



## SEÇÃO ARTIGOS LIVRES

---

# Análise da inclusão de um licenciando com deficiência visual em estágio supervisionado, à luz dos princípios da Teoria Fundamentada de Dados

*Inclusion of a student with visual impairment in a supervised internship, analysis according to Grounded Theory principles*

**Leticia Sauer Leal Pereira<sup>1</sup>**

**Raquel Ruppenthal<sup>2</sup>**

**Mara Regina Marzari<sup>3</sup>**

### RESUMO

A presente pesquisa é resultado de uma dissertação de mestrado que teve por objetivo elaborar como acontece o processo de inclusão e inserção do licenciando com Deficiência Visual no contexto escolar em seus Estágios Supervisionados do curso de Ciências da Natureza de uma Universidade Federal no Rio Grande do Sul. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas e de aplicação de formulário online em uma escola da Rede Estadual do município de Uruguaiana – RS no período de pandemia da COVID-19. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório. Utilizou-se como procedimento um estudo de caso individual, com múltiplas unidades de análise. Os dados foram analisados à luz da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Estes apontaram que é necessário um conjunto de fatores (ambiente favorável; adaptações físicas, metodológicas e curriculares; aprimoramento profissional) para promover novas vivências, potencializar e possibilitar o convívio formativo (a disposição de conviver com pessoas com deficiência) que inicia no ambiente escolar e pode possibilitar a cultura de inclusão em outros ambientes da sociedade. Embora as pessoas com deficiências possam ocupar diferentes espaços na sociedade, quando se fala em deficiência o foco em geral fica em torno das limitações desses sujeitos, e não em suas habilidades e/ou conhecimentos a serem compartilhados. No entanto, é nítido que esse estereótipo de limitações das pessoas com deficiência está sendo repensado e vem a favorecer e oportunizar novas experiências e expectativas de vida a essas pessoas. Também, como professor em formação inicial, a pessoa com deficiência almeja essas trocas, diálogos e pensamentos que são construídos no ambiente escolar com professores mais experientes e com uma bagagem maior de conhecimentos.

Palavras Chave: Estágio Supervisionado. Ensino de Ciências. Teoria Fundamentada em Dados. Ensino Remoto.

---

1 Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul – São Leopoldo, RS, Brasil  
Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
E-mail: leti.leal.sauer@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Uruguaiana, RS, Brasil  
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
E-mail: raquelruppenthal@unipampa.edu.br

3 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Uruguaiana, RS, Brasil  
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
E-mail: marabmarzari@gmail.com



## **ABSTRACT**

The present research is the result of a master's thesis aimed at elaborating how the process of inclusion and insertion of the visually impaired college student takes place at a school context in their Supervised Internships of the Natural Sciences course at a Federal University located in the state of Rio Grande do Sul (RS). Data were obtained through semi-structured interviews and application of an online form in a public school at the city Uruguaiana – RS during the COVID-19 pandemic period. This research presents a qualitative approach and an exploratory nature. An individual case study was used as a procedure, with multiple units of analysis, and the data were analyzed in the light of Grounded Theory (GT). The analysis pointed out that a set of factors is necessary (favorable environment; physical, methodological and curricular adaptations; professional improvement) to promote new experiences, enhance and enable formative coexistence (the willingness to live with people with disabilities) that begins in the school environment and it can enable a culture of inclusion in other areas of society. Though people with disabilities can occupy different spaces in society, when talking about disability, the focus is generally on the limitations of these subjects and not on their skills and/or knowledge to be shared. However, the stereotype of limitations of people with disabilities is clearly being rethought and comes to favour and provide new experiences and life expectations for these people. Likewise, as a teacher in initial training, the person with disability aims for these exchanges, dialogues and thoughts that are built with more experienced teachers, with a greater baggage of knowledge, at schools.

Keywords: Supervised Internship. Science Teaching. Grounded Theory. Remote Teaching.

## **Introdução**

As reflexões sobre a inclusão de um futuro professor com deficiência visual (DV) na escola podem promover inúmeras inquietações, posto que é algo não convencional. Discutir sobre esse assunto deve ser considerado e ponderado como algo de extrema relevância, visto que a pessoa com deficiência deve ocupar todos os espaços em nossa sociedade (BRASIL, 2015; 2016). Considera-se também essa discussão a partir do olhar e do local de fala de uma pesquisadora e educadora especial, que vislumbra a inclusão de fato ser posta em prática, com seus alunos podendo ingressar na faculdade, no mercado de trabalho e, por que não, sendo seus colegas de profissão.

Na educação e inclusão, a formação dos indivíduos refere-se à construção recíproca das pessoas que se relacionam de modo cooperativo, construtivo e reflexivo (BRASIL, 1997). As trocas mútuas entre professores(as), alunos(as) e equipe diretiva se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. Todos se apropriam de conhecimentos, valores, saberes e vivências. Nesse sentido, a formação docente inicial considera uma diversidade de aspectos, como: trajetória de vida, conhecimentos acadêmicos, opção profissional e experiências educativas (IMBERNÓN, 2010). Entretanto, de qual modo se dá o processo de inclusão, adaptação e inserção do licenciando com Deficiência Visual no ambiente escolar, em especial no período de estágio curricular supervisionado no ensino de Ciências?

