

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**

**ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: bases para a formação
continuada de professores de Geografia na perspectiva da
inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em
Uberlândia-MG**

DIONES CARLOS DE SOUZA ALMEIDA

**UBERLÂNDIA-MG
2011**

DIONES CARLOS DE SOUZA ALMEIDA

**ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: bases para a formação
continuada de professores de Geografia na perspectiva da
inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em
Uberlândia-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território

Linha de Pesquisa: Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adrianly de Ávila Melo Sampaio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A447e Almeida, Diones Carlos de Souza, 1984-

Entre a escola e a sociedade [manuscrito]: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG / Diones Carlos de Souza Almeida. - 2011.

144 f.: il.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui bibliografia.

1. Professores de geografia - Formação - Teses. 2. Deficientes visuais - Educação - Teses. 3. Inclusão em educação - Teses. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 371.13:910.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diones Carlos de Souza Almeida

**ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: bases para a formação
continuada de professores de Geografia na perspectiva da
inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em
Uberlândia-MG**

Prof.^a Dr.^a Adriany de Ávila Melo Sampaio – IG/UFU (Orientadora)

Prof. Dr. Paulo Márcio Leal de Menezes – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Vânia Rubia Farias Vlach – IG/UFU

Data: 08 de abril de 2011

Resultado: APROVADO

AGRADECIMENTOS

A dissertação que ora se apresenta é fruto de uma miscelânea de sentimentos, pois ao longo do caminho percorrido, são várias e intensas as emoções experimentadas. É, certamente, um período de muito aprendizado, reafirmando a máxima: só se aprende a pesquisar fazendo pesquisa.

E com muita satisfação e sinceridade, que registro a importância, o respeito e o valor estimado por todos aqueles que participaram dessa jornada:

Ao *Instituto Benjamin Constant* (IBC), pela oportunidade de no segundo semestre do ano de 2009 participar do tradicional *Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência Visual*, quando pude vivenciar a realidade daqueles que lutam e sonham por um ensino de qualidade para as pessoas com baixa visão e cegas. Na ocasião, conheci seres humanos fantásticos, de quem eu não poderia me esquecer: *Andréa Moraes, Flávia Miranda, Luana Tillmann, Marta Victorio e Vanessa Zardini Nakajima*. A amizade foi imprescindível para que a ausência do lar e dos familiares fosse suprida pelas conversas, momentos de aprendizado e diversão.

A todos os sujeitos da pesquisa: *Professores*, que apesar da rotina frenética de um ano letivo, compreenderam os objetivos da pesquisa; e, aos *estudantes com baixa visão e cegos*, que mesmo indiretamente permitiram conhecer suas realidades escolares para balizar o processo de formação continuada dos educadores.

Aos *Amigos e Colegas, Professores e Funcionários do Curso de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO/IG/UFU)*, que nos momentos de indecisão souberam me escutar e oferecer uma palavra amiga.

Aos professores examinadores da Banca de Qualificação – *Professora Doutora Vânia Rubia Farias Vlach* e *Professor Doutor Antônio Carlos Freire Sampaio*, que prontamente aceitaram o convite e sabiamente avaliaram e deram suas contribuições à pesquisa.

À *Professora Doutora Adriany de Ávila Melo Sampaio*, orientadora e amiga, desde a graduação quando, em 2004, ingressei no *Laboratório de Ensino de Geografia* (LEGEO-IG-UFU) para desenvolver projeto de iniciação científica; e desde então, pude me debruçar nas questões pertinentes ao processo de Ensino e Aprendizagem de Geografia.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), que por meio da Bolsa de Estudos acreditou e incentivou pesquisa na área da Educação e, particularmente, na Educação Especial. Destaca-se ainda, que o auxílio foi de fundamental importância para o bom andamento das atividades do Curso de Mestrado, na medida em que permitiu ao pesquisador uma dedicação maior aos estudos.

À minha mãe, *Maria Aparecida de Souza Almeida*, e demais familiares meu muito obrigado pelo acolhimento nessa fase de minha vida, e minhas desculpas pelos momentos de ausência e de impaciência, mas tenham a certeza de que a razão de tudo isso foi por uma causa nobre.

Enfim, àqueles que direta ou indiretamente viveram comigo esse período e, cujo nome não foi listado saiba que estão no meu coração e que *DEUS* sempre nos encaminha pessoas especiais para momentos específicos de nossa vida; certamente *Você* foi um enviado pelo *Senhor* para tornar o trajeto mais fácil.

Obrigado *Senhor* por me mostrar o caminho; pois sem *Ti*, sei que não chegaria a lugar nenhum e também sei que os obstáculos são, simultaneamente, desafio e incentivo para que o resultado seja apreciado com mais sabor!

[...] Escola e sociedade influenciam-se reciprocamente, mas não são dotadas da mesma força. Como no capitalismo o primado é da economia, há relativa subordinação das outras forças sociais. Nesse sentido, toma feição a atribuição da escola na formação da força de trabalho. Se de um lado está sujeita ao trabalho existente, à força da ideologia dominante, ao mesmo tempo a escola deve aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, socializar o saber, propiciar a possibilidade de compreender de maneira menos mística e mágica a natureza da sociedade, desenvolver as capacidades intelectivas, afetivas, as possibilidades de cada ser humano, que se tem mostrado capaz de grandes criações (JANNUZZI, 2004, p. 192-3).

RESUMO

No Brasil, a década de 1990 é considerada o marco histórico referente à Educação para Todos. Desde então, a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido um tema em voga das políticas públicas educacionais, as quais, por sua vez refletem a lógica neoliberal, sobrepondo o econômico ao social; assim, o Estado tem respondido minimamente às necessidades e anseios do setor educacional, de modo que se cogita uma inclusão às avessas. Em outras palavras, apesar de assegurado o direito de igualdade de acesso à educação, faltam condições efetivas para que a permanência desses alunos no processo de ensino e aprendizagem também seja uma realidade. Tal fato torna-se mais expressivo quando o público-alvo são as pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla). Com efeito, a inclusão escolar é um movimento que tem demandado definições de ordem prática, tanto em nível infraestrutural quanto organizacional. Logo, percebe-se o descompasso entre o propalado pela legislação educacional e as condições reais de exequibilidade de tal projeto, tendo em vista o atual panorama do sistema educacional brasileiro. São várias as incongruências como, por exemplo, a ideia equivocada de que Educação Inclusiva e Educação Especial são contraditórias. É consensual, no entanto, a necessidade de se (re)pensar a formação de professores, promovendo a transformação das práticas pedagógicas tradicionais para que a educação, além de acessível a todos, seja também de qualidade. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo principal conhecer a formação continuada do(a) professor(a) de Geografia em Uberlândia-MG frente às novas exigências impostas pelas políticas públicas no contexto da Inclusão Escolar de pessoas com Deficiência Visual. Dentre os resultados revelados, destaca-se: das vinte e quatro instituições de apoio/assistência/ensino na área da Deficiência Visual pesquisadas (das quais 10 são Escolas Municipais e 08 Escolas Estaduais), pode-se inferir que, mesmo com toda as dificuldades observadas, a realidade municipal encontra-se relativamente mais estruturada do que o sistema de ensino estadual, principalmente quando considerado o trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais. Também, pode-se dizer que o principal entrave no contexto da Educação Inclusiva se deve à existência de práticas pedagógicas e sociais cristalizadas, na medida em que ainda perdura a concepção idealizada de aluno como sujeito cuja individualidade não é respeitada e, sobretudo, valorizada. Por conseguinte, as áreas do conhecimento tradicionalmente valorizadas no ensino comum têm sido reproduzidas nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, limitando experiências diversificadas de ensino e aprendizagem.

Palavras chaves: Deficiência Visual. Educação Inclusiva. Ensino de Geografia. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

The 1990's in Brazil is considered a landmark on the Education for All. Since then, the education of students with special educational needs has been a fashionable topic of educational public policies. These policies reflect the neoliberal logic, overcoming the economic to the social. So, the state has responded minimally to the needs and aspirations of the education sector, so it's possible to consider the existence of an "Inclusion in reverse". In other words, it is ensured the right to equal access to education, but there are no effective conditions for the permanence of these students in the teaching and learning process. This fact becomes more significant when the target public are people with disabilities (physical, intellectual, sensory or multiple). Indeed, the school inclusion is a movement that has demanded definition in practical order, both in infrastructural and organizational level. Therefore, we can notice the mismatch between the educational legislation and the real conditions of practicability of the project, given the current landscape of the Brazilian educational system. There are several inconsistencies; for example, the idea that Inclusive Education and Special Education are contradictories. There is consensus, however – the need to (re)consider the teacher training, promoting the transformation of traditional educational practices for education to be accessible to all, but also having quality. In this context, this research aims at knowing the continued education of the Geography teacher in Uberlândia-MG in the face of new requirements imposed by public policy in the context of School Inclusion of People with Visual Handicap. The data reveals: considering the twenty four institutions of support/assistance/education in the area of Visual Handicap (10 are municipal schools and 08 are state schools), we can infer that in spite of the difficulties observed, municipal reality is relatively more structured than the state education system, especially when we consider the work of the Specialized Educational Assistance (SEA) in Multifunctional Resource Classrooms. Also, we can say that the main obstacle in the context of inclusive education is due to the existence of crystallized educational and social practices. It still remains the idealized conception of students as subjects whose individuality is not respected and, above all, valued. Therefore, knowledge areas traditionally valued in the mainstream school have been reproduced in the processes of schooling people with disabilities, limiting diverse experiences of teaching and learning.

Keywords: Visual Handicap. Inclusive Education. Geography Teaching. Teacher continued education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Mapa de localização da área de estudo	21
QUADRO 1 -	A Educação Especial no Sistema educacional brasileiro	37
FIGURA 2 -	Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo II	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Matrículas no ano de 2010	55
TABELA 2 -	Relação de discentes com Deficiência Visual matriculados na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG no ano de 2010	72
TABELA 3 -	Relação de discentes com Deficiência Visual matriculados na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia/MG no ano de 2010	72
TABELA 4 -	Faixa etária dos professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão e cegos	88
TABELA 5 -	Tempo de exercício dos professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão e cegos	89
TABELA 6 -	Atual situação profissional dos professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão e cegos	89
TABELA 7 -	Professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão e cegos e que possuem curso na área da Educação Especial	92
TABELA 8 -	Professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão e cegos e que tiveram experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)	93
TABELA 9 -	Faixa etária dos professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão	102

TABELA 10 -	Tempo de exercício dos professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão	102
TABELA 11 -	Atual situação profissional dos professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão	103
TABELA 12 -	Professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão e que possuem curso na área da Educação Especial	105
TABELA 13 -	Professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia/MG para estudantes com baixa visão e que tiveram experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)	107

LISTA DE SIGLAS

ADEVIUDI	Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVD	Atividades da Vida Diária
CAP-DV	Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
DPME	Divisão de Produção de Material Especializado
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
HKI	<i>Helen Keller International</i>
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICBC	Instituto de Cegos do Brasil Central
IG	Instituto de Geografia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJA	<i>Institut National de Jeunes Aveugles</i>
LabTATE	Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEGEO	Laboratório de Ensino de Geografia
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OM	Orientação e Mobilidade
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONCE	<i>Organización Nacional de Ciegos Españoles</i>
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
QEE	Questionário Escola Estadual
QEM	Questionário Escola Municipal
QI	Questionário Instituição
RJ	Rio de Janeiro
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TA	Tecnologia Assistiva
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO: DIREITO OU PRIVILÉGIO?	23
1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: notas esclarecedoras	25
1.1.1 Contextualizando a Educação Inclusiva	31
1.1.2 Contextualizando a Educação Especial	34
1.2 Definindo a Deficiência Visual	38
1.3 Educação de Pessoas com Baixa Visão e Cegas: experiências internacionais e nacionais	41
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
2.1 As Transformações Vividas em Sociedade e as Demandas para a Educação no Início do Século XXI	52
2.2 Formação Continuada de Professores no Contexto das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras	58
3. PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: O ENSINO DE GEOGRAFIA	70
3.1 Instituições de apoio/assistência/ensino na Área da Deficiência Visual	73
3.1.1 Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI)	74
3.1.2 Biblioteca Pública Municipal de Uberlândia	75
3.1.3 Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)	78
3.1.4 Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE)	81
3.1.5 Fundação Pró Luz de Uberlândia	82

3.1.6	40ª Superintendência de Ensino de Uberlândia-MG	83
3.2	Ensino de Geografia para Estudantes com Baixa Visão e Cegos nas Escolas da Rede Pública de Ensino de Uberlândia/MG	85
3.2.1	As Escolas Municipais	86
3.2.2	As Escolas Estaduais	101
3.3	Ponderações Acerca dos Processos de Escolarização para Estudantes com Baixa Visão e Cegos no Contexto do Ensino de Geografia	112
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	135
	ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

A escola, como espaço institucional, reproduz, em menor escala, as relações mais amplas que se desenvolvem na sociedade. Por essa razão, ainda se experimenta pouco a presença de pessoas com algum tipo de deficiência¹ nos espaços educacionais regulares. Essa realidade vem sendo redesenhada na Educação Básica, mas no Ensino Superior pouco se faz expressiva.

Nesse sentido, a temática sobre inclusão escolar adentra lentamente espaços cristalizados da institucionalização do conhecimento, provocando certa desestabilização, uma vez que as didáticas, as técnicas, os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem não são compatíveis com as demandas atuais da propalada Educação Inclusiva.

Em contrapartida, o Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO) – situado no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (IG/UFU) – sempre se mostrou sensível à questão, desenvolvendo projetos que contemplassem o Ensino de Geografia para alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, após dois anos de vínculo junto ao referido laboratório, realizando projetos de iniciação científica, com a aprovação do projeto intitulado “A formação do professor-pesquisador de geografia na perspectiva da educação especial” no ano de 2006, desenvolveu-se, no período de agosto de 2006 a julho de 2007, o Plano de Trabalho “Ensino de Geografia para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: o caso dos alunos cegos e com baixa visão”².

¹ “Pessoas com Deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” – Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009a).

² Consultar Almeida; Melo (2008).

Assim, esse foi o primeiro contato com a temática. Nesse momento, o contato se deu por meio de pesquisa teórica, instigando a conhecer mais de perto a realidade dos sujeitos pesquisados, contrariando o senso comum de que somente pessoas que têm um vínculo direto com pessoas com deficiência se interessam pela temática. A atenção dispensada à questão é, portanto, fruto das inquietações provocadas pela licenciatura e não por razões familiares.

O segundo momento aconteceu a partir das investigações empreendidas para a Monografia intitulada “Geografia e Educação Especial/Inclusiva: o caso dos Deficientes Visuais³”. Foi quando se teve a oportunidade de estreitar os vínculos com a temática, pois na ocasião foi realizada uma vivência de três meses no Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC) em Uberaba-MG.

Não se satisfazendo com o processo de ensino e aprendizagem para as pessoas com Deficiência Visual frente a um discurso que se anuncia inclusivo – mas que, na prática, não ocorre ou, quando acontece, o processo de ensino e aprendizagem se dá sem diretrizes/orientações bem definidas –, lançou-se a esta pesquisa de Mestrado que congrega esforços para se investigar o Ensino de Geografia para alunos com baixa visão e cegos na perspectiva da formação continuada dos professores de Geografia.

