercer a função de professor não saiba como proceder ao receber um aluno cego ou com baixa visão. Esta situação não contribui para uma correta inclusão presencial e acadêmica do aluno. Segundo Bandura (1989, p. 1176), “quando confrontados com dificuldades, as pessoas acossadas por dúvidas sobre suas capacidades afrouxam seus esforços ou abortam suas tentativas prematuramente, e rapidamente se contentam com soluções medíocres”.

Ao observar o Quadro 4, percebe-se que 43 licenciandos (81,2% dos participantes) discordam da afirmativa apresentada na questão 4, ou seja, esses licenciandos não acreditam que estejam aptos a trabalhar em uma turma com alunos cegos. Também se observa que 35 licenciandos (66% dos participantes) não consideram que a formação recebida seja preparadora para a prática educacional em turmas que tenham alunos cegos. Em relação ao trabalho nas turmas com alunos com baixa visão, 33 licenciandos (62,3% dos participantes) disseram que não estão aptos à prática educacional; 30 licenciandos (56,6% dos participantes) acreditam que não recebem uma formação que os prepare para a prática em turmas que tenham alunos com baixa visão.

Com esses dados, podemos concluir que mais da metade dos participantes da pesquisa apresentam uma baixa crença de autoeficácia em relação à sua aptidão para o trabalho em turmas com alunos com baixa visão ou cegos. Esses licenciandos também apresentam uma baixa crença de autoeficácia na formação que recebem, ou seja, não acreditam que estejam sendo corretamente preparados para trabalhar em turmas inclusivas com alunos cegos ou com baixa visão.

Vale destacar também que o número de licenciandos que acredita ser capaz de ensinar alunos com baixa visão (aproximadamente 40%) é maior que o número de licenciandos que acredita ser capaz de ensinar alunos cegos (aproximadamente 20%).

Considerações finais

Os dados apresentados neste trabalho nos mostram que mais da metade dos participantes da pesquisa não acreditam que estejam recebendo uma formação inicial adequada para o trabalho em contextos inclusivos com alunos cegos e com baixa visão. Os participantes demonstraram que não entendem claramente os conceitos de cegueira e baixa visão.

Sabe-se que é importante uma boa formação para que o trabalho com alunos cegos ou com baixa visão seja adequado. O que percebemos, nesta pesquisa, é que a maioria dos licenciandos não acredita que poderia atuar de forma adequada em um contexto inclusivo. Na prática, essa crença negativa em sua capacidade de atuação pode gerar a exclusão do aluno do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os dados apresentados neste trabalho são limitados. É preciso aprofundar as discussões e descobrir o porquê dos licenciandos apresentarem baixas crenças em suas capacidades de atuação nas turmas com alunos cegos e com baixa visão, e como isso pode ser revertido.

REFERÊNCIAS

AZZI, R.; POLYDORO, S. Autoeficácia proposta por Alberto Bandura: algumas discussões. In: _____. (Org.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Ed. Alínea, 2006. p. 9-24.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Washington, p. 191-215, 1977.

_____. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, Washington, v. 44, n. 9, 1175-1184, set 1989.

_____. Self-efficacy. In: *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice hall, 1986.

_____.; JOURDEN, F. J. Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 60 (6), p. 941-951, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, dez. 2004.

_____. Ministério da Educação. *Nota Técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARNEIRO, R. C. A. *Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva*. 174f. 1999. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ, Rio de Janeiro, 1999.

CASTRO, S. *A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino*. (Monografia) – Conclusão de curso de Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental. Universidade Federal de Santa Maria. UFSM, Santa Maria, 2002.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G. et al. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, Washington, 2003.

JENKINS, G. D.; TABER, T. D. A Monte Carlo Study of factors affecting three indices of composite scale reliability. *Journal of Applied Psychology*, Washington, v. 62, p. 392-398, 1977.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, New York, n. 140, p. 44-53, 1932.

LISSITZ, R. W.; GREEN, S. B. Effect of the number of scale points on reliability: a Monte Carlo approach. *Journal of Applied Psychology*, Washington, n. 60, p. 10-13, 1975.

MAGALHÃES, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 168f. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ, Rio de Janeiro, 1999.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

ROCHA, D. M. *Crenças de autoeficácia e práticas docentes: uma análise de professores de Física em um contexto de inovação*. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, 2011.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, UNICEF, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Procedimentos padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. *Salamanca*, Espanha: 1994.

Recebido em: 31.3.2017

Reformulado em: 26.8.2017

Aprovado em: 18.10.2017