Há um número reduzido de estudos relacionados à inclusão de licenciando ou professor em formação inicial com DV. Dentre os autores que discutem este assunto, Lemos (2008)



verificou como se deu a formação acadêmica e profissional dos professores, para descrever as dificuldades enfrentadas por eles no cotidiano, bem como a superação dos próprios limites no desempenho pessoal e profissional destes. Há também o estudo de Domingos (2017), que buscou conhecer como a inclusão de um professor com deficiência visual é encarada no ambiente escolar. Foram descritas quais são as suas limitações/potencialidades, quais estratégias este utiliza para desempenhar as suas funções e como seu contato com os alunos contribui para a formação deles. Outro estudo a ser citado é o de Potter (2018), que analisou os relatórios elaborados por alunos entre os estágios V e VI de um curso de Letras - Inglês da UFPB, a fim de relatar como os estagiários percebem a experiência de estágio para lidar com a deficiência e questões de inclusão. Percebe-se que o último não é específico sobre o professor com DV, mas apresenta aspectos interessantes acerca da percepção sobre as deficiências.

A inclusão é um processo que ocorre gradualmente e é confundida com a integração. A inclusão "requer uma mudança de perspectiva educacional porque é bem mais ampla que a integração, não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais para que obtenham sucesso na vida escolar e na sua vida como cidadãos" (SILVA; REIS, 2011, p.10). Para que a inclusão realmente aconteça, é primordial que a escola se adapte aos alunos e professores com deficiência e a suas demandas, não o inverso. E quais seriam as adaptações necessárias para uma escola acolher e incluir um professor com DV? Compreendemos a DV de acordo com o Decreto nº 5.296/2004:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que 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 (BRASIL, 2004, p.1).

Para que a inclusão se efetive no ensino superior, os projetos pedagógicos do curso devem prever as formas de acessibilidade e estratégias de adaptação a serem consideradas nos planos de ensino. O curso de Ciências da Natureza - Licenciatura indica o apoio a ser recebido do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), com o "objetivo de promover uma educação inclusiva que garanta ao aluno com deficiência e com necessidades educacionais especiais o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013, p. 68).

Afim de compreender como o processo de inclusão e formação inicial de um licenciando com DV acontece de forma prática, objetivou-se elaborar uma Teoria Fundamentada nos



Dados (TFD) para analisar o processo de inclusão e inserção do licenciando com Deficiência Visual no contexto escolar. Essa teoria é usada para compreender as experiências e os significados que os sujeitos vivenciam em determinado contexto, investigando as relações, interações, percepções e comportamentos de forma aprofundada e embasada nos dados colhidos.

## **2 Conhecendo a Teoria Fundamentada nos Dados**

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), conforme Charmaz (2009; 2014), nomeada “Grounded Theory”, tem o intuito de construir teorias de pequeno e médio porte e explicar processos sociais. Ela compreende simultaneamente: a coleta e a análise dos dados; a elaboração de códigos e categorias a partir dos dados; a comparação do material em cada etapa de análise; a escrita e construção de memorandos e registros que podem fundamentar, embasar ou diminuir as lacunas na elaboração das categorias e nas relações entre elas; e uma amostragem dirigida sem a necessidade de representatividade populacional (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Essa metodologia estabelece a relação entre as propensões iniciais da pesquisa e os dados. A necessidade de atender critérios como a utilidade, densidade conceitual, durabilidade ao longo do tempo, possibilidade de alterações e o poder explicativo são suas bases (GLASER; STRAUSS, 1967; GLASER, 1992).

A TFD pode ser vista como um método sistemático para a pesquisa da pluralidade e singularidade da prática humana, e do mesmo modo gera uma teoria capaz de compreender o comportamento dos sujeitos (STRAUSS, 1987). A teoria tem como fundamento da TFD elaborar uma explicação para algum fenômeno da ação humana inserida no seu ambiente social, com dados coletados pela atividade, interação e recursos sociais. Essas informações são o fomento para a interpretação, que aplica abordagens indutivas e dedutivas baseadas nos dados, e não em um corpus pré-existente. O resultado final da TFD dá-se em concepções e ideias adaptadas em torno de uma categoria principal para elaborar um esqueleto teórico. Em outras palavras, origina-se dos dados coletados e do estudo de campo para, em seguida, apoiar-se e fundamentar-se em conhecimentos teóricos (FLICK, 2009).

Pesquisas mais recentes sobre a TFD organizam e apoiam a metodologia nas obras da socióloga Kathy Charmaz (2006; 2009; 2014). A autora defende que na TFD os dados favorecem a construção de uma teoria, e a análise do pesquisador inicia com a elaboração teórica que apresenta os aspectos mais consideráveis do meio ou do indivíduo pesquisado. Os dados coletados são transformados em códigos, que precisam ser avaliados sistematicamente.



Esses códigos desenvolvem-se nas categorias que demonstram as ações, o assunto ou a experiência. Por sua vez, as categorias têm a função de explicitar pensamentos e concepções dos dados, possuem pontos, questões e organizações que podem ser encontrados em outros códigos (CHARMAZ, 2009).