Nesse contexto, ao participar do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência Visual – Turma de 2009, oferecido pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) na cidade do Rio de Janeiro-RJ, vivenciou-se, talvez, a maior experiência com esse público, agregando aos conhecimentos teóricos a prática construída pela principal instituição do país, que é referência na área.

Nesse percurso, vários foram os aprendizados que possibilitaram refletir sobre a temática da inclusão escolar e, especificamente, da escolarização de estudantes com baixa visão e cegos.

³ Consultar Almeida (2008).

Com efeito, é possível afirmar que a Educação Inclusiva tem se constituído no engodo do neoliberalismo – principalmente a partir da década de 1990, quando as reformas no setor educacional aconteceram mais enfaticamente.

Nesse contexto, a democratização da educação tem desestruturado o sistema de ensino brasileiro no sentido de trazer à tona questões mal resolvidas no setor, evidenciando vários desafios para com a escolarização das classes populares, seja de pessoas com ou sem deficiências; enfim, dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os desafios que ora são colocados para a educação tem feito emergir as mazelas educacionais, sendo refletidos nos problemas de não-aprendizagem (ou seria de falta de competências e/ou habilidades para ensinar?).

Por conseguinte, busca-se incessantemente atribuir a culpa ou responsabilizar aqueles que estão diretamente envolvidos na questão, a saber: os discentes e os docentes, isentando-se as políticas públicas educacionais por meio de discursos apologéticos, naturalizando algo socialmente construído, ou seja, que o formato de escola que se projetou não corresponde ao público que se faz presente nas salas de aula.

De fato, a inclusão escolar de pessoas com deficiências (física, intelectual, sensorial ou múltipla) tem enfrentado algumas dificuldades tanto infraestruturais quanto organizacionais, pois as condições reais de ensino e aprendizagem não têm viabilizado a permanência desses indivíduos na escola comum, haja vista a insuficiência de condições materiais e preparo adequado dos profissionais da educação para trabalhar em uma perspectiva que não seja a da exclusão.

Isso faz com que, historicamente, a educação de pessoas com deficiências no ensino comum seja uma prática muito recente.

Em se tratando do Ensino de Geografia para pessoas com baixa visão e cegas, algumas inquietações se colocam: paradoxalmente, a Geografia é, simultaneamente, indispensável a esses sujeitos – na medida em que os mesmos precisam conhecer o espaço geográfico para ter uma vida mais independente –, mas também é o conhecimento que mais se apoia na informação visual, constituindo-se esse fator em um obstáculo para a apropriação do saber geográfico. Vale dizer, esse obstáculo torna o processo mais complexo, porém, não impossível.

Com efeito, a situação acima apresentada se coloca como desafio para os professores (e, em particular, aos professores de Geografia) que atuam diretamente em sala de aula, conscientes de que sua prática pedagógica não pode ser a mesma para que alcancem efetivamente a todos os discentes.

Nesse sentido, a formação continuada surge como resposta viável para se (re)pensar a didática e metodologias de ensino, uma vez que pesquisas têm revelado que o(a) professor(a) se diz despreparado para essa nova realidade e sua formação inicial não tem sido suficiente para contemplar as novas demandas.

Tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar, o presente trabalho busca balizar-se em dois macro-sistemas (ou instituições) – a escola e a sociedade – como pilares para o estudo da formação continuada, pois, apesar de serem sistemas particulares, são dependentes e, por isso, a necessidade de contextualizar o estudo a partir dessas esferas.

Assim, considerando a relevância social da temática sobre a Educação Inclusiva, a pesquisa se justifica a partir da necessidade e importância de sistematizar as informações sobre a inclusão escolar de pessoas com baixa visão e cegas, constituindo-se em um material de base que poderá subsidiar ações futuras de formação continuada de professores, e especificamente, para professores de Geografia, dado o recorte da pesquisa.

Nesse sentido, tem-se como principal objetivo CONHECER a formação continuada do(a) professor(a) de Geografia, em Uberlândia-MG, frente as novas exigências impostas pelas políticas públicas no contexto da inclusão escolar de pessoas com Deficiência Visual. Para subsidiar nessa tarefa, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- IDENTIFICAR e CARACTERIZAR os serviços de formação continuada oferecidos em Uberlândia-MG para o(a) professor(a) de Geografia na Área da Deficiência Visual;
- IDENTIFICAR e ANALISAR a prática pedagógica dos professores de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino de Uberlândia-MG quanto ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com Deficiência Visual;
- AVALIAR as políticas públicas educacionais (Legislação e Documentos Oficiais) para a formação continuada dos profissionais da educação no contexto da Educação Inclusiva.

É importante ressaltar que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com análise final nº 056/10 favorável ao projeto de pesquisa protocolado sob o nº 012/10. Assim, uma vez esclarecido sobre os objetivos propostos, bem como da importância em participar da pesquisa, cada participante assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no intuito de preservar a identidade e integridade dos mesmos quando da publicação dos resultados da pesquisa.

Metodologicamente, essa pesquisa tem como foco o estudo do tipo exploratório. A abordagem adotada é a análise qualitativa, haja vista a problemática e os objetivos dessa investigação científica, dado o seu contexto. De acordo com Chizzotti (2008, p. 104) “a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”.

Para tanto, utilizou-se como principal método e instrumento de investigação a aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Recorreu-se, também, à análise documental, além da observação realizada por meio de vivência em sala de aula, que visa complementar as informações obtidas nos questionários, esclarecendo questões obscuras, e assim, validando as informações coletadas na pesquisa de campo.

Segundo Patton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42), “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Com efeito, ao coletar os dados com a aplicação dos questionários junto às instituições de ensino, apoio e assistência à pessoa com Deficiência Visual (ver Figura 1), a pesquisa permite conhecer melhor as ações realizadas nos espaços de escolarização voltada às pessoas com baixa visão e cegas, constituindo-se, desse modo, em um rico material para o desencadeamento futuro de propostas quanto à formação continuada de professores e, assim, conhecendo mais de perto as necessidades e anseios dos sujeitos da pesquisa.

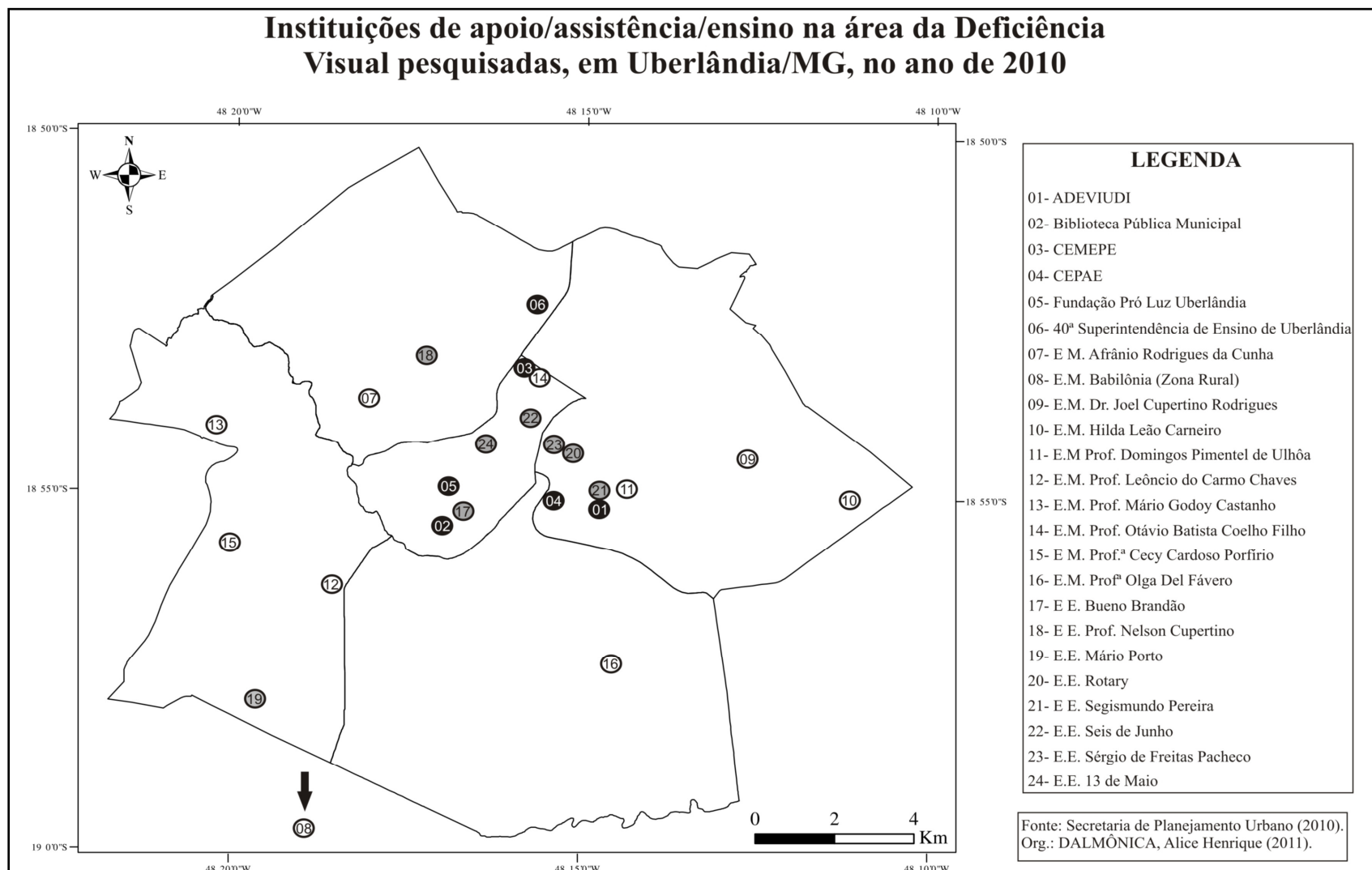


Figura 1 – Mapa de localização da área de estudo

Estruturalmente, a pesquisa se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, “Contrapontos da Educação: direito ou privilégio?”, faz-se alguns importantes esclarecimentos sobre as temáticas de Educação Inclusiva e Educação Especial, mostrando que, apesar de ambas serem comumente tratadas como sinônimas, na verdade são questões distintas que, em grande medida, têm sido a causa e efeito das indefinidas mal resolvidas políticas públicas educacionais na área. Ainda, nesse capítulo, define-se a pessoa com Deficiência Visual, além de mostrar como têm se dado as experiências de escolarização desses sujeitos em algumas partes do mundo e no Brasil.

“Formação continuada de professores sob a égide da Educação Inclusiva” intitula o segundo capítulo, mostrando as transformações de uma sociedade que vivencia o discurso da Educação para Todos, requisitando processos de formação continuada de professores, tendo em vista que muitos dos educadores atuantes obtiveram uma formação diferente das demandas atuais de ensino e aprendizagem.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Processos de escolarização na área da Deficiência Visual: o Ensino de Geografia”, destaca os espaços onde acontecem algum tipo de atendimento (apoio, assistência e/ou ensino) na área da Deficiência Visual enfocando o Ensino de Geografia.

Assim sendo, a inteligência é vista como expressão mais ampla do ser humano, incluindo o aspecto cognitivo, mas não se restringindo a ele, uma vez que não se podem ignorar outros elementos tais como o fator social, por exemplo. A Cartografia Tátil, tão indispensável ao processo de ensino e aprendizagem das pessoas com Deficiência Visual, precisa ser considerada, mas não limitando as possibilidades dos sujeitos apenas a um único sentido. Reafirmam-se experiências didático-pedagógicas mais ricas como a proposta de uma Cartografia Multissensorial.

CAPÍTULO I

CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO: DIREITO OU PRIVILÉGIO?

[...] Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola (MICHELS, 2006, p. 418).

Mesmo sendo asseguradas a todos a gratuidade e a obrigatoriedade (ao menos ao nível do Ensino Fundamental), ou seja, mesmo sendo um direito público e subjetivo, a Educação é, no início do século XXI, cenário de uma das mais expressivas dicotomias entre teoria/prática e discurso/realidade, polarizando-se tais termos no atual debate sobre exclusão/inclusão.

Historicamente, seja sob a tutela da Igreja ou de responsabilidade do Estado (a Educação de caráter laico), a Educação brasileira sempre se revelou elitista, na medida em que democratização (qualidade) e universalização (quantidade) do ensino são metas a serem ainda alcançadas.

Em outras palavras, o atual modelo de educação – e, por conseguinte, de escola – que se tem disponível não foi projetado para atender a um público heterogêneo, seja do ponto de vista cognitivo, cultural, econômico ou social, entre outros.

Nesse contexto, o paradigma da inclusão escolar surge como resposta às situações de discriminação, segregação e exclusão que ainda se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem ora vigente; este, por sua vez, não consegue atender satisfatoriamente às necessidades educacionais das classes populares, na medida em que a escolarização tem atendido, cada vez mais, a esse segmento social.

Com efeito, a inclusão escolar tem feito emergir as mazelas educacionais, posto que a incompatibilidade de modelos com diferentes princípios expõe à própria sorte o destino daqueles que se lançam em uma vida escolar incerta. Isso se dá, pois, apesar dos avanços no

âmbito do discurso – refletidos na atual legislação educacional – para que as transformações expressas nos documentos oficiais engendrem ações concretas nas diferentes realidades escolares, muito se precisa avançar. Há uma defasagem entre o discurso estabelecido e aquilo efetivamente implementado: as mudanças não têm impactado o ambiente escolar com a mesma intensidade de suas intenções, restringindo-se estas ao campo das discussões.

Assim, a Escola Tradicional (a escola que se tem), destinada a poucos, continua a ser a realidade educacional predominante. Esta, por diferentes mecanismos (evasão, fracasso escolar, entre outros), exclui os educandos do processo de ensino e aprendizagem; em contraposição, a Escola Inclusiva (a escola que se quer), cujos princípios contemplam uma educação para todos – na medida em que respeita e valoriza as necessidades e anseios dos educandos, independentemente de suas condições – ainda se depara com uma realidade inapropriada para seu pleno desenvolvimento.

Com efeito, as atuais reformas promovidas no setor da educação a partir de 1990 em consonância com o atual paradigma educacional adotado pelo país (Educação Inclusiva) buscam equacionar os problemas que ainda assolam o projeto de uma educação que incondicionalmente contemple a todos, tanto em relação ao acesso quanto à permanência na escola, cumprindo-se, assim, o conteúdo estabelecido nas instruções normativas, posto que a educação não é um privilégio, mas um direito.

Mesmo assim, faz-se ainda necessário que atos como a Lei nº. 7.853 – editada em 24 de outubro de 1989 e, dez anos depois, regulamentada pelo Decreto nº. 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – traga em seu escopo a garantia de matrícula de alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla) nos sistemas de ensino, sendo crime a sua não observância (MAZZOTTA, 2010; FERREIRA, J., 2002), inclusive.