A metodologia apresenta as seguintes etapas de tratamento dos dados: a codificação inicial, a codificação axial e a codificação focalizada. A codificação inicial deve ser considerada como o ponto de partida para categorizar e acontece após a coleta dos dados, sendo bem abrangente. Nessa etapa, deve-se enumerar cada dado coletado e organizar, a partir de fragmentos das entrevistas, textos ou documentos iniciais dos dados coletados. Aqui, os dados podem ser agrupados e codificados individualmente, ou ainda usando um mecanismo de codificação de dados em ações (CHARMAZ, 2009).

A codificação axial pode ser considerada uma etapa intermediária que visa à reflexão dos códigos originados da codificação inicial, que normalmente existem em número expressivo. Nessa etapa, começam a emergir as relações entre as categorias e subcategorias, observando pontos em que elas estejam interligadas, questionando a maneira como estão relacionadas para, assim, “classificar, sintetizar e organizar grandes montantes de dados e agrupá-los de novas formas” (CHARMAZ, 2009, p. 91). Essa fase é marcada pela abrangência do tema, uma retomada para recompor todos os dados novamente de forma coerente (CHARMAZ, 2014).

Na última etapa de análise, a codificação focalizada, utilizam-se os códigos mais relevantes, significativos ou frequentes, para expor cuidadosamente os dados coletados. Nesse momento da pesquisa, são estabelecidas decisões sobre quais códigos iniciais permitem uma compreensão analítica para uma categoria. Essa codificação também é conhecida como codificação saturada, um espaço de avaliação e revisão, de análise para verificar evidências sobre o fenômeno, almejando encontrar uniformidades entre as categorias e suas propriedades para construir uma teoria composta de conceitos abstratos e de terminologia delimitada; portanto, nenhum dado novo emerge dela (CHARMAZ, 2014).

Por fim, salienta-se que o processo de codificação se torna possível quando os dados são oriundos de uma amostragem inicial, que fornece subsídios para a elaboração da TFD. E, principalmente, a elaboração e construção constante dos memorandos no transcorrer da análise dos dados permite um olhar plural e diversificado sobre as codificações geradas.



### 3 Percorso metodológico

Segundo Appolinário (2012, p. 61), a pesquisa com abordagem qualitativa “prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Nesse sentido, como esta pesquisa segue essa abordagem objetivou-se verificar como acontece o processo de inclusão e inserção do licenciando com Deficiência Visual (DV) no contexto escolar.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória, considerando que as “pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 27). Dessa forma, favorece-se que as hipóteses levantadas possam ser organizadas e reorganizadas no decorrer da pesquisa.

Quanto ao delineamento e técnicas de coleta, a investigação aproxima-se ao estudo de caso, que “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2015, p. 4). Neste estudo, um caso único integrado foi abordado, uma vez que se investiga o processo de inclusão e inserção de um licenciando com deficiência visual na escola, durante a realização dos estágios supervisionados I, II e III, devido à importância, peculiaridade e a relevância para responder aos objetivos da presente pesquisa. A fim de enriquecer a descrição do fenômeno em estudo, utilizaram-se unidades múltiplas de análise (figura 1) para o caso em questão, sendo estas os professores, a equipe diretiva, os alunos, o licenciando com DV e a pesquisadora principal desse trabalho.

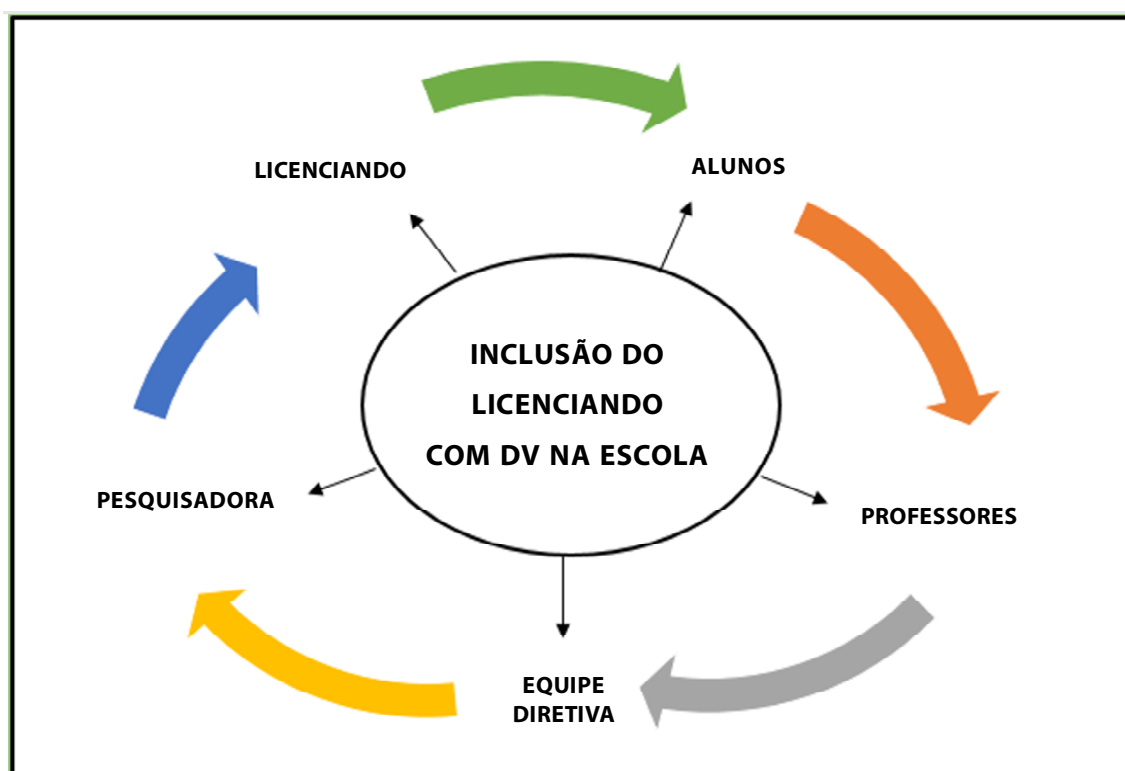
**Figura 1.** Unidades Múltiplas de Análise



**Fonte:** Adaptado de YIN (2015).

Além de unidades múltiplas de análise, também utilizaram-se fontes múltiplas de evidências a partir de instrumentos de coleta diversos: entrevistas semiestruturadas com professores e com a equipe diretiva, e formulário aplicado com os alunos. Além desses, contamos com o diário/registros do licenciando, acrescido de registros fotográficos do contexto escolar. Todos os dados coletados foram armazenados em arquivos digitais (bancos de dados), tratados antes de se iniciar a análise. A coleta de fontes múltiplas de evidências foi adotada por favorecer a triangulação dos dados, a validação dos constructos e a confiabilidade do estudo (YIN, 2015).

**Figura 2.** Representação das unidades múltiplas de análise do fenômeno em estudo



**Fonte:** As autoras.

A atividade de coleta de dados foi realizada no mês de julho do ano de 2021, em uma escola da rede estadual do município de Uruguaiana - RS. A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas (quadro 1), aplicadas com quatro professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com três integrantes da equipe diretiva da escola e com o diário de campo dos estágios do licenciando com DV. Parte das coletas foram realizadas no formato remoto, devido à pandemia da COVID-19, e outra parte foi realizada no contexto escolar.





**Quadro 1.** Atividade de coleta de dados com professores e equipe diretiva

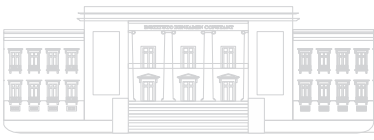
<b>3-</b> Para você o que é inclusão?
<b>4-</b> Você já conviveu com pessoas com deficiência? <b>A)</b> Com quem e como foi essa vivência?
<b>5-</b> Você já teve alunos incluídos em sua escola? <b>A)</b> Como você descreveria essa experiência? <b>B)</b> Você considera que a escola conseguiu atender plenamente os alunos? Por quê? <b>C)</b> Você gostaria de compartilhar algumas vivências com aluno incluído?
<b>6-</b> Você já teve colegas com deficiência no trabalho? <b>A)</b> Como você descreveria essa vivência? <b>B)</b> Se possível relate uma vivência.
<b>7-</b> Se você tivesse um colega de trabalho com Deficiência Visual, como você imagina que seria?
<b>8-</b> De que forma você acha que pode auxiliar um colega com Deficiência Visual para a inclusão efetiva em seu ambiente de trabalho?
<b>9-</b> Você acredita que sua escola está adaptada para receber um professor com Deficiência Visual? Por quê?
<b>10-</b> Você tem algo a acrescentar?

**Fonte:** As autoras.

Os professores foram identificados nas respostas, como P1, P2, P3 e P4; a equipe diretiva como: C (coordenador pedagógico), O (orientador) e D (diretor); os alunos representados como: A1 até A16. Os profissionais encontravam-se na escola para entrega de materiais impressos aos alunos que não tinham acesso à internet, e, nesse período, realizaram-se as entrevistas. Elas se sucederam de modo individual, seguindo as orientações da OMS (Organização Mundial da Saúde), priorizando também a privacidade de cada um ao expressar suas opiniões e pensamentos sobre o que lhes era perguntado. Devido à pandemia, o licenciando com DV não teve contato direto com os colegas professores no ambiente escolar.

A coleta de dados com os alunos da escola alvo desta investigação não foi possível em virtude da falta de acesso à internet por parte dos alunos e pela pouca devolutiva de atividades impressas. A fim de apresentar as percepções de estudantes sobre a temática de pesquisa, optou-se por utilizar os resultados de um questionário piloto, previamente aplicado via internet com uma turma de 7º ano de uma escola estadual do município de Uruguaiana, antes da realização da pesquisa. As perguntas foram respondidas por 19 alunos desta turma, que equi-





valeria à mesma etapa de ensino com a qual o licenciando com DV faria seu estágio. O questionário foi encaminhado pela professora de Ciência, via plataforma de comunicação WhatsApp, na qual a turma possuía um grupo em que os pais dos alunos participavam.

Reconhecemos esse ponto como uma fragilidade do estudo. Todavia, optou-se pela utilização dos dados dos alunos obtidos via aplicação do questionário piloto para que fosse possível contemplar todos os pontos de vista de uma comunidade escolar acerca da inclusão de um professor com DV na escola e, assim, compreender o fenômeno estudado com maior profundidade.