Sendo assim, o fato de haver pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla) usufruindo de uma educação em sala de aula de escola comum (regular) configura uma realidade muito recente, de modo que há mais questões em aberto que respostas definitivas sobre os desdobramentos de tal situação.

1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: notas esclarecedoras

Observa-se que, comumente, algumas pessoas (engajadas ou leigas aos debates educacionais) relacionam *Educação Especial* às pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla), única e exclusivamente, ocasionando uma falta de clareza quanto à semântica de *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*, por consequência.

Rodrigues (2006, p. 300), em “Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva” avalia o conceito de inclusão, que, segundo o autor, encontra-se banalizado em função de seu uso indiscriminado: “[...] O termo ‘inclusão’ tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. [...]”. Cinco grupos (valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula) compõem as ideias comuns (ou feitas) sobre a temática. O autor conclui que talvez não haja uma única ideia e/ou concepção correta de inclusão, mas somente com o estreitamento entre discurso e prática será possível trilhar o caminho para uma efetiva Educação Inclusiva. Diante desse fato, nota-se que a inclusão escolar tem, por várias vezes, sido interpretada de uma forma tendenciosa (para não dizer equivocada).

Consequentemente, essa imprecisão quanto ao uso das terminologias acima tem induzido a temática a alguns dualismos, a exemplo da ideia errônea de que Educação Especial e Educação Inclusiva são contraditórias, pertencentes a lógicas opostas; excludentes, portanto, na medida em que uma não comportaria a outra.

Em outras palavras, há um espectro sobre a educação no qual não é concebível a coexistência de ambos os sistemas de ensino, pois a existência de um modelo de educação significaria concorrência com o outro, o que é entendido a partir de um ponto de vista prejudicial, delimitando-se posições opostas para a Escola Regular e para a Escola Especial.

Tal opinião e/ou posicionamento estão arbitrariamente equivocados, pois um tipo de escola não se opõe ao outro (MANTOAN, 2008); em última instância, compete aos pais/responsáveis (STOCHHOLM, 1997; UNESCO, 1994; ONU, 1948) a decisão, isto é, poder optar por qual modelo de escola (regular e/ou especial) em que deverá ser matriculado seu(sua) filho(a), de modo que este(a) seja atendido(a) conforme suas necessidades de escolarização. Nesse sentido, ambos os modelos podem existir concomitantemente.

Ainda, em face das condições estruturais da realidade educacional brasileira, não se justifica a escolha por *uma* das opções disponíveis em detrimento de outra, cerceando as possibilidades de desenvolvimento integral do ser humano quanto ao acesso à educação, haja vista que esse serviço é um direito garantido a toda pessoa, independentemente de suas condições. Caso contrário, legitimar-se-ia a tese excludente/discriminadora de que são necessários espaços educacionais segregados para o ensino e aprendizagem daqueles que, por alguma razão, possuem traços e/ou características destoantes do modelo padrão de aluno, perpetuando-se “[...] o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino, em todos os seus níveis: básico e superior” (MANTOAN, 2008, p. 29).

A autora complementa enfatizando que:

É inegável que, por estarem pautadas [as Escolas Regulares] para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2008, p. 29).

Disso decorre outro aspecto a ser abordado: o caráter pejorativo/de minorização que tem sido atribuído à Educação Especial.

De acordo com Skliar (2006b),

[...] ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos – especiais, no sentido de deficientes – impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas – portanto, diferentes da educação geral –, ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições (SKLIAR, 2006b, p. 6).

Essa concepção de inferioridade, em certa medida, traduz uma concepção de linearidade do processo de desenvolvimento da educação no país, da própria História da Educação brasileira. A Educação Especial ocupa, nessa perspectiva, um estágio que seria anterior e/ou inferior ao da Educação Inclusiva, isto é, haveria uma concepção de progresso do modelo especial para o inclusivo, que seria um processo evolutivo e natural do modelo especial.

Cabe aqui a seguinte advertência:

[...] Os ambientes especializados, *travestidos de escolas comuns*, jamais serão inclusivos e compatíveis com o papel social e educacional das escolas comuns – lugar de preparação das gerações mais novas para fazer a passagem do meio familiar para o público, espaço social em que se encontram, indistintamente, alunos/pessoas, os/as mais diferentes, com e sem deficiências. E ainda cabe perguntar: de que inclusão educacional nós estamos falando, quando retiramos uma pessoa de seu lar ou de uma escola comum para inseri-la em um ambiente educacional à parte? (MANTOAN, 2008, p. 35, grifo nosso).

Enfaticamente, em seu livro intitulado “Educação Especial” e ao fazer um breve retrospecto sobre a questão, Fonseca (1991) afirma que a forma como cada sociedade trata a problemática é reflexo de seu estágio de desenvolvimento.

Ao longo da História da Humanidade, é freqüente observarmos que muitas condições sociais têm sido consideradas como deficientes, refletindo normalmente este fato um julgamento social, julgamento que se vai requintando e sofisticando à medida que as sociedades se vão desenvolvendo tecnologicamente, em função de valores e de atitudes culturais específicas.

[...]

Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade (FONSECA, 1991, p. 9).

Com efeito, julga-se pertinente destacar alguns elementos histórico-sociais para melhor compreender-se a questão.

Nesse contexto, a História da Educação e da História da Educação Especial, particularmente, revela que durante muito tempo perdurou o modelo clínico-terapêutico no atendimento de pessoas com deficiência em contraposição ao modelo pedagógico (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003). Em relação a esse conflito de visões entre o patológico e o educacional, há resquícios, ainda hoje, da falta de orientações e condutas adequadas quanto ao atendimento desse público, por exemplo: quando os pais/responsáveis se mostram indecisos quanto à matrícula de seus filhos em escolas regulares, preferindo o atendimento nas escolas especiais, questionando, assim, o processo de inclusão escolar.

Particularmente, deve-se atentar para as avaliações diagnósticas, que têm o papel de identificar os casos que são próprios da Educação Especial. As avaliações diagnósticas geralmente não têm desempenhado o papel a que, de fato, se propõem, uma vez que têm sido

utilizadas mais no sentido de reforçar os estigmas, estereótipos e preconceitos, do que mesmo para viabilizar condições mais adequadas de desenvolvimento do ser humano.

Ao estudar a educação de pessoas com Deficiência Visual no Mato Grosso do Sul, Anache (1991) observou que estudantes com baixa visão e cegos eram encaminhados para o ensino especializado após avaliação diagnóstica. No entanto, havia uma falha no processo, pois alguns desses alunos eram classificados também como tendo deficiência intelectual, desconsiderando-se que o atraso cognitivo desses alunos era devido à falta de estímulos provocados pela ausência de visão. Tal fato revela um despreparo de profissionais envolvidos na questão, bem como os efeitos negativos ocasionados com base em atitudes precipitadas.

De modo geral, a situação pode ser resumida da seguinte forma:

No âmbito da educação especial, é notório o fato que os procedimentos de avaliação podem gerar situações extremamente inadequadas (para não dizer injustas). As práticas de avaliação direcionam-se, por um lado, para os casos de crianças cujo histórico escolar não possibilita sua continuidade no sistema educacional regular (devido à multirrepetência, ao fracasso escolar, à exclusão escolar), e, por outro, para os casos de crianças com histórico pessoal marcado por déficits cognitivos acentuados, com necessidade específica de atendimento pedagógico no sistema educacional especial. Ao se apontar a existência de situações inadequadas ou irregulares, não se excluem, certamente, aquelas circunstâncias em que o encaminhamento para o atendimento pedagógico especializado seja justo e adequado. Ocorrem, no entanto, em não pequena monta, vários casos onde a avaliação e o encaminhamento para atendimento escolar especializado dão-se em condições erradas (BEYER, 2006, p. 49-50).

Sendo assim, na falta de um trabalho mais sistematizado, percebe-se que:

Em consequência, ocorre um maciço encaminhamento indevido aos serviços de EE – classes especiais – de alunos defasados em relação idade/série, encaminhamento respaldado, muitas vezes, por avaliações incompletas, discutíveis, sem que estes sejam necessariamente deficientes. Ainda hoje, não obstante esforços de entidades representativas nacionais e internacionais, com pesquisas e estudos, percebe-se um inchaço nas classes especiais e de reforço, com alunos que não deveriam ser encaminhados a estes serviços [...] (DENARI, 2006, p. 42).

Outro fato importante, que está diretamente relacionado à questão sobre avaliação diagnóstica, refere-se ao impasse entre os setores da saúde e da educação, cuja razão principal está na disputa por espaços de atuação, também conhecidos como *territórios corporativos* (MANTOAN, 2008, p. 36), que em sua essência, representa a luta em busca da garantia de exclusividade do serviço na área de Educação Especial entre profissionais da área da saúde e aqueles vinculados à educação. Isso culmina em trabalhos isolados, o que prejudica o atendimento das pessoas com deficiência, gravitando-se concorrência nesses dois campos.

Em contrapartida, deve-se, nesses casos, ter discernimento, entendendo-se que:

[...] A Educação Especial começa onde a Medicina acaba. Por exemplo, ‘diagnosticar’ e ‘receitar óculos’ a uma criança com perturbações visuais, ou receitar uma ajuda acústica a uma criança com perturbações auditivas, é um aspecto que diz respeito aos médicos. Mas ‘ensinar’ uma criança a usar a sua visão e a sua audição residuais, para que ela aprenda por meio de compensações sensoriais, é uma função da Educação Especial. Se uma deficiência auditiva pode ser compensada, esse problema diz respeito à medicina. Se não pode ser compensada, então, a sua condição deve ser otimizada, diminuindo os seus efeitos através de ajudas acústicas, treino auditivo e oralidade (‘speech reading’). Este é, por consequência, um problema que diz respeito à educação (FONSECA, 1991, p. 19).

Com efeito, há que se concordar com Fonseca (1991), na medida em que se pode ser partícipe da concepção de que a solução mais plausível para a questão talvez seja o diagnóstico global, composto pela interseção dos aspectos educacional, médico e psicológico, modelo de diagnóstico no qual há uma estreita conjunção de esforços entre estes serviços. Para Fonseca (1991):

[...] a definição e a categorização em Educação Especial é acientífica quando apenas depende de um QI ou de um critério social. Só na base de um *diagnóstico tridimensional – médico, psicológico e pedagógico*, com consentimento dos pais, porque lhes assiste esse direito – se pode equacionar a educabilidade das crianças deficientes e a otimização da sua realização e integração social (FONSECA, 1991, p. 39, grifo nosso).

Portanto, para se ter uma avaliação mais global, completa e precisa do indivíduo, de modo que o atendimento possibilite a este desenvolver suas potencialidades, por um lado, e, por outro, minimizar suas limitações, toda divergência precisa ser superada, trabalhando-se em prol da dignidade humana, caminhando-se, assim, em direção a uma efetiva inclusão.

Feitas as ressalvas iniciais quanto à temática da Educação Especial e/ou Inclusiva, cada modalidade de educação será contextualizada separadamente nos próximos tópicos, de modo que sejam oferecidos elementos para a compreensão de cada uma delas e, assim, haja um entendimento mais sincrônico desse tema.

1.1.1 Contextualizando a Educação Inclusiva

Desde a década de 1990 os textos normativos oficiais (decretos, leis etc.) sobre a educação expressam a inclusão como paradigma educacional brasileiro adotado pela correspondente legislação em vigor no país. Esse posicionamento está em consonância com documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reiterando e ratificando a proposta defendida no bojo de suas concepções de sociedade e de escola, em particular. Por conseguinte, a Educação Inclusiva tem sido o imperativo nos debates e discussões sobre as políticas públicas educacionais, tanto em nível nacional quanto internacionalmente.

Sucintamente, a principal meta seria o equacionamento de todos ou de grande parte dos problemas que, contrariamente às novas orientações, ainda estão caracteristicamente presentes nas instituições de ensino, remetendo às práticas excludentes, seletivas e

segregacionistas, na medida em que se tem como parâmetros para o processo de ensino e aprendizagem os princípios da homogeneidade e meritocracia.

Um modelo de educação a partir da filosofia inclusiva pauta-se em uma educação de qualidade e acessível a todos, invertendo-se a lógica discriminatória e excludente; assim, haveria uma educação centrada na *individualidade* de cada sujeito e, a partir do potencial individual, seriam respeitados tempos e espaços para a construção efetiva do saber.

Nesse sentido, considera-se o sujeito como o indivíduo que possui necessidades e anseios específicos. Para que a escola possa atendê-lo em sua complexidade, precisará transformar-se, libertando-se dos moldes tradicionais balizados pelos padrões elitistas; para tanto, adotar-se-á a concepção de que cada sujeito é diferente do outro. Sendo assim, práticas pedagógicas homogeneizadoras se tornam incompatíveis com tal modelo.

Como garantia para uma verdadeira e efetiva Educação Inclusiva é condição *sine qua non* a *igualdade* não só de *acesso* ao ensino e à educação, mas também as condições exequíveis para a *permanência* de todo aluno na escola, o que é um direito inerente a todos e promotor da dignidade humana – portanto, inalienável (ONU, 1948).

A tese de que a educação é um direito livre de restrições, por isso incondicional, é, na contemporaneidade, defendida *lato sensu* (CAIADO, 2003; MACHADO, 1997; UNESCO, 1994, 1990; ONU, 1948). Sendo assim, “nesse contexto, a palavra TODOS assume seu pleno significado, não havendo espaço para as diferenças relativas às condições sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, étnicas etc.” (SILVA, 2009, p. 26).

Assim, o(a) cigano(a), o(a) homossexual, o(a) índio(a), o(a) judeu(ia), o(a) negro(a), todo aquele(a) que compõe as minorias e/ou grupo marginalizado – os socialmente desfavorecidos – constituir-se-ão, com base na premissa inclusiva, o público-alvo da inclusão, desmitificando-se que a exclusão escolar, apesar de ser uma realidade diretamente associada

às pessoas com deficiência, é, na verdade, um fato de maior amplitude, abarcando pessoas com e sem deficiências. A Educação Inclusiva caracteriza-se, portanto, em um contexto mais amplo que aquele definido pela Educação Especial, haja vista o significado atribuído ao uso do termo *alunos com necessidades educacionais especiais*.

Sasaki (2006, p. 15, grifo do autor) esclarece que “o termo **necessidades especiais** é [...] utilizado com um significado mais amplo do que estamos habituados a supor. [...] Todavia, ‘necessidades especiais’ não deve ser tomado como sinônimo de ‘deficiências (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla)’”. Para Mazzotta (2010), por sua vez:

[...] A deficiência não é a necessidade especial, assim como não é o aluno que individual e isoladamente é ‘portador’ de necessidade educacional especial. Dependendo das condições individuais do aluno, globalmente consideradas, em face das condições escolares em que se encontra é que se configurarão necessidades educacionais comuns e especiais (MAZZOTTA, 2010, p. 422).

No sentido de superar as disparidades educacionais, a inclusão recorre ao termo *alunos com necessidades educacionais especiais*, pois em algum momento do processo de ensino e aprendizagem – em caráter circunstancial ou definitivo, haja vista a inobservância da garantia à educação independentemente da razão, seja ela de sexo, idade, opção religiosa, origem étnica, orientação sexual e/ou deficiência – o sujeito precisará de uma atenção maior no sentido de superar o caso gerador da dificuldade de aprendizagem.