Após a coleta e preparação dos dados coletados, realizou-se a codificação inicial das respostas. Na primeira etapa, foram observadas as palavras que se destacavam (se repetiam ou tinham o mesmo sentido) nas respostas dos professores e equipe diretiva, que foram grifadas e interpretadas para a elaboração dos códigos iniciais. Após isso, seguiu-se para a elaboração das categorias axiais e redação de memorandos, que possibilitaram a elaboração de categorias focalizadas que originaram a TFD.

#### **4 Apresentando a TFD**

Os professores e a equipe diretiva quando questionados sobre “Como seria se você tivesse um colega de trabalho com Deficiência Visual no ambiente escolar?”, demonstram que estariam abertos e solícitos a receberem esse colega. A solicitude fica evidenciada na resposta do entrevistado C: “Facilitando sua locomoção no ambiente, auxiliando-o nas dificuldades, respeitando seu espaço, reconhecendo suas habilidades, qualidades e o (sic) estimulando no trabalho”. É perceptível sua preocupação com aspectos relacionados à adaptação do ambiente bem como à acessibilidade

O entrevistado P4 aponta que “No início seria mais de adaptação, com o decorrer do tempo, tranquilo”, o que também indica sua abertura em receber um colega com DV. Em ambas as respostas é visível a abertura e disponibilidade para receber esse licenciando, demonstrando que a escola almeja ser um espaço inclusivo para todos que nela estão. A cada profissional entrevistado ficava mais nítido que a equipe não havia tido contato com pessoas com DV, além da surpresa pela possibilidade de vir a ter um colega com DV na escola.

Na perspectiva dos alunos, o aluno A16 aborda que “É um aprendizado para ver que as pessoas que têm limitação também podem ter as mesmas atividades, tudo no seu tempo”. Essa fala vem de encontro com o relato do licenciando em seu diário de campo, no qual trata das possibilidades que obteve “convivendo alguns meses em meio a professores bastante experientes em suas áreas de atuação.” O licenciando evidencia que quando há diálogo e clareza no que está sendo realizado, o trabalho de todos flui com leveza e competência, existindo a pos-



sibilidade de trocas de experiência e vivências, construindo novos vínculos e oportunidades de aprendizados entre os próprios professores e, também, entre os alunos. O professor em formação inicial almeja essas trocas, diálogos e pensamentos que são construídos com professores mais experientes, que possuem uma bagagem maior de conhecimentos.

Após a imersão nos dados, deu-se início a sua análise e codificação, conforme pode ser visualizado no quadro 2. A codificação inicial foi realizada resposta a resposta, para a elaboração de códigos que representassem as ideias principais neles existentes. Dessa maneira, os dados foram reagrupados para elaboração de vínculos entre as categorias, deixando-as mais abrangentes e constituindo as categorias axiais.

**Quadro 2.** Representação e organização das categorias iniciais e axiais

<b>Codificação inicial</b> professores/ equipe diretiva/ alunos	<b>Codificação inicial</b> licenciando	<b>Categorias axiais</b>
Favorecer e oportunizar novas vivências	Receio do pré-julgamento dos alunos em relação ao seu trabalho	<b>Ambiente favorável</b>
Representação de expectativas positivas	Carência de comunicação e diálogo	
Composições positivas e/ou negativas acerca das experiências	Possibilidade de trocas de experiência	
Ambientes e grupos que gerem oportunidades		
Identificação de experiências positivas as e/ou negativas		
Adaptação escolar	Ausência de recursos e estrutura na escola	<b>Adaptações físicas, curriculares, metodológicas</b>
Necessidade de adaptação no ambiente escolar	Dificuldade do ensino remoto	
Aspectos positivo e/ou negativos para a inclusão no ambiente de trabalho da escola	Convivência com os alunos	
Disponibilidade e aceitação		
Subsídios teóricos e práticos para aprimoramento	Dificuldades inerentes aos professores em formação inicial	<b>Aprimoramento/ desenvolvimento/ formação inicial e continuada</b>
Indicação de preparo e receptividade		
Desenvolvimento de estratégias		
Perspectivas mais amplas de convívio no ambiente de trabalho		

**Fonte:** As autoras.



No quadro 2 é possível observar as categorias elencadas a partir dos códigos iniciais. Esta etapa da TFD perfaz a codificação axial dos dados. Assim, os dados foram novamente agrupados para estabelecimento de conexões entre os códigos iniciais ao serem identificadas semelhanças ou divergências, de forma a contribuir para a elaboração e estruturação de uma proposta de TFD para o fenômeno em estudo. É importante salientar que:

A codificação axial, através da comparação constante, permite ao pesquisador identificar semelhanças e diferenças que ocorrem nas situações, ações, eventos e/ou unidades sociais que formaram as categorias abertas, dando assim nova forma e fazendo conexões entre as categorias e subcategorias (CASSIANI; ALMEIDA, 1999, p. 19).

A primeira categoria axial contempla o “ambiente favorável”, no qual a inclusão possibilita um maior contato com as pessoas com deficiência, transformando os paradigmas impostos pela sociedade de que as pessoas com deficiências não agregam aspectos positivos onde estão inseridas. Em diferentes ambientes, como escola, trabalho, espaços de socialização e até mesmo em casa, há possibilidades de aprender e obter novas vivências, podendo ser positivas ou negativas.