Portanto, outro tipo de instituição educacional começa a emergir em uma sociedade cuja principal marca é a exclusão. Não se pode desconsiderar a complexidade dos fatos, porém é inadmissível aguardar por “dias melhores” sem o devido engajamento na causa, isto é, em prol da educação das pessoas excluídas do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, por um outro caminho,

A inclusão é processo em andamento e deve se tornar uma realidade. Sua prática repousa nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência e aprendizagem através da cooperação. Ela consiste em um movimento que compreende a educação como um direito de todos, base para uma sociedade mais justa e solidária.

[...]

Estamos em um momento de transição, de mudança de paradigmas e, como tal, muito longe a perfeição. É uma longa caminhada, que já teve seu ponto de partida [...] (RODRIGUES, 2010, p. 297).

Entretanto, há de se avaliar melhor as consequências de tal posicionamento, na medida em que a Educação Inclusiva tem sido adotada como panaceia para o sistema de ensino brasileiro, revelando-se como posicionamento pouco fecundo daqueles envolvidos com a questão, haja vista que não se tem avançado consideravelmente na concretização das ações, produzindo-se uma situação idealizada que ainda se encontra no campo do discurso.

Em síntese, percebe-se que discurso e prática, via de regra, tem se constituído aparentemente em pólos distintos, revelando o caráter ambíguo e contraditório (ANACHE, 1991) no qual se desenvolve a proposta de Educação Inclusiva, refletindo-se em um processo que vem se realizando lentamente por meio de recuos e avanços. É fato que o movimento pela inclusão é ainda tímido diante de sua tarefa, mas é também verdade que as experiências que vingaram têm revelado o potencial de uma força transformadora que germina no seio da sociedade.

1.1.2 Contextualizando a Educação Especial

A Educação Especial tem sido carregada de uma conotação negativa, tomada em um sentido pejorativo, tida como educação de menor valor. No entanto, dinamizam-se as

discussões sobre o tema, ainda não consolidado, cujas fendas – em decorrência da complexidade específica da temática – geram alguns questionamentos básicos, porém imprescindíveis ao entendimento dos desdobramentos originados pelas políticas públicas educacionais correlatas, que constantemente imprimem um caráter confuso à História da Educação e, em particular, da História da Educação Especial.

Nessa perspectiva, buscam-se elementos que possam subsidiar, ao menos em parte, nas respostas das seguintes indagações: O que é Educação Especial? Que tipo de público deve ser assistido pela Educação Especial?

Para ajudar na compreensão, abaixo são destacados trechos de documentos oficiais (nacionais e internacionais) que tratam da questão da Educação Especial.

A versão atual da Carta Magna do Brasil traz em seu corpo o texto da Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso III, em que se tem: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988).

Nessa primeira passagem, destaca-se, portanto, o *dever* do Estado para com as pessoas com deficiência: estas devem ter seus direitos quanto à educação assegurados de preferência nas escolas de ensino regular por meio do atendimento educacional especializado, mas com base em que estrutura institucional e/ou organizacional?

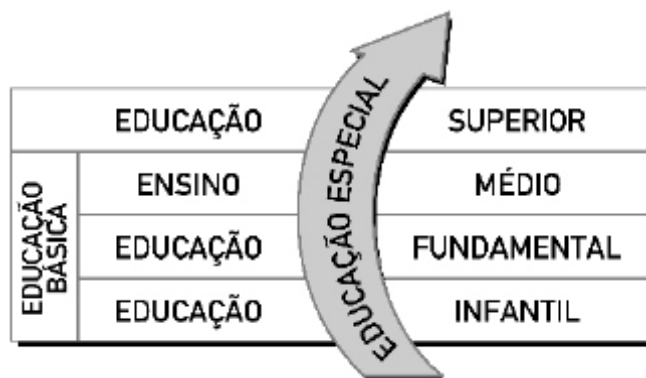
Na tentativa de elucidar esse tipo de atendimento, o Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008 menciona, em seu § 1º: “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma *complementar* ou *suplementar* à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Sendo assim, atendimento educacional

especializado é um serviço que, em hipótese alguma, ou sob qualquer justificativa, pode substituir o ensino comum – deve a ele ser paralelo.

De acordo com Caiado (2003) e Santos (2008), é inquestionável o avanço da maneira como a Educação Especial é apresentada no contexto da LDB 9.394/96, principalmente quando analisada no percurso histórico das políticas públicas nacionais. O fato de essa temática configurar um capítulo exclusivo na referida lei constitui um marco significativo no âmbito das discussões; porém, no campo das ações, pouco mudou, pois a inclusão escolar ainda se faz uma utopia. Em outras palavras, o conteúdo do texto dessa lei, comparado à Constituição Federal de 1988, são praticamente iguais, possibilitando brechas para que a Educação Especial continue sendo campo de atuação das instituições especializadas, flexibilizando o dever do Estado em cumprir que o ensino dessa modalidade se efetive nas escolas regulares.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Capítulo V, artigo 58, afirma: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Nessa colocação percebe-se um desdobramento maior: traz-se a concepção de modalidade de educação e educandos portadores de necessidades especiais.

Quanto à questão da modalidade, deve ficar claro que a Educação Especial não se restringe a uma etapa específica do processo de escolarização, equivalendo-se a afirmação de que, por ser uma modalidade, é transversal a todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, superior), isto é: a Educação Especial se faz presente tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (ver Quadro 1). Logo, sua ocorrência perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Indígena.

QUADRO 1 – A Educação Especial no Sistema educacional brasileiro

Fonte: BRASIL, 2006b, p.6.

Com o termo educandos *portadores de necessidades especiais* (assim como com o termo alunos *excepcionais*, nomenclaturas de diferentes épocas para designar alunos com necessidades educacionais especiais⁴), faz-se referência ao indivíduo que utiliza dos serviços prestados por essa modalidade de ensino. De fato, o público-alvo da Educação Especial engloba pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010).

Desde 1994, com o advento da Declaração de Salamanca, o conceito de necessidades educacionais especiais é difundido massivamente sob uma nova perspectiva, a da Educação Inclusiva, que amplia seu leque de atendimentos.

Assim, a Declaração de Salamanca – realizada entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha, congregando 88 governos e 25 organizações internacionais – afirma que “[...] o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. [...]” (UNESCO, 1994, p. 3).

⁴ Quanto às tipologias, Skliar (2006a, p. 24-5) trata a questão como eufemismo, a partir de uma falsa concepção ou sensação de que as mudanças nas classificações representariam uma evolução no campo dos debates com possíveis transformações na realidade, ou ainda no tratamento da relação entre o Eu e o Outro.

Nesse contexto, toda criança com deficiência é também uma pessoa com necessidades educacionais especiais, mas esta nem sempre é uma pessoa com deficiência: as necessidades educacionais especiais envolvem as deficiências (sejam elas de origem física, intelectual, sensorial ou múltipla), porém não se restringem a ela; assim, a causa de uma situação de dificuldade de aprendizagem dos indivíduos pode estar relacionada a uma deficiência ou não. Ainda, a situação que provoca a necessidade de atendimento educacional especializado pode ser de caráter definitivo ou temporário, dependendo de cada caso.

1.2 Definindo a Deficiência Visual

É importante ressaltar que a presente pesquisa inscreve-se no âmbito da Deficiência Visual, sendo esta um tipo de Deficiência Sensorial, sendo que a patologia, ao atingir um dos órgãos sensoriais, a visão, gera um prejuízo/*déficit* nesse campo sensorial. Sendo assim, o indivíduo, ao apresentar certo grau de limitação ou ser privado totalmente de visão tem afetado, em maior ou menor grau, um dos principais canais de comunicação do ser humano.

[...] considerando que por volta de 80% das informações recebidas do meio é adquirida por via visual, podemos fazer uma idéia da quantidade de informações que deixa de ser recebida quando não se dispõe desse sentido, e mais ainda se temos em mente o caráter globalizador da visão. A informação que qualquer outro sentido nos forneça é sempre mais restrita e parcial (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 98).

Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população mundial teria algum tipo de deficiência. Destes, 0,5% seriam pessoas com Deficiência Visual (BRASIL, 2007).

Conforme o *U. S. Department of Education* (2001, apud SMITH, 2008, p. 337) “a proporção de crianças com deficiências visuais é muito menor que a proporção de pessoas com essa deficiência na população em geral. Cerca de 4 em cada 10 mil escolares (menos que 0,04%) têm deficiências visuais e recebem serviços especiais”.

Para o Brasil, a OMS calcula entre 1,0 e 1,5% da população a ocorrência de Deficiência Visual. A estimativa para a cegueira infantil seria “[...] de uma entre 3.000 crianças e de uma entre 500 crianças para a baixa visão. Observando-se que esta corresponde a 80% dos casos e a 20% de pessoas totalmente cegas” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 39).

Sendo assim, quantitativamente, na condição de país em desenvolvimento, o Brasil teria seu índice acima daquele calculado para a população mundial. Infelizmente, ao cidadão brasileiro pouco se tem investido em prevenção na área da saúde. De fato, se as condições sócio-econômicas fossem diferentes do habitual, certamente seria possível ter-se uma menor incidência da Deficiência Visual, na medida em que há causas que geram a patologia⁵ e se tomados os devidos cuidados, as possibilidades de infecção são reduzidas, principalmente considerando-se os avanços na área da medicina.

No entanto, o que caracteriza ou define qualitativamente a Deficiência Visual? Veja-se um entendimento:

A deficiência visual é a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão sub-normal [ou baixa visão], cujos limites variam com outros fatores, tais como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc. (IBC, 2010).

⁵ Ante os limites desse trabalho, para mais detalhes, conferir Martín; Ramírez (2003) e Smith (2008), pois não se tem aqui a pretensão de explicitar sobre patologias, etiologias e sintomas da Deficiência Visual.

No contexto da Deficiência Visual, há dois tipos de manifestação: baixa visão e cegueira. De acordo com o material disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual:

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral [...] (SÁ; CAMPOS; SILVA; 2007, p. 16).

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais [...] (SÁ; CAMPOS; SILVA; 2007, p. 15).

Ainda, de acordo com a idade em que ocorre a perda da visão, as pessoas podem ser classificadas pela cegueira congênita (de 0 a 2 anos de idade) ou adquirida (posterior aos 2 anos de idade), o que definirá presença ou não de memória visual, um “[...] fator considerável na aprendizagem, já que ela pode influenciar o desenvolvimento de conceitos da pessoa e outros aspectos fundamentais da aprendizagem” (SMITH, 2008, p. 333).

Torna-se importante ressaltar que há diferentes critérios usados para se definir baixa visão e cegueira, dependendo do ponto de vista. Dentre eles, destacam-se dois, o ponto de vista médico e o pedagógico. Considerando as definições clínicas⁶, muito técnicas e de pouca aplicabilidade para o contexto dessa pesquisa, opta-se por fazer uso apenas das definições apresentadas anteriormente.

Outra questão importante: devem-se as variações inerentes à Deficiência Visual, provocando certos impasses na classificação dos sujeitos cegos ou com baixa visão, haja vista que muitos indivíduos fazem uso da visão residual (ou resquício de visão). Assim sendo,

⁶ Ver a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) ou Classificação Internacional das Doenças (CID-10); em particular, sobre Deficiência Visual adotada pela OMS em 2006.

recorre-se ao conceito de visão funcional e/ou a *avaliação funcional*, que “é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 37); logo, de natureza qualitativa, oferecendo-se um diagnóstico mais preciso quanto às necessidades de aprendizagem, considerando-se qual sentido prevalecerá: a visão ou o tato para pessoas com baixa visão ou cegas, respectivamente. Isto é, se a aprendizagem será por meio do Sistema Braille ou não.

1.3 Educação de pessoas com baixa visão e cegas: experiências internacionais e nacionais

Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade (FONSECA, 1991, p. 9).

O paradigma da inclusão escolar, em resposta ao processo de exclusão na esfera educacional, é um movimento que tem mobilizado países de diferentes partes do mundo.

A exclusão, apesar de aparentemente ser um fenômeno característico de países menos desenvolvidos, que possuem em seu contexto grupos sociais marginalizados (compreendendo-se estes como grupos de indivíduos que têm seu direito à cidadania de alguma forma negligenciada), também tem se manifestado de variadas formas e graus nos países desenvolvidos; não sendo, portanto, uma característica exclusiva dos primeiros. Logo, é uma situação que, lamentavelmente, se faz presente em todo o cenário mundial. Para Sasaki (2006):

O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e está se desenvolvendo fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países (SASSAKI, 2006, p. 17).

A seguir, serão assinalados registros de trabalhos desenvolvidos por instituições que se destacam pelas ações implementadas na educação de pessoas com Deficiência Visual, possibilitando manifestações de várias naturezas no atendimento desse público – tanto assistencial, quanto na escolarização de pessoas com baixa visão e cegas –, assim como vem acontecendo no Brasil.

Por conseguinte, busca-se ilustrar, a partir de alguns exemplos de casos específicos, algumas experiências de atendimento a essa população em países como: Espanha, E.U.A, França, Rússia e Brasil.

É importante ressaltar que os relatos a serem descritos não possuem a intenção ou mesmo a pretensão de uma análise comparativa, mas pretende-se divulgar os trabalhos realizados por algumas das várias instituições localizadas em partes específicas do mundo, dedicadas à causa, isto é, à educação de pessoas com Deficiência Visual, possibilitando, a partir do conhecimento de sua existência e de seus trabalhos, uma fonte de referência para os interessados na temática, haja vista que o trabalho dessas instituições tem ficado, na maioria das vezes, restrito a sua esfera de atuação; portanto, é de desconhecimento da sociedade, fato verificado por Amaral (1994):

Muitas são as dificuldades (sic) e os percalços de quem se propõe a trabalhar, refletir, pesquisar, na área da deficiência. Dentre eles [...] o confinamento das produções teóricas das formas de atuação (o saber e o saber fazer) às suas instituições de origem e a restrição das experiências ao público diretamente ligado a elas (AMARAL, 1994, p. 9).

Na Espanha, torna-se indispensável a referência à *Organización Nacional de Ciegos Españoles* (ONCE)⁷ na abordagem de assuntos relativos à Deficiência Visual.

A ONCE é uma instituição sem fins lucrativos e sua criação data de 1938. É expressão viva da luta de pessoas cegas pela sua inserção na sociedade. Tem como missão o oferecimento de serviços especializados que, de alguma maneira, possam ajudar pessoas com Deficiência Visual, bem como promover a autonomia dos mesmos na sociedade (ONCE, 2010). Sendo assim, no campo educacional, “el objetivo fundamental de los servicios educativos de la ONCE es favorecer la plena inclusión escolar y social del alumnado con ceguera o deficiencia visual grave” (ONCE, 2010).

Para tanto, são oferecidos recursos educacionais, técnicos e materiais adaptados, facilitando os processos de ensino e aprendizagem, na medida em que buscam atender às necessidades de acessibilidade das pessoas com Deficiência Visual ao campo do conhecimento (ONCE, 2010).

Os Estados Unidos destacam-se no atendimento de pessoas com Deficiência Visual, tendo como dois expoentes nesse atendimento a *Perkins School for the Blind*⁸ e o *Helen Keller International*⁹ (HKI), datados de 1821 e 1915, respectivamente.

Em ambos, são oferecidos serviços educacionais para crianças, adolescentes e adultos, de acordo com suas necessidades específicas oriundas de sua condição visual.

A partir do trabalho realizado por essas instituições, decorre que

[...] Por muitos anos os educadores acreditaram que só era possível educar deficientes em escolas residenciais e classes segregadas. Hoje, os educadores reconhecem que é necessário oferecer aos estudantes deficientes programas de educação integrada, onde eles são educados ao lado dos videntes [...] (MAYOR, 1985, p. 19-20).

⁷ Para saber mais, visite o site: <http://www.once.es>.

⁸ Para saber mais, visite o site: <http://www.perkins.org>.

⁹ Conferir o site: <http://www.hki.org>.

A *Perkins School for the Blind* é a primeira escola para cegos nos Estados Unidos, porém sua atuação tem ultrapassado o campo da Deficiência Visual, atuando também com pessoas surdas, por exemplo (MAYOR, 1985).

Por outro lado, o HKI, que leva o nome de Helen Keller (1880-1968), surdo-cega, tem se espelhado em sua vida e luta, e está entre as mais antigas organizações não-governamentais (ONGs), e sua missão é o combate à cegueira e a desnutrição, casos recorrentes em países subdesenvolvidos (ou do terceiro mundo) como acontece na África, onde se concentra seu campo de atuação, mas que se estende ao total de 22 países pelo mundo (HKI, 2010).

Historicamente, tem-se na França, na segunda metade do século XVIII a primeira tentativa sistemática de educar as pessoas cegas e integrá-las na sociedade. Em 1784, na cidade de Paris, foi criada a primeira escola para cegos do mundo – a Instituição Real para Crianças Cegas, fundada por Valentin Haüy (1745-1822), conhecida atualmente como *Institut National de Jeunes Aveugles (INJA)* – Instituto Nacional de Jovens Cegos (VALENTE, 2008).

Nesse educandário, Louis Braille (1809-1852) foi aluno e também professor. Braille, o benfeitor (assim como é reconhecido pelas pessoas com Deficiência Visual), foi o responsável pela invenção do Sistema Braille no ano de 1824, tendo sua primeira versão oficialmente publicada cinco anos mais tarde, em 1829. Esse sistema, desde então permite às pessoas cegas o acesso ao mundo da escrita e da leitura, permitindo-lhes uma vida mais independente e, por conseguinte, uma maior participação da vida em sociedade (IBC, 2009).

É importante ressaltar que, a partir desse acontecimento, vários desdobramentos sucederam-se pelo mundo. Nesse contexto,

[...] o atual **Instituto Benjamin Constant – IBC**, viabilizou-se graças ao empenho de grandes homens que se dedicaram ao início de um estabelecimento de ensino às pessoas cegas no Brasil. Certamente o principal responsável por tornar o sonho em realidade foi **José Álvares de Azevedo**¹⁰, um jovem cego que manteve contato com o mestre Louis Braille, e estudou durante seis anos, em Paris, na Instituição Real para Crianças Cegas [...] (JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO, 2009, p. 8, grifo do autor).

Na Rússia, o direito à educação de pessoas com deficiência é tido como obrigatório; porém, as experiências têm revelado que o meio mais eficaz para a educação dessas pessoas e posterior inserção na sociedade se dá em escola especial (MAYOR, 1985).

Segundo Mayor (1985), toda criança que apresente alguma deficiência, por volta dos 06 ou 07 anos de idade são submetidas a um exame médico-pedagógico que determinará o tipo de escola mais adequada para cada caso. Os casos indicados à Educação Especial, realizarão os estudos primários. Nesse tipo de escola, depois de concluídos os estudos primários, seguem os estudos secundários e superiores em escola comum.

Outro fato destacado pelo mesmo autor é que a maioria das escolas especiais é de responsabilidade do Estado, cujos programas se assemelham aos das escolas públicas, havendo preparação profissional quando for necessário.

A realidade educacional russa, por sua vez, tem seguido uma concepção de escolarização das pessoas com deficiências em que “o processo de instrução e educação não é centrado na deficiência, nem nos limites que ela impõe e sim nas potencialidades da criança” (MAYOR, 1985, p. 21).

No caso do Brasil, o país foi o primeiro da América Latina a criar uma instituição para pessoas cegas. O Instituto Benjamin Constant¹¹ (IBC), que se localiza na cidade do Rio de

¹⁰ José Álvares de Azevedo (1835-1854) é considerado patrono brasileiro dos cegos, pois na história da Educação Especial no Brasil foi quem difundiu a experiência francesa sobre a temática em terras brasileiras, além de intermediar os contatos para a viabilização do primeiro educandário para pessoas cegas na América Latina – o IBC, primeira e única instituição oficial no país.

¹¹ Para saber mais, visite o site: <http://www.ibc.gov.br>.

Janeiro-RJ e data de 1854, quando se chamava Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Hoje, o IBC é referência nacional para assuntos pertinentes à cegueira e a baixa visão, além de sua destacada atuação na formação de professores especializados na área da Deficiência Visual (MAZZOTTA, 2010).

Em outro grande centro urbano brasileiro localiza-se a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), em São Paulo-SP, que mais tarde levaria o nome de sua fundadora, Dorina de Gouvêa Nowill (1919-2010)¹². Essa instituição foi criada no ano de 1946 e é nomeada hoje Fundação Dorina Nowill para Cegos¹³, instituição que busca, por meio da educação e da cultura, promover a inclusão escolar e social das pessoas com Deficiência Visual.

O ensino integrado (modelo de educação anterior à proposta de inclusão), em resposta aos modelos de escolas segregacionistas para pessoas com Deficiência Visual, surge no país em 1950, quando três alunas cegas, em caráter experimental, puderam participar do sistema escolar comum no município de São Paulo-SP no Instituto de Educação Caetano de Campos¹⁴, constituindo-se esta a primeira experiência de integração de alunos com Deficiência Visual no ensino comum. Deste ocorrido, em 03 de setembro de 1953 foi aprovada a Lei nº. 2.287, que defendia o direito de acesso das pessoas com Deficiência Visual ao ensino comum.

Segundo Nowill (1963, p. 4), “a Lei nº. 2.287 foi talvez imprecisa em alguns aspectos, omissa em outros mas abriu definitiva, jurídica e legalmente os portões das escolas brasileiras aos deficientes visuais”. Dez anos depois da aprovação da referida lei, em 1963, o estado de

¹² Infelizmente, no dia 29 de agosto de 2010 a Sra. Dorina de Gouvêa Nowill, aos 91 anos de idade, vem a óbito por falência múltipla dos órgãos, deixando inestimável contribuição para a inclusão de pessoas com Deficiência Visual.

¹³ Para saber mais, visite o site: http://www.fundacaodorina.org.br/FDNC/Quem_Somos.html.

¹⁴ Na obra de Mazzotta (1993), intitulada “Trabalho docente e formação de professores de educação especial”, o capítulo 04 traz detalhadamente a trajetória no Estado de São Paulo sobre os cursos de formação de professores no contexto da Educação Especial.

São Paulo registrava 168 alunos com Deficiência Visual frequentando as salas de aula do ensino comum (NOWILL, 1963).

É importante também ressaltar as experiências em Minas Gerais, estado que oferece atendimento educacional a esse público desde 1926 por meio do Instituto São Rafael, hoje Escola Estadual São Rafael¹⁵, localizada em Belo Horizonte-MG. No interior do estado, destaca-se a atuação do Instituto de Cegos do Brasil Central¹⁶ (ICBC), fundado em 1942 com o nome de Associação de Cegos do Triângulo Mineiro, na cidade de Uberaba-MG.

Assim, no contexto da Educação Especial, desde o século XIX o país oferece atendimento às pessoas cegas, sendo a primeira iniciativa oficial no país na área da Educação Especial; porém, a Educação Inclusiva, ou seja, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino comum, é uma prática muito recente, principalmente quando são envolvidas pessoas com deficiência (SASSAKI, 2006).

Diante dessas experiências, tanto internacionais¹⁷ quanto nacionais, fica a ressalva de que essas experiências não se encerram nesses exemplos, sendo o atendimento educacional de pessoas com Deficiência Visual muito mais amplo que os casos aqui destacados. Elas constituem uma amostra do universo no qual se encontram respaldados esses indivíduos. Ainda, além de serem divulgadas as instituições em foco, que possam elas, em algum momento do processo de ensino e aprendizagem, contribuir com a transformação das práticas pedagógicas, no sentido da consolidação da inclusão escolar.

Por fim, destaca-se que se o cenário educacional que ora se apresenta ainda é divergente do propalado em discurso, fato que se deve a circunstâncias duplamente qualificadas: objetiva e subjetivamente.

¹⁵ Para saber mais, visite o site: <http://www.saorafael.org.br/instituto.html>. Conferir também Fonseca (1999).

¹⁶ Para saber mais, visite o site: <http://www.icbcuberaba.org.br/>. Conferir também Almeida (2008).

¹⁷ É importante lembrar que o ano de 1981 foi considerado o “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência”. Tal fato certamente influenciou várias ações, tanto de natureza política, quanto pedagógicas, de modo que, no Brasil, pode-se destacar a Constituição Federal (CF) de 1988, também conhecida como a “Constituição Cidadã”, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que contemplaram a temática em seus textos.

Objetivamente – e de menor incidência nesse caso – trata-se do fato da impossibilidade ou possibilidade reduzida das pessoas com Deficiência Visual utilizarem a visão para uma efetiva participação na sociedade. E mais: em relação ao segundo caso (referente à qualificação *subjetiva* da divergência acima mencionada, qualificação que é reflexo da primeira, a objetiva), este é revelador da falta de (in)formação que gera o fato desconhecido, provocando sentimentos que vão desde o medo à negação, isto é, o sentimento de alteridade (relação entre o Eu e o Outro) da sociedade para com as pessoas com deficiências. Isso tem provocado pré-conceitos que são representados como mecanismos de defesa que têm dificultado a adesão da sociedade quanto à proposta de inclusão.

No caso específico da inclusão escolar de pessoas com Deficiência Visual, o próximo capítulo traz esse tema à luz do debate sobre a questão da formação de professores.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A força do trabalho docente, [...] pode canalizar-se tanto para a transformação quanto para a estagnação social. Ela está intimamente ligada ao papel da escola, que, como se sabe, é historicamente determinado (MAZZOTTA, 1993, p. 40).

Paradoxalmente, o início do século XXI estampa para a Educação brasileira uma das situações mais incongruentes de sua história, a saber: a inclusão escolar. Nesse período, vários são os desafios a serem enfrentados no intuito de que as instituições escolares atendam a todos, incondicionalmente, posto que é também função da comunidade escolar estar preparada para a inclusão, ampliando e consolidando o debate para além do papel do(a) professor(a).

O encaminhamento das políticas públicas educacionais, no contexto da escola, não é restrito somente à atuação dos professores, mas de todos os profissionais da educação – coordenadores, diretores, inspetores, supervisores, entre outros, além daqueles indivíduos (pais/responsáveis etc.) que estão indiretamente envolvidos na questão, integrando a comunidade escolar.

Mas é fato que, destacadamente, a formação de professores tem sido o imperativo nos debates sobre a temática, uma vez que estes assumem um papel fundamental na condução das transformações no campo educacional, haja vista que são esses sujeitos os responsáveis diretos pela concretização das políticas públicas educacionais, isto é: estão incumbidos de colocar em prática os ditames legais.

Com efeito, tendo em vista a atuação destacada dos professores em seu meio profissional, entende-se que uma proposta educacional de orientação inclusiva somente será efetivada se o cerne da questão for abordado a partir da ótica da formação de professores, pois

se cabe aos professores efetivar as mudanças reclamadas pelas políticas públicas educacionais na realidade escolar é, portanto, papel destes, garantir um processo de ensino e aprendizagem condizente com as demandas posta em voga.

O presente trabalho congrega esforços para a pesquisa sobre a formação dos professores de Geografia, uma vez que é de interesse pesquisar a realidade próxima do pesquisador, posto que é função de todo(a) professor(a) – tanto de Geografia quanto das demais disciplinas escolares – garantir uma educação de qualidade a todos os educandos.

Entretanto, são fundamentais algumas questões: os professores e, particularmente, os professores de Geografia, estão preparados para atuar em uma realidade inclusiva? A partir de qual formação (inicial ou continuada) dos professores, abordar a questão?

Vários estudos – tais como Glat et al (2009); Oliveira; Amaral (2009); Castaman (2009), Cerqueira (2002); André et al (1999), entre outros – demonstram que há certa negligência, tanto por parte da comunidade escolar, quanto dos professores, no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que revela um despreparo, por parte dos educadores, para a atuação em uma perspectiva inclusiva.

Quanto à formação dos educadores para uma perspectiva inclusiva, Skliar (2006a) adverte para o fato de que a situação precisa ser analisada com mais cautela, pois se, de um lado, é comumente afirmado que a escola e os professores não estão preparados, por outro lado, não há consenso quanto à melhor maneira de formar os profissionais da educação para o desafio da inclusão escolar.

Sobre a formação dos professores, Silva (2009) constata que, no contexto das instituições de ensino superior pesquisadas, 13 dos 29 cursos de graduação em licenciatura possuem em seus currículos a discussão sobre a Educação Especial e/ou Inclusiva; daqueles que abordam a temática, 46% se dá por meio de disciplinas obrigatórias. Isso revela a

necessidade de um debate maior da questão pela sociedade, pois a temática ainda não tem sido considerada como prioridade na agenda política educacional do país, bem como ainda não reflete na forma como tem sido abordada nas instituições de ensino.

A título de exemplo, o curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possui em sua grade curricular a disciplina “Educação Especial e Inclusiva”, de caráter optativo e com carga horária de 60 horas; porém, desde o ano de 2006 quando aprovada a nova grade curricular do curso, não houve demanda para a disciplina, não se sabe por quais razões – se por falta de procura por parte dos discentes ou pela ausência de um corpo docente qualificado para desenvolver tal proposta.

A partir desse dado, entende-se que a formação inicial (em outros termos, o curso de graduação) do(a) professor(a) de Geografia é deficitária; portanto, insuficiente para tratar das questões pertinentes à inclusão escolar, aumentando o montante de professores de Geografia que se dizem despreparados para essa realidade. Por conseguinte, apesar de não ser o foco deste estudo, tal fato precisa ser melhor investigado, pois surge a questão: quais seriam os desdobramentos para a realidade educacional na adoção de temáticas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva nos cursos de formação de professores?

Por outro lado, é considerado que a maioria dos professores atuantes hoje (ver capítulo 03) teve uma formação diferente da configurada nas atuais grades curriculares, impondo-se algumas questões, a saber:

a) Será que uma disciplina optativa (como acontece no curso de licenciatura em Geografia da UFU) que não é de alcance a todos os discentes do curso seria suficiente para abordar a temática e preparar o(a) futuro(a) professor(a) para lidar com as singularidades humanas que são expressas na individualidade de cada aluno, incluindo-se aqueles com necessidades educacionais especiais? b) Por que é enfática a necessidade de formar

professores para atuar com pessoas com deficiências (física, intelectual, sensorial ou múltipla) em uma realidade que mais exclui que inclui?