Essa categoria pode ser evidenciada a partir do relato do entrevistado C, que aponta que a inclusão: “é o processo que se dá ao incluir pessoas de diferentes grupos. A inclusão social vem para oportunizar a socialização de todos, respeitando indivíduos, convivendo e aprendendo”. Considerando essas possibilidades, é primordial que a comunidade escolar esteja disponível e aceite participar e construir um ambiente escolar adequado e acessível a todos que dele façam parte. Em consonância com esse apontamento, é importante ressaltar que

a inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2006, p. 81).

Isso dialoga com a perspectiva do aluno A3, ao comentar sobre sua convivência com uma pessoa com DV:

foi uma experiência de aprendizado, pois nunca havia tido contato com pessoas com essa deficiência, foi um pouco difícil para a comunicação, mas aos poucos com simples gestos conseguimos nos comunicar; não aprendi corretamente, mas sempre tinha alguém que ajudava quando eu tinha dificuldade de entender.



Nesse sentido, as interações e relações entre qualquer ser humano proporcionam aprendizados a serem levados por toda a vida. Ao se permitir viver e querer se desafiar aprendendo essa nova língua, as relações humanas são levadas a um novo patamar, no qual todos podem se relacionar e conviver em harmonia em um ambiente favorável e adequado/adaptado para todos (BRASIL, 2008).

Na categoria “adaptações físicas, curriculares, metodológicas”, percebe-se a importância da acessibilidade nos ambientes e espaços escolares, a fim de contribuir para a construção de um ambiente favorável a novas experiências e vivências. Essas adaptações dependem de formação profissional adequada e professor com perfil adaptável e flexível, o que ajuda a manter uma expectativa positiva no ambiente escolar com o aluno ou professor com deficiência (BRASIL, 2008). Isso é fundamental, já que as relações dentro do ambiente escolar devem promover a formação e a adaptação de todos os envolvidos nesse processo de inclusão.

Dentre as questões realizadas pode-se destacar uma que se enquadra diretamente nessa categoria: “Você acredita que sua escola está adaptada para receber um professor com Deficiência Visual? Por quê?”. Respondendo-a, o entrevistado P4 afirma que “não, porque as condições físicas da escola não estão adaptadas”. Esse relato pode ser somado à descrição contida no diário de campo do licenciando: “acredito que uma das maiores dificuldades encontradas durante a realização do estágio foi a falta de recursos para que eu pudesse desenvolver aulas mais atrativas e dinâmicas”. As Adaptações Curriculares são consideradas modificações a serem desenvolvidas, configurando-se, assim, em pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula e que perpassam pelos currículos (BRASIL, 2000).

A inclusão demanda adaptação e acessibilidade, independente de qual nível seja, e nota-se, claramente, que a escola não tem essa adaptação estabelecida. É necessário um ambiente escolar acessível, com livros impressos em braille, rampas, piso tátil, bebedouros acessíveis, desenhos em alto relevo, placas nas portas com escrita em braille, entre outras adequações (BRASIL, 2008). Os recursos didáticos e pedagógicos, também precisam ser acessíveis para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e práticas, tornando as aulas agradáveis e diversificadas para obter um aprendizado significativo dos alunos. É nessa perspectiva que Mantoan (2006, p. 30) aponta para a “necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

A possibilidade de ter um professor com deficiência na escola é algo que pode somar na aprendizagem e proporcionar novas vivências. Essa possibilidade é visualizada pelos próprios alunos, conforme o relato de A3 aponta: “hoje em dia tem vários métodos que facilitam



que as pessoas com deficiência consigam fazer atividades, um exemplo seria o braille utilizado para pessoas com deficiência visual permitindo que elas consigam ler.” Essa fala está entrelaçada com a do aluno A18, que diz: “acho que poderiam colocar mais coisas em braille, e até mesmo ensinar, gostaria muito de saber como funciona essa linguagem”.

Apesar de as pessoas com deficiências poderem ocupar diferentes espaços na sociedade, quando se fala em deficiência, o foco em geral fica em torno das limitações desses sujeitos e não em suas habilidades ou conhecimentos a serem compartilhados. No entanto, a partir desses relatos é nítido que esse estereótipo de limitações das pessoas com deficiência está sendo repensado e vem a favorecer e oportunizar novas experiências e expectativas de vida a essas pessoas. Ao discutir sobre escola inclusiva

não basta apenas que os alunos com deficiência estejam na escola para adaptar-se a ela, é necessário que as escolas acolham os alunos e estejam aptas para se adaptarem às suas necessidades e singularidades. Neste sentido, as escolas regulares devem buscar a superação dos modelos educativos que estejam pautados em uma homogeneidade, combatendo práticas segregadoras de ensino, e do mesmo modo contribuindo com a construção de uma sociedade inclusiva que desmistifique a ideia de normalidade e o discurso homogeneizante da igualdade que nega a diferença e a diversidade (SILVEIRA; SÁ, 2019, p. 4)

A terceira categoria abarca os “recursos humanos”, ou seja, os profissionais da educação que necessitam de formação para atender bem os estudantes e professores com ou sem deficiência, de maneira que eles de fato sejam incluídos na escola. As falas dos entrevistados O – “Precisamos de adaptação na escola e maior conhecimento para auxiliá-lo” – e D – “Muita informação, trabalho em conjunto e formação” – destacam a preocupação sobre a necessidade do desenvolvimento profissional e de conhecer os subsídios teóricos para trabalhar com a inclusão de forma prática. Quando se trata da inclusão, a formação do professor deve ser especialmente considerada, uma vez que este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com deficiência. Cabe ressaltar, ainda, que “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (ALMEIDA *et al.*, 2007, p. 336).