A busca de respostas a essas questões, constituiu-se na principal razão em conduzir a pesquisa para a formação continuada, especificamente a formação continuada do(a) professor(a) de Geografia.

2.1 As Transformações Vividas em Sociedade e as Demandas para a Educação no Início do Século XXI

A internacionalização da economia e a globalização não atingem somente a economia brasileira, mas intervêm em outras dimensões importantes da vida do país, tanto cultural como social, com destaque para a educacional [...].

[...] O novo país industrial precisava de mão-de-obra qualificada a fim de atender a nova indústria, e a escola 'para todos' tornou-se uma necessidade [...] (PONTUSCHKA, 1999, p. 12-3).

Tentar compreender a educação na contemporaneidade (ou em qualquer outro recorte histórico) não é um exercício reflexivo simples. A educação é uma esfera complexa da vida social, pois constitui um imbricado jogo de relações de poder, cujo desvelamento remete, necessariamente, o pensamento a questões de diferentes naturezas.

Sendo assim, faz-se necessário ter em vista os diferentes contextos (econômico, cultural, político, social, entre outros) em que se inserem ou dos quais emanam os debates sobre a temática, pois as transformações vividas em sociedade geram demandas para a educação na medida em que é produzida uma nova realidade educacional, cuja possibilidade de atendimento é extensiva a todos.

Assim, têm-se nas décadas de 1980 e 1990 o marco histórico quanto ao contexto *econômico, social e político* no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais e, em particular, as pessoas com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla.

Quanto ao aspecto *social*, destaca-se uma atmosfera propícia às questões na área educacional, pois somado ao contexto internacional¹⁸, o movimento de redemocratização no interior do país possibilitou aos grupos sociais marginalizados (negros, pobres, pessoas com deficiência, entre outros) um poder maior de reivindicação quanto às suas necessidades e anseios historicamente negligenciados.

Sobre o aspecto *político*, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais, o cenário orientava-se pelo discurso da Educação para Todos que, na prática, fez com que vários dispositivos legais (leis, decretos, portarias etc.) fossem aprovados com vistas a uma Educação Inclusiva.

Nesse sentido, percebe-se que a conjuntura sócio-política, tendo como pano de fundo a Constituição Federal de 1988, provia novo fôlego para questões estagnadas.

Naquele contexto de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos, entre eles o das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais (FERREIRA, J., 2006, p. 90).

Contudo, a situação revelou-se favorável até certa medida, pois, concordando com o autor acima citado, entende-se que as reivindicações não foram totalmente atendidas. Mesmo sendo parcial tal atendimento, emerge a seguinte questão: para além dos elementos acima mencionados, por que a década de 1990 representou historicamente o momento de voltar a atenção às pessoas com deficiência, principalmente?

¹⁸ Tendo em vista o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Ante essa indagação, o aspecto econômico se revela de grande contribuição para elucidar na interpretação de algumas lacunas que, às vezes, escapam ao processo de compreensão sobre o marco histórico da Educação Inclusiva.

Para tanto, é de fundamental importância conhecer a história da Educação Especial (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 2006). As pessoas com deficiência, em um primeiro momento foram excluídas do convívio social, sendo apenas depois integradas à sociedade. Mais recentemente, tem-se um discurso em que a ênfase recai sobremaneira na inclusão.

De todo esse processo, cabe assinalar sua essência – a mudança de paradigmas, da concepção clínico-terapêutica à educacional. Para Silva (2009):

A institucionalização da deficiência foi um sistema oneroso para o Estado e a Sociedade em geral. Com o tempo, houve uma progressiva substituição desta concepção de deficiência que passou a ser entendida como uma construção histórica, política, cultural e social, não tendo mais a marca da doença em sua definição. Esta mudança de paradigma contribuiu com o surgimento de novas perspectivas de vida para estas pessoas e, paralelamente, a sua assunção pelo Capitalismo como grupo em potencial a ser explorado. Ou seja, eles passaram a possuir um potencial para a produção de bens e serviços, representando mão-de-obra a ser explorada em todas as suas dimensões. Assim, deixaram de ocupar um espaço de dependência financeira do Estado e/ou de suas famílias, para galgarem condições de inserção no mercado, como produtores e consumidores (SILVA, 2009, p. 46).

Na afirmação acima depreendem-se várias informações que precisam ser analisadas com maior cautela. Primeiramente, percebe-se um contraste em relação aos gastos públicos com educação na área de Educação Especial e a dinâmica das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Ferreira, J. (2002; 2006), mesmo amparada pelas políticas públicas, a Educação Especial ainda não está diretamente sob a responsabilidade do Estado, pois

conforme os próprios censos educacionais do MEC¹⁹ demonstram, instituições filantrópicas e/ou particulares têm assumido o atendimento de alunos com deficiência de forma bastante expressiva, principalmente, quando se trata dos espaços mais segregados (Classes e/ou Escolas Especiais); incidindo na *terceirização* dessa modalidade de ensino, uma vez que se torna mais barato para o poder público subsidiar esse serviço do que assumir a responsabilidade para si (ver Tabela 1). Diante esse fato, o que significaria 1,36% ou 702.603 matrículas de alunos na modalidade de Educação Especial em um universo de 51,5 milhões de matrículas no ano de 2010 no contexto da Educação Básica?

Tabela 1 – Matrículas no ano de 2010

	Brasil	Escolas Públicas	%	Escolas Particulares	%
Educação Básica	51.549.889	43.989.507	85,33	7.560.382	14,67
Educação Especial	702.603	532.620	75,81	169.983	24,19
Classes Comuns	484.332	457.236	94,40	27.096	5,60
Classes e/ou Escolas Especiais	218.271	75.384	34,54	142.887	65,46

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar – 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S. (2010).

Em segundo lugar, a mudança de concepção sobre pessoas com deficiência não é mera causalidade, pois por detrás desse paradigma há uma forte ideologia arraigada ao modelo político-econômico de Estado Neoliberal²⁰ que adota uma mentalidade empresarial no contexto educacional, sobrepondo-se o administrativo/financeiro ao pedagógico. Entre as várias consequências decorrentes, destaca-se a talvez mais perversa: atribui-se aos sujeitos do

¹⁹ No Censo Escolar de 2009 é possível observar que as escolas particulares ainda concentram grande parte no computo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre recursos orçamentários, por exemplo, toma-se o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001a) – que prevê a cifra de 5,0 ou 6,0% dos gastos em ensino para a Educação Especial. No entanto, segundo Ferreira, J. (2002, 2006), os gastos para essa modalidade de ensino não chegam sequer a 1,0%.

²⁰ Para uma sistematização crítica sobre a adoção desse modelo político-econômico na educação, conferir Mézáros (2008), Freire (2005), Gentili (2001) e Kassar (1998).

processo de ensino e aprendizagem a responsabilidade pelos resultados alcançados (seja o fracasso ou sucesso escolar). Ao mesmo tempo, para que isso funcione com as pessoas com deficiência, fez-se necessário desconstruir o estigma de incapacidade; sendo assim, esse grupo passa a ser um público potencial, cuja cidadania resume-se à lógica mercadológica.

Portanto, para que esses indivíduos se tornem futuros consumidores é necessário que se tornem mão-de-obra. No entanto, para que isso aconteça, precisam de um mínimo de qualificação para o mercado de trabalho, e fica a cargo da escola preparar esses sujeitos, entendendo-se, assim, as razões da mudança de paradigma, considerando-se que:

[...] O viés economicista do neoliberalismo confunde cidadão com agente econômico, com cliente, com consumidor, confusão esta que expressa um profundo desprezo pela preocupação moderna com a cidadania, sua submissão ao mercado e uma redução da noção de democracia ao entendê-la como processo fundamentalmente econômico que se manifesta pelas escolhas do consumidor (GARCÍA CANCLINI, 1997 apud RIGAL, 2000, p. 185).

Com base nessa concepção economicista, o termo cidadão é ressignificado, passando a ser sinônimo de consumidor, ou seja, o sujeito é dotado de direitos e deveres, mas pela via da lógica de mercado. Sendo assim, a concepção de cidadão em uma perspectiva humanitária (e ética) cede lugar, cada vez mais, para a perspectiva mercadológica.

Em síntese,

[...] a reestruturação do papel do Estado brasileiro, configurada na década de 1990, introduziu mudanças nas relações entre Estado, sociedade e mercado. A educação embutiu elementos marcados por valores de mercado. Velhos princípios de equidade social foram ressignificados. Participação, autonomia, descentralização foram metamorfoseados de uma natureza política para uma natureza econômica. A ênfase econômica suplantou o papel de organização político-social, construído na década de 1980, e passou a legitimar um modelo de Estado e de Educação que prima por movimentos de participação, autonomia e descentralização financeira. Isso muda sobremaneira o referencial de democratização e democracia; a participação não se configura, nesse movimento, como elemento primordial da

democracia, mas como elemento de manutenção da educação sob intervenção do Estado em relação ao seu controle [...] (LIMA, 2008, p. 53).

Portanto, a adoção de bases filosóficas e políticas neoliberais, mais enfática nos anos de 1990, produz uma nova configuração de Estado brasileiro, exigindo-se uma atenção maior para uma leitura crítica da realidade, principalmente para que se possa entender as políticas públicas educacionais que, materializadas por meio de ações/programas de governo, evidenciam as mazelas educacionais do país.

Concorda-se com Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor) quanto este afirma “[...] que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Pois, a educação pode tanto libertar quanto alienar o ser humano em relação à condição de reprodutor do ciclo vicioso da exploração pelo capital.

Com efeito, mudanças têm acontecido – a exemplo, da Educação Inclusiva –, porém cabe conscientizar-se de seus rumos, haja vista que os papéis tanto da escola quanto do(a) professor(a) se, por um lado, não têm mudado na mesma velocidade dos fatos, de outro, tem ao menos sido questionado.

Mediante esse quadro [de mudanças: na economia, na política, na cultura, no trabalho na sociedade, e na ciência], cabe interrogarmos qual é o papel da Educação e da escola? Quais são as influências dessas transformações para o trabalho pedagógico e para a formação de professores? E, mais especificamente, para a formação de professores de Geografia? (ROSA, 2006, p. 16)

Em outras palavras, diante uma realidade cada vez mais complexa engendrada pelos últimos acontecimentos na sociedade e refletida na educação a partir da democratização do ensino, o início do século XXI revela que a escola tem tido seu papel redimensionado. Por conseguinte, o papel do(a) professor(a) também tem sido ressignificado.

Considerando-se o atual contexto, julga-se importante sintetizá-lo a partir das reflexões abaixo:

O que muda e o que permanece no exercício da profissão docente e, por isso mesmo, na formação do profissional docente nesse novo século? Com algumas variações, essa pergunta está presente em todos os estudos mais recentes sobre formação de professores, e parte dos elementos constantes nas respostas a ela formuladas é recorrente:

- a sociedade mudou e, com ela, o mundo, as relações interpessoais, a comunicação entre os indivíduos e entre grupos, o acesso ao conhecimento e às informações de todos os tipos;
- em decorrência do avanço das novas tecnologias da comunicação, vivemos hoje numa sociedade que os estudiosos denominam ‘sociedade da informação’;
- na esfera econômica, isso significa a globalização dos mercados, a mundialização da economia, o que, por sua vez, resulta, nas esferas política, ética e moral, numa situação em que, gradativamente, os valores e tradições se modificam e, na vida cotidiana, novos hábitos, necessidades de consumo e novas atitudes se impõem;
- para o processo de formação de professores, esse quadro impõe mudanças curriculares, novos conteúdos, novas estratégias ou mediações, novos recursos, novas habilidades e competências (GIOVANNI, 2003, p. 207-8).

Nesse sentido, a formação docente é uma das temáticas mais latentes em educação e seus encaminhamentos suscitam discussões sobre a formação continuada, tendo em vista a justificativa feita anteriormente, isto é, de que os professores atuantes são, em sua maioria, profissionais que obtiveram uma formação diferente dos atuais currículos.

2.2 Formação Continuada de Professores no Contexto das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras

No Brasil, desde a década de 1990, as políticas públicas para a educação têm suscitado mudanças importantes no acesso e estruturação do ensino, compondo um quadro de

polêmicas, questionamentos e impasses. É o tempo das reformas educacionais, orientado pelo discurso da melhoria da qualidade no setor.

A realidade educacional brasileira é uma representação deturpada das políticas públicas educacionais. Comparando-se o conteúdo da legislação com as condições de materialização do processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que há um descompasso entre a lei e as efetivas ações/práticas pedagógicas realizadas nas escolas de educação básica, principalmente, haja vista o sucateamento em que se encontra o sistema público de ensino que, por sua vez, é causa e efeito das precárias condições de trabalho.

No entanto, antes de discorrer sobre as políticas públicas educacionais, entende-se que estas são, na verdade, um exemplo de materialização das *políticas sociais*, julgando-se necessário alguns esclarecimentos.

Segundo Vieira (1992), as políticas sociais originam-se no contexto das revoluções industriais do século XIX, com a organização de movimentos populares que reivindicavam melhores condições sociais.

Ainda de acordo com o mesmo autor,

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. [...] Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente no momento [...] (VIEIRA, 1992, p. 23).

Nesse sentido, as políticas sociais que aqui são expressas no contexto das políticas públicas educacionais tornam-se direitos parcial e paulatinamente conquistados. Assim sendo, “[...] pode dar a conhecer a política social como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo” (VIEIRA, 1992, p. 31).

Com efeito, são políticas que atendem, mas parcialmente, pois não é seu objetivo a *igualdade* de condições e sim a *equidade*²¹ e, como se pode perceber, é de fato o que tem acontecido no âmbito da Inclusão Social e mais particularmente com a inclusão escolar.

Nesse sentido, a serviço do capital, o Estado busca responder minimamente às necessidades e anseios do setor educacional, o que tem gerado insatisfações quanto aos meios e fins da educação, responsabilizando os professores pelos resultados produzidos, nesse processo.

Sobre essa questão, Tardif (2008) esclarece que:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares vêm-se hoje diante exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (TARDIF, 2008, p. 114-5).

Mas o que poderia fazer frente a essa “nova ordem” instaurada pela dinâmica social na contemporaneidade? De acordo com Vesentini (2002, p. 239), “[...] o encaminhamento [...] depende [...] de uma escolha prévia: que tipo de professor de Geografia formar, para qual escola e para qual sociedade?”. Callai (2003), por sua vez, aponta que:

A formação dos profissionais da Geografia deve portanto levar em conta todos esses aspectos e, para além desses, considerar o avanço do conhecimento geográfico e a sua popularização. Como conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta de seus avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania (CALLAI, 2003, p. 11).

²¹ Igualdade difere-se de equidade, pois se entende que o primeiro conceito diz respeito ao equilíbrio de oportunidades; o segundo designa o alívio de tensões, reduzindo-se, mas não eliminando a diferença entre os extremos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 – estabelece um modelo de Educação Inclusiva, em que todos os educandos poderão usufruir de um processo de ensino e aprendizagem que atenda suas necessidades educacionais. Assim, são contemplados argumentos na lei, que sustentam a proposta de inclusão, tais como infraestrutura e recursos humanos adequados. De acordo com a LDB:

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino;

[...] e

Da Educação Especial

[...] *professores com especialização adequada* em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como *professores do ensino regular capacitados* para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 2 e 22, grifo nosso).

Entretanto, é notória a precariedade de como tem sido enfrentada a questão. De um lado, observa-se um descaso na adequação da instituição *escola* em receber os alunos com necessidades educacionais especiais; de outro, verifica-se uma insuficiência no que diz respeito ao seu preparo em relação à formação acadêmica dos educadores para atender a esse público heterogêneo.

Quanto ao discurso²² dos professores sobre o despreparo, ou seja, sobre a falta de uma formação adequada, além de estrutura institucional compatível com a atual proposta de educação, que os qualifique no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam efetivamente contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, cabe uma

²² No capítulo seguinte, os dados coletados em campo revelam as impressões dos professores quanto a formação destes para uma realidade que se enuncia inclusiva.

questão: será isso uma forma de resistência²³ (mesmo que velada) dos profissionais da educação contra a ordem legitimada, uma vez que manifestam não estar preparados para agir no contexto da Educação Inclusiva?

Mantoan (2002) faz o seguinte esclarecimento:

Sambemos que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores têm (sic) uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN, 2002, p. 5).

Entende-se, pois, que:

O professor deve ser requalificado como profissional e como protagonista. Essa requalificação deve incluir a modificação racional da formação docente, o substantivo melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e valorize sua prática (RIGAL, 2000, p. 191).

Em outras palavras, é preciso superar a visão tecnicista atribuída ao docente, cujo papel é de mero reprodutor do conhecimento. Tal despreparo, em grande medida, é reflexo de uma formação instrumentalista, pragmática. Contra essa visão, a profissionalização docente (ENGUITA, 1991; RIGAL, 2000; TARDIF, GAUTHIER, 2001; TARDIF, 2008) tem se constituído em um movimento profícuo de tentativa de superação desse *status quo*, ao qual se

²³ Não se quer, a partir dessa questão, justificar as atitudes de professores que se colocam indiferentes ante a realidade escolar atual. Como não é objetivo do presente trabalho fazer essa investigação, fica esse ponto como sugestão para pesquisas futuras.

relaciona a concepção de professor que ainda se encontra nos documentos oficiais e cursos, na medida em que são eles prescritivos. Ao desconsiderarem necessidades, estes impõem o conteúdo que julgam imprescindível sem que haja contextualização, culminando na desconexão entre teoria e prática.

Por conseguinte, na falta de uma formação adequada, situações equivocadas de uma alfabetização geográfica retrógrada estão acontecendo em salas de aula com estudantes com Deficiência Visual, principalmente.

Ventorini e Freitas (2002) são categóricas ao afirmar que

Por falta de orientação e bibliografia especializada [além de uma formação adequada], muitos profissionais que atuam na área da educação especial, desconhecem a importância da Cartografia Tátil na integração do portador de deficiência visual a sociedade. Muitos professores por não ter acesso a metodologias de trabalho sobre o assunto, deixam, quase sempre, o deficiente visual à margem das atividades, ou mesmos solicitam para que esses alunos apenas decorem nomes de regiões, rios, capitais, entre outros. O aluno portador de deficiência visual aprende na disciplina de Geografia a decorar nomes e não a conhecer e entender o espaço geográfico que o cerca (VENTORINI; FREITAS, 2002, p. 9).

Diante da realidade exposta acima, e tendo a figura do(a) professor(a) de Geografia como a particularidade dessa dissertação, busca-se renovar as práticas pedagógicas tradicionais a partir da proposta de inclusão, práticas que se encontram ultrapassadas frente às novas demandas, como é, por exemplo, para com os alunos com baixa visão e cegos.

Por conseguinte, a atuação dos professores precisa ser problematizada, uma vez que os *déficits* e as distorções dependem dos encaminhamentos de ações planejadas desses profissionais da educação que se encontram atuantes, isto é, em contato direto com o público que ora se faz presente nas salas de aula; para isso, remete-se à formação continuada. Mas convém questionar: em que moldes?

A expressão ‘formação continuada de docentes’ [...] tem sido usada para se referir a *qualquer* ação de formação de professoras já atuando no campo, isto é, nas escolas e, em particular, nas salas de aula. Usualmente, tais ações de formação são realizadas por instituições de ensino superior [...], secretarias de educação conveniadas com universidades, setores públicos [...], ONGs [...], ou mesmo organizadas por indivíduos ou grupos de profissionais que promovem cursos no setor privado. Em geral, os programas dos cursos de formação continuada de professoras oferecem conteúdos teóricos e/ou práticos que, pressupõe-se, são necessários à ação docente no contexto atual de sala de aula da rede pública. Consequentemente, as ações de formação adotam o formato acadêmico, que determina que o conteúdo do curso deve ser ministrado por um ou mais especialistas na área-foco da formação que, por sua vez, ensina(m) ‘alguém que não sabe’ (FERREIRA, W., 2006, p. 228, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a formação continuada²⁴ tem se revelado em diferentes combinações de conteúdos, estruturas e formas, em relação às quais as principais variações de nomenclatura são: aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, especialização, formação em serviço, qualificação, reciclagem, treinamento, dentre outros. Veja-se:

[...] Educação permanente tem sido empregada mais freqüentemente par se referir à educação de adultos, muitas vezes como ‘treinamento’ em funções específicas. A denominação ‘reciclagem’ supõe ser possível reciclar, ‘reaproveitar o conhecimento’, dar forma diferente em um mesmo conteúdo, e tem nítida inspiração na reciclagem de materiais. Falar em treino, quando se refere a magistério, causa certo mal-estar, apesar de ter sido o mais usado durante muitos anos – aceita-se falar em ‘treinar pesquisadores’, mas não em treinar professores – talvez pela conotação linear do termo. [...] A restrição que se faz é que em geral o termo atualizar se refere mais a ‘pôr em dia conteúdos’, tarefa que um curso de 30 horas não consegue fazer. Além disso, será que é *atualização* o que falta ao professor? E será que a escola se deixa atualizar facilmente? Capacitação docente é a denominação mais usual, porém o curso de graduação também é uma capacitação. Nesse sentido se aproxima do termo educação continuada, que quer colocar a necessidade de um *continuum* na formação do professor [...] (BARBIEIRI; CARVALHO; UHLE, 1995, p. 32, grifos das autoras).

Em uma concepção *lato sensu* de formação docente (PAIM, 2005; MAGALHÃES, 1999), esta não deve se restringir aos cursos de formação inicial (graduações), pois é processual, ou seja, desenvolve-se em um *continuum*, haja vista que a educação se realiza

²⁴ Ver Cadernos Cedes (1995), que traz a edição do número 36 exclusivamente sobre a temática da Educação Continuada.

durante toda a vida (MÉSZÁROS, 2008; FREIRE, 2005) e que não se limita aos espaços e tempos formais, configurados na institucionalização do conhecimento.

Assim sendo, adota-se *formação continuada* como expressão de uma abordagem mais ampla sobre formação docente, que engloba toda atividade para além dos cursos de graduação (formação inicial). Na formação continuada o intento é de complementar e/ou suplementar a formação de base do(a) professor(a), tendo em vista o refinamento de suas práticas pedagógicas para que, contempladas as necessidades de ensino e aprendizagem, caminhe-se na direção de uma educação de maior qualidade.

Nesse contexto, as reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990 colocam para a educação a necessidade de outro perfil de profissional da educação, que atenda às necessidades educacionais de todos, sejam elas especiais ou não; assim sendo, cabe ao(a) professor(a) de Geografia qualificar-se para atuar em uma realidade cujas exigências estão expressas em documentos oficiais, que diferenciam o(a) professor(a) em dois tipos: o capacitado e o especializado.

A formação dos professores para o ensino na diversidade bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.

[...]

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e

b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001b, p. 31-32, grifo nosso).

Essa diferenciação entre dois perfis de professores, dada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), em que o(a) professor(a) capacitado(a) é aquele(a) da classe comum e o(a) professor(a) especializado(a) atua diretamente na Educação Especial, constituiu-se, na verdade, apenas em orientações no sentido de esclarecimento quanto às funções e/ou atribuições de cada um, pois de fato poucas ações se desenrolaram a partir dessa diretriz, restringindo o campo das transformações ao âmbito burocrático.

O Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009b) surge com a proposta de viabilizar a melhoria da qualidade da educação, haja vista que, como mencionado anteriormente, a escola, e consequentemente os professores, não foram preparados para uma outra lógica que não a do padrão elitista, culminando-se em práticas segregadoras de ensino e aprendizagem. Tal fato fica explícito quando são observados mais atentamente alguns objetivos da referida política:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

[...]

VII – *ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial*, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, *com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo* e cooperativo;

[...] (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica deixam claro que é preciso formar o(a) professor(a) para atuar em um ambiente educacional distinto daquele historicamente concebido – logo, mais democrático, pois o discurso atual é de uma Educação para Todos. Esse fato é evidenciado no inciso II do artigo 2º da referida política:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...]

II – *a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva* e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

[...] (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Com base nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, percebe-se maior atenção quanto à formação dos professores em resposta as exigências ora postas, revelando que ações estão sendo mobilizadas para se atingir tal fim. Porém, ao fazer parte do contexto sobre as orientações neoliberais, essa política também deixa a desejar quando se trata da sua organicidade, na medida em que a formação desses profissionais poderá acontecer tanto por meio de cursos presenciais quanto à distância, de modo a atender as necessidades de formação continuada dos mesmos.

Ainda, cabe ressaltar que “[...] os cursos de formação continuada servem muito mais para ‘tampar’ as lacunas da formação inicial do que para aprofundar e ampliar os conhecimentos que os professores já possuem [...]” (GUERRERO, 2005, p. 135). Nesse sentido, as ações de formação continuada têm acontecido de forma desconexa da realidade, isto é, os cursos de formação contínua de professores, por não acontecerem nas escolas e por não serem uma iniciativa dos próprios profissionais da educação, geralmente tornam-se atividades sem nexo, ou seja, descontextualizadas, esporádicas e pontuais.

Para superar essa situação, os professores precisam inteirar-se de seu papel, compreendendo que o conhecimento é uma construção social – portanto, histórico e inacabado, cujas demandas são oportunidades de concretização, que acontece na esfera do coletivo.

Com efeito,

Há que se levar o conjunto de profissionais da escola-alvo da ação de formação continuada a falar sobre o próprio saber, não para tomar saberes e experiências individuais como verdades, ou apenas para identificar lacunas e carências na formação de cada um, mas para que o grupo possa buscar novas mediações com o próprio trabalho, significativas, contextualizadas, viáveis. Trata-se de um movimento de caráter cognitivo e compreensivo em relação à própria experiência profissional [...] (GIOVANNI, 2003, p. 216).

Considera-se que ações que corporifiquem tal mentalidade possam efetivamente provocar mudanças substanciais no contexto escolar, com o objetivo de alcançar a educação de qualidade para todos, assim rompendo com o “mecanismo de certificação” (SAVIANI, 2009, p. 41) tão recorrente no âmbito da formação docente.

A inclusão escolar, apesar de respaldada pela legislação é, em grande medida, refém dos recursos humanos – o(a) professor(a). Nas atuais circunstâncias, a formação docente é dependente de uma formação continuada, cuja tarefa é preparar os profissionais da educação

e, em particular, os professores, capacitando-os. Assim, a formação continuada constitui-se em uma das principais vias de mudança de atitudes, de modo a tornar os professores aptos a atender à complexidade humana.

Cabe dizer que, em caso contrário, se a formação de professores, principalmente, não acompanhar as mudanças, isso certamente constituirá um entrave para a efetivação das propostas e um mecanismo de mascaramento, por meio do qual se continuará praticando a exclusão, que assume um caráter velado.

Cerqueira (2002) evidencia o despreparo tanto da escola quanto dos professores no atendimento educacional de alunos cegos, revelando que a inclusão se deu sem as devidas adequações do sistema de ensino. A autora é enfática ao afirmar que:

[...] a legislação, embora de relevância inquestionável, por si só, não garante uma educação de qualidade para todos. A sociedade desejada, deve ser transformada no cotidiano (sic) e, aos educadores, estão inevitavelmente implicados neste processo pois, para fazer frente às exigências de uma escola inclusiva, a formação e o aperfeiçoamento profissional cumprem um papel preponderante para que ocorram mudanças atitudinais por meio de conhecimento técnico-prático e habilitação específica no sentido de abrir ou fechar as possibilidades e superar preconceitos, estereótipos e estigmas (CERQUEIRA, 2002, p. 29).

Considerando a formação docente como condição *sine qua non* para uma efetiva educação de qualidade e verdadeiramente acessível a todos, no próximo capítulo investiga-se a realidade educacional de Uberlândia-MG, tendo o(a) professor(a) de Geografia como foco das ações de formação continuada e no atendimento educacional de pessoas com Deficiência Visual, possibilitando avaliar a teoria e prática, isto é, o que a legislação apregoa enquanto discurso e o que efetivamente tem se desenvolvido na realidade local.

CAPÍTULO III

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: O ENSINO DE GEOGRAFIA

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Como apresenta o conteúdo exposto nos capítulos anteriores, apesar de relativamente recente, o processo de inclusão escolar vem se tornando uma realidade na medida em que, paulatinamente, ações têm sido realizadas/incentivadas no sentido de subsidiar a consolidação desse fato.

Particularmente, ao estudar o processo de inclusão escolar de estudantes com Deficiência Visual em Uberlândia-MG, a presente pesquisa concentrou esforços para formar um quadro analítico mais preciso de como a situação tem se (re)estruturado para o atendimento educacional desses indivíduos.

Nesse sentido, o presente capítulo dedica-se à apresentação dos dados coletados na pesquisa de campo realizada no período de março a junho de 2010 na cidade de Uberlândia-MG. Participaram como sujeitos da pesquisa dois grupos assim distribuídos: a) Instituições de apoio/assistência/ensino à pessoa com Deficiência Visual localizadas em Uberlândia-MG; e b) Professores da rede pública de ensino de Uberlândia-MG que lecionam Geografia para alunos com Deficiência Visual.

Ao todo foram aplicados 29 questionários. Destes, seis questionários foram aplicados em instituições de apoio/assistência/ensino às pessoas com Deficiência Visual. Os demais 23 questionários foram aplicados a professores que lecionam Geografia para alunos com

Deficiência Visual na rede pública de ensino de Uberlândia-MG, sendo quatorze professores de Escolas Municipais e nove professores de Escolas Estaduais.

O Questionário I (ver apêndices), aplicado às instituições, está estruturado em duas partes: a parte “A” é dividida em “Dados Gerais” e “Perfil do atendimento na Área da Deficiência Visual”; da parte “B” consta “Formação Continuada”. Nesse questionário, busca-se conhecer os serviços oferecidos tanto para as pessoas com Deficiência Visual quanto para os profissionais da educação que atuam com esses sujeitos.