O próprio licenciando destaca que quando “envolvem os pensamentos de um professor que está dando seus primeiros passos na carreira docente”, há o que não se restrinja “apenas a um professor cego pelo fato de ser cego, pois estas são ideias que permeiam os pensamentos de todo e qualquer professor seja ele em formação ou saído de uma formação recente”. Todo o educador carrega consigo seus sonhos e o de tantos alunos, mas, principalmente, a responsa-



bilidade de seu papel, que, além de ensinar, é de cuidar, mediar, educar e zelar pela qualidade da educação. Isso demonstra a importância da:

[...] atenção aos primeiros anos de exercício profissional, e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo, e de uma formação de professores buscada na investigação; importância de culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NÓVOA, 2009, p. 4-5).

Se os professores em formação inicial sentem-se desafiados e angustiados frente ao seu trabalho, isso não é diferente com um professor com deficiência visual. Este professor enfrenta barreiras, pois a sociedade pré-julga a competência de uma pessoa com deficiência, como se esse sujeito não tivesse habilidades para ocupar o espaço de ensinar e formar novos cidadãos. No entanto, é preciso considerar que a formação de professores nos cursos de Licenciatura oferece conhecimentos teórico-conceituais, vivências de didáticas e metodologias diversas que possibilitam formar professores com um olhar aguçado, além de “tomar o ensino como prática social e, acima de tudo, levar os professores a construir práticas pedagógicas transformadoras” (ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017, p. 217).

Em outro aspecto, tem-se o pensamento do aluno A3: “o professor com deficiência visual, desenvolve sua aula de uma maneira mais legal (usando um rádio por exemplo para mostrar uma música que precisa de interpretação)”. Percebe-se que o olhar sobre a deficiência, diferença e diversidade é um ponto que acarreta em várias expectativas sendo elas positivas ou negativas. Ao trazer a possibilidade de um professor com deficiência para os alunos pesquisados, não foi diferente. Os relatos demonstram o quanto esses alunos estão abertos para novas vivências e conseguem compreender que haverá um certo preconceito, mas que os aspectos e possibilidades de aprendizagem deles junto a esse professor serão de grande valia para seu desenvolvimento humano.

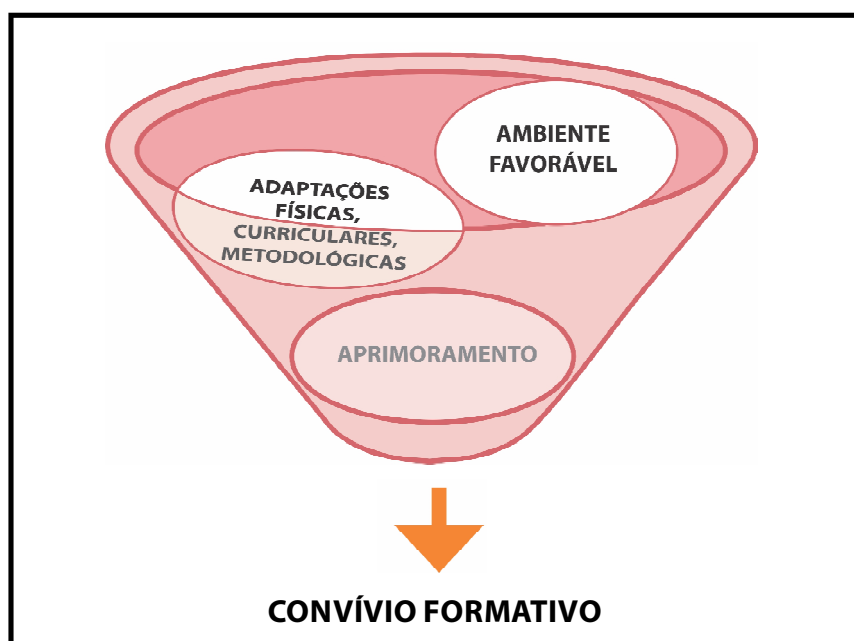
A escola precisa ser o ambiente que promove e ensina como viver e conviver em sociedade, então conviver com a diversidade dentro da escola possibilita vivências inclusivas, que resultam em bagagens positivas para todos. Considerando-se que todas as pessoas têm o direito de estarem em qualquer lugar, ocupando o espaço que desejarem, seja aluno ou professor, a inclusão escolar minimiza os aspectos negativos que se referem à exclusão das pessoas com deficiência. Normalmente, as pessoas com deficiência não ocupam seus espaços na sociedade, a qual não as espera em sala de aula no papel de professoras. A escola pode auxiliar no processo em que “a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (FREIRE, 2016, p. 50).

Conforme uma fala do entrevistado D – “Acredito que o trabalho com um professor com Deficiência Visual vai nos mostrar outras formas de ver as pessoas e também de aprendizagem” –, percebe-se que há perspectivas e expectativas mais amplas de convívio no ambiente de trabalho, o que dá indícios para a consolidação da TFD desta pesquisa. A inclusão só é possível a partir de uma soma de fatores, que possibilitam novas vivências, que potencializam a capacidade de conviver com pessoas com deficiência no ambiente escolar e com convívio formativo de todos os sujeitos neste contexto.

Os códigos e categorias que se originaram dos dados obtidos com professores, equipe diretiva e alunos estão conectados com os códigos e categorias obtidos pela perspectiva encontrada no diário de campo do licenciando. A necessidade da inclusão transcende e perpassa todos os sujeitos e espaços do ambiente escolar, gerando o convívio formativo e adaptativo que os conecta.

O convívio formativo e adaptativo dentro desse ambiente desencadeia em todos os segmentos o desenvolvimento e aprendizagem a partir da inclusão, e a necessidade de adaptar-se torna esse convívio viável e possível de acontecer. A partir das relações estabelecidas nas entrevistas e nas escritas do licenciando, evidencia-se que o movimento de inclusão e inserção de um professor com deficiência visual no ambiente escolar pode vir a promover e somar no processo inclusivo da própria escola, de maneira que toda a sua comunidade vivencie e possa vir a formar uma cultura de inclusão nesse espaço. Esse entendimento foi sintetizado na figura 3.

**Figura 3.** A relação entre as categorias axiais e a categoria central



**Fonte:** As autoras.





## Considerações finais

É importante destacar mais uma vez que toda a investigação, inicialmente planejada para ocorrer de forma presencial, precisou ser adaptada e ocorreu quase que integralmente de forma remota e virtual. Apesar disso, foi possível conhecer as percepções da comunidade escolar e do licenciando acerca de sua inserção na escola durante a realização dos Estágios Supervisionados.

A partir da análise dos dados obtidos, chegamos a quatro categorias axiais, que deram forma e estrutura para a Teoria Fundamentada em Dados que explica o processo de inserção e inclusão do licenciando com DV no contexto escolar investigado. As categorias “ambiente favorável”, “adaptações físicas, metodológicas e curriculares”, “aprimoramento”, e “convívio formativo” emergiram a partir dos códigos de todas as unidades de análise.

O ambiente favorável vem a ser as condições básicas necessárias, tais como a acessibilidade aos ambientes e espaços escolares. A partir disso, é possível propor experiências e vivências inclusivas. Estas, por sua vez, levam à indicação da importância de formação profissional adequada, já que um professor com perfil adaptável e flexível é fator essencial para manter uma expectativa positiva em relação ao “trabalho” com o aluno com deficiência. Nesse sentido, entraram em cena as falas que direcionam para as adaptações físicas, metodológicas e curriculares. A preocupação com as adaptações fica visível na importância dada pela equipe diretiva à importância do desenvolvimento profissional e ao conhecimento dos subsídios teóricos, o que pode favorecer uma perspectiva mais ampla de convívio no ambiente de trabalho.

Assim, a TFD responde ao nosso objetivo, que era elaborar uma Teoria Fundamentada nos Dados de como acontece a inclusão e inserção do licenciando com Deficiência Visual no contexto escolar, assim como de estudantes com deficiência. Esse processo depende de uma soma de fatores (ambiente favorável; adaptações físicas, metodológicas e curriculares; aprimoramento profissional) que favorecem novas vivências que potencializam o convívio formativo (a capacidade de conviver com pessoas com deficiência), que começa no ambiente escolar e pode favorecer uma cultura de inclusão em outros ambientes.

## Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 327-342, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/677>. Acesso em: 25 mar. 2022.



ARAÚJO, Osmar Hélio; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 215-226, jan./abr. 2017.

APPOLINÁRIO, Fabio. *Metodologia da ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; ALMEIDA, Ana Maria de. Teoria fundamentada nos dados: a coleta e análise de dados qualitativos. *Cogitare Enferm.*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 13-21, jul./dez. 1999.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHARMAZ, Kathy. *Construtivism Grounded Theory*. 2. ed. London: Sage Publications Ltd, 2014.

DOMINGOS, Elizabete. O professor com Deficiência visual no ensino da História e Geografia: questões em torno da sua adaptação e sucesso profissional. *Revista de Educação Geográfica*, Porto, Portugal, n. 2, p. 37-47, out., 2017.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GLASER, Barney G. *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. Mill Valley: Sociology Press, 1992.



GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm Leonard. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

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

LEMOS, Cátia de. *Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

POTTER, Jéssica Colaço de Assunção. *Deficiência visual e formação docente: uma análise de relatórios de estágio supervisionado de graduandos em Letras-ínglês da UFPB*. 2018. Monografia (Graduação em Letras, língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, Inhumas, v. 3, n. 1, p. 7-17, mar. 2011.

SILVEIRA, Érica Santana; SÁ, Antônio Villar Marques de. A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na Educação Matemática Inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, p. e100/ 1–26, 2019. DOI: 10.5902/1984686X35402. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35402>. Acesso em: 3 abr. 2022.

STRAUSS, Anselm Leonard. *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, Anselm Leonard; CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1990.

TAROZZI, Massimiliano. *O que é a Grounded Theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Projeto Pedagógico do Curso Ciências da Natureza – Licenciatura*. Uruguaiana, RS: Universidade Federal do Pampa, 2013.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

---

Recebido em: 26.5.2022

Revisado em: 11.7.2022

Aprovado em: 29.9.2022