A seu turno, o Questionário II (ver apêndices), aplicado aos professores, está dividido em: “Dados Gerais”, “Perfil do(a) professor(a) que leciona para aluno com Deficiência Visual” e “Ensino e Aprendizagem de Geografia para alunos com Deficiência Visual”. Nesse questionário, investiga-se o contexto escolar e as práticas pedagógicas a partir do Ensino de Geografia voltadas para estudantes com baixa visão e cegos.

Em um levantamento preliminar, foram identificadas as matrículas de estudantes com Deficiência Visual na rede pública de ensino de Uberlândia-MG, conforme as Tabelas abaixo:

TABELA 2 – Relação de discentes com Deficiência Visual matriculados na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG no ano de 2010

Dependência Administrativa	Escolas	Nível de Escolaridade		Discentes conforme o tipo de Deficiência Visual		
				Baixa Visão	Cegueira	
Zona Rural	-	Educação Infantil		-	-	
	03	Ensino Fundamental	Séries iniciais*	04	-	
				Séries finais**	01	-
Zona Urbana	06	Educação Infantil		08	-	
	22	Ensino Fundamental	Séries iniciais*	31	07	
				Séries finais**	14	06
Subtotal				58	13	
Total	31				71	

Fonte: PMU-CEMEPE-NADH

Org.: ALMEIDA, D. C. de S. (2010)

Nota: Ensino Fundamental de 09 anos.

* Compreende do 1º ao 5º ano.

** Compreende do 6º ao 9º ano.

TABELA 3 – Relação de discentes com Deficiência Visual matriculados na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG no ano de 2010

Escolas	Nível de Escolaridade	Discentes conforme o tipo de Deficiência Visual	
		Baixa Visão	Cegueira
13	Ensino Fundamental - Séries finais*	12	-
	Ensino Médio**	05	-
Total	13	17	

Fonte: 40ª Superintendência de Ensino de Uberlândia-MG e Fundação Pró Luz de Uberlândia

Org.: ALMEIDA, D. C. de S. (2010)

Nota: * Ensino Fundamental de 09 anos, compreendendo do 6º o 9º ano.

** Compreende da 1ª série a 3ª série

Os dados apresentados nas Tabelas 2 e 3 revelam grande concentração de estudantes matriculados na rede Municipal em detrimento da rede Estadual. A princípio, pode-se imaginar que o fato se deve à melhor estrutura de ensino da primeira, mas correr-se-ia um

grande risco de equívoco, traduzindo-se a realidade educacional a partir dos dados quantitativos; sendo assim, as respostas obtidas nos questionários detalham e explicam com mais propriedade o referido contexto.

3.1 Instituições de apoio/assistência/ensino na Área da Deficiência Visual

Após um levantamento das principais instituições de apoio/assistência/ensino na área da Deficiência Visual em Uberlândia-MG, pode-se identificar seis entidades que atuam diretamente no atendimento de pessoas com baixa visão e cegas e/ou de professores que buscam aperfeiçoamento por meio da formação continuada, adequando suas práticas pedagógicas em face das atuais demandas da realidade educacional.

As instituições pesquisadas são: Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI); Biblioteca Pública Municipal; Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE); Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE); Fundação Pró Luz de Uberlândia; e 40ª Superintendência de Ensino de Uberlândia-MG.

É importante destacar que o atendimento na área da Deficiência Visual é uma realidade sócio-política complexa que se expressa de formas diversas nas entidades destacadas. Tanto instituições governamentais (seja da esfera municipal, estadual ou federal) quanto instituições não-governamentais atuam na oferta de serviços às pessoas com Deficiência Visual, como será observado nas descrições de cada uma, a seguir. A ressalva de que a primeira e a última instituição investigadas serão descritas de forma sucinta, em razão de sua atuação.

Ao ser aplicado o questionário, pode-se perceber o seguinte: A ADEVIUDI atua, principalmente, na reabilitação, isto é, na requalificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, não é seu principal objetivo a oferta de serviços de apoio escolar para seu público-alvo. No caso da 40ª Superintendência de Ensino de Uberlândia-MG, destaca-se a imprecisão e insuficiência de informações fornecidas, uma vez que a entidade, por constituir-se em um órgão regional, tem suas ações espaçadas para além de Uberlândia-MG, dificultando o trabalho de agrupamento de dados que traduzam sua realidade.

3.1.1 Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI)

A Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI) é uma Organização Não-Governamental (ONG). Fundada em 12 de agosto de 1972, tem como objetivo “congregar as pessoas portadoras de deficiência visual para que possam estudar em conjunto, seus problemas e trocar sugestões, defender judicialmente seus associados no que se refere aos licítos das pessoas portadoras de deficiências” (QI1)²⁵.

A Associação tem em torno de novecentos associados, sendo que a maioria é composta de pessoas com baixa visão. Segundo dados do questionário, a proporção é de 40% de pessoas cegas para 60% de pessoas com baixa visão. A esse público é oferecido serviços de leitura e escrita Braille, Oftalmologia, Orientação e Mobilidade (OM), Psicologia e Recreação (*biodanza*, educação física e artes manuais).

Apesar da ampla divulgação das atividades disponibilizadas pela associação e de sua gratuidade, poucos são os interessados (considerando-se oferta e procura).

²⁵ As letras QI da sigla QI1 referem-se a “Questionário Instituição”. O número 1 refere-se à ordem consecutiva dos estabelecimentos visitados e ordenados pela sequência alfabética.

Vale ressaltar que no momento da aplicação do questionário a associação vivenciava a troca de presidentes, o que provavelmente comprometeu a coleta de informações do presente trabalho, pois a pessoa à frente da nova direção, apesar de ser associado há tempos da entidade, ainda não havia se inteirado totalmente das funções da mesma, fator determinante que veio a somar à particularidade anteriormente apresentada, isto é, de que o objetivo da entidade é centrado na reabilitação e não na educação formal (leia-se escolarização); situação esta que leva a associação para uma análise mais sintética, postos aos objetivos da presente pesquisa. Entretanto, lembramos que, indubitavelmente, a instituição desempenha suas funções com importante valor social.

3.1.2 Biblioteca Pública Municipal de Uberlândia

A Biblioteca Pública Municipal de Uberlândia “Juscelino Kubitschek de Oliveira” é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e possui o setor “Sala Braille Inhazinha Vilela”. Fundado em fevereiro de 1995, tem como principal objetivo de “apoiar os Deficientes Visuais e Pessoas com Baixa Visão no contexto da educação” (Q12).

Em média, são atendidas vinte pessoas por mês e, geralmente, o público é de adultos. De acordo com os dados respondidos em questionário, a maioria é de pessoas cegas, sendo a proporção de 70% de pessoas cegas para 30% de pessoas com baixa visão. Conforme folder de divulgação desse setor da biblioteca, para esse público são oferecidas as seguintes atividades e serviços:

- Empréstimo Domiciliar de: livros em Braille ou falados. Periódicos em Braille ou falados. Livros e periódicos especializados;
- Leitura à viva-voz – serviço voluntário;
- Gravação de livros didáticos, literários, apostilas etc. – feita por leitores voluntários;
- Transcrição de apostilas – para o Sistema Braille ou do Braille para a escrita comum;
- Orientação e Mobilidade (OM) – atende a necessidade imediata dos Deficientes Visuais na locomoção;
- Apoio pedagógico – aulas dos diversos conteúdos, ministrados por funcionários e voluntários;
- Atividade sensório-motora – trabalha o desenvolvimento tátil;
- Projeto Hora do Encontro – momento de convivência e atividades artesanais para adolescentes e adultos Deficientes Visuais;
- Curso Básico de Sorobã – para Deficientes Visuais e comunidade;
- Curso de Informática – adaptado à Deficiência Visual;
- Curso Básico de Inglês – para Deficientes Visuais;
- Curso de Alfabetização Braille – para Deficientes Visuais e comunidade;
- Curso de Alfabetização para Baixa Visão;
- Curso de Datilografia convencional e digitação para Deficientes Visuais;
- Curso de Datilografia Braille – para Deficientes Visuais e comunidade; e
- Curso de Espanhol – para Deficientes Visuais.

Além desses serviços, a entidade dispõe dos seguintes recursos de Tecnologia Assistiva²⁶ (TA):

- Bengalas;
- Calculadora falante;
- *CD player* com *MP3*;
- *CD player* com *WAV*²⁷;
- Computador adaptado para Deficiência Visual;
- Fita métrica adaptada;
- Gravadores, fones de ouvido;
- Jogos adaptados;
- Lupa eletrônica;
- Máquinas para datilografia em Braille e comum;
- Mesa inclinada para leitura;
- *Regletes* e punções;
- Sorobãs; e
- Tela para desenho (relevo).

A equipe de funcionários desse setor da biblioteca oferece oficinas e palestras para professores e/ou profissionais da educação que atuam na área da Deficiência Visual. Os cursos de formação continuada são ofertados segundo a demanda e conforme a disponibilidade. Por outro lado, as atividades e serviços apresentados acima são periódicos.

²⁶ Para mais informações sobre Tecnologia Assistiva consultar Sá (2010) e/ou acessar: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>.

²⁷ Wav é abreviação para *Waveform Audio Format*, um tipo de arquivo para armazenamento de som em computadores.

Ambos, divulgados por meio de cartazes nas associações e no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), não havendo taxa de contribuição, nem critérios para seleção, ou seja, é aberto a todos interessados.

3.1.3 Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) está vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e desenvolve as atividades do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), setor responsável pela Educação Especial. No CEMEPE, até o ano de 1991, havia o projeto de Ensino Alternativo que, a partir de 1996, tornou-se Programa e, em 2006, foi ressignificado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando da criação do NADH no ano de 2005.

O NADH tem como objetivo principal:

viabilizar a educação de crianças, jovens e adultos por meio do atendimento educacional especializado na Rede Pública Municipal de Ensino, voltado para a diferença humana, em específico para as pessoas com limitações físicas, sensoriais, mentais, altas habilidades, talentosos e condutas típicas (QI3).

Segundo levantamento do NADH, no ano de 2010 a rede pública de ensino municipal atendia a 71 estudantes com Deficiência Visual. Destes, treze eram cegos e 58 tinham baixa visão (ver Tabela 1). Para os escolares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua de forma complementar por meio dos serviços de Leitura e Escrita Braille, Orientação e Mobilidade (OM), Psicomotricidade, Arteterapia, Atividades da Vida Diária (AVD), além de aulas de linguagem e pensamento lógico.

A instituição desempenha papel de destaque na oferta de cursos de Formação Continuada por meio da realização dos módulos (encontros) mensais dos profissionais da educação do município. Além dessas reuniões periódicas, em 2007 o setor ofereceu o curso “Saberes e Prática das pessoas com cegueira e baixa visão” e, em 2009, o curso “Práticas Inclusivas no Contexto da Sala Comum”.

Em 2010, na área da Deficiência Visual, foram disponibilizados aos professores os cursos de Leitura e Escrita Braille e Sorobã, com uma carga horária total de 80 horas, de duração anual e de realização nos três turnos.

Esses cursos são gratuitos e possuem alguns critérios de seleção, a saber: primeiramente, ser profissional do AEE; em segundo lugar, ser profissional efetivo da Prefeitura Municipal de Uberlândia; em terceiro, ser profissional da educação. Por último, os cursos são abertos à comunidade, em geral, quando restarem vagas.

É importante destacar que, apesar da política educacional adotada pelo município, a maioria dos profissionais de educação que procuraram esses cursos ainda é de profissionais da educação atuantes diretamente no AEE, sendo poucos os profissionais de ensino da sala comum que buscam esse tipo de formação.

Entretanto o município de Uberlândia-MG é hoje pólo regional de difusão do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” do MEC. Das cinquenta escolas municipais de Ensino Fundamental, tanto da zona urbana quanto da zona rural, quarenta possuem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se dá no contra-turno. Destas, nove estão localizadas na zona rural, onde o AEE é realizado em um modelo do tipo itinerante, com atendimento duas vezes por semana. Entretanto, trinta escolas foram de fato

contempladas pelo MEC com Salas de Recursos Multifuncionais²⁸, que estão sendo implementadas gradativamente.



Figura 2 – Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo II

Fonte: ALMEIDA, D. C. de S. (2011).

Nota: De cima para baixo e da esquerda para a direita: repartição para atendimento ao aluno; computador equipado com sistema DOSVOX; Globo Terrestre adaptado; e Máquina Perkins.

Até o ano de 2010 encontravam-se em funcionamento dez salas de recursos e, destas, apenas uma possuía infraestrutura do Tipo II (ver anexos), isto é, com recursos específicos

²⁸ Segundo Mazzotta (1993, p. 25) Sala de Recursos “[...] consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através da orientação e assistência aos professores de classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade [...]”.

Para mais informações, ver o *site* da SEESP/MEC, em particular “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2008”. A lista de itens que compõem esse espaço, encontra-se nos Anexos deste trabalho.

para atendimento na área da Deficiência Visual (ver Figura 2). Isso significa dizer que, na verdade, estudantes com baixa visão e cegos matriculados na rede Municipal têm a disposição somente um estabelecimento de ensino fundamental que está apto a atender-lhes globalmente, conforme suas necessidades educacionais especiais.

3.1.4 Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE)

O Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) é um setor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Fundado em 08 de junho de 2004, tem como principal objetivo:

promover um espaço para a discussão de ideias, debates teóricos e trocas de experiências, entre todas as pessoas interessadas e/ou envolvidas com as questões relacionadas à Educação Especial, buscando soluções para os diversos problemas que essa área enfrenta, assim como também implementando projetos que promovam sua transformação e desenvolvimento (QI4).

Das pessoas com Deficiência Visual, onze são atendidas pela instituição e, destes, três são cegos e oito são baixa visão.

No atendimento educacional de estudantes universitários (graduandos e pós-graduandos), a entidade disponibiliza material impresso em Braille, leitura e gravação de material didático, além de apoio ao corpo docente, técnicos e alunos da UFU quanto ao atendimento, adaptações e monitores acadêmicos.

Em 2010, em parceria com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), o CEPAE organizou cursos de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial. Em ocasião da pesquisa, estavam sendo oferecidos os

cursos “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” e “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” na modalidade Educação a Distância (EaD)²⁹ com capacidade de 1.000 alunos (professores-cursistas) em todo o Brasil, cada curso com carga horária de 200 horas.

Presencialmente, são realizados grupos de estudos abordando a temática da Educação Especial e inclusão escolar, além de cursos de Braille e Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o oferecimento de eventos científicos sobre tais temas.

Cabe ressaltar que os cursos são gratuitos, mas existem critérios de seleção, dentre eles, ser professor(a) da rede pública de ensino que atua junto aos alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla).

3.1.5 Fundação Pró Luz de Uberlândia

A Fundação Pró Luz de Uberlândia é subvencionada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) por meio da Secretaria de Desenvolvimento Social, além de receber donativos internacionais. Fundada em 11 de agosto de 1989, é utilidade pública municipal pela Lei nº 5.061, de 06 de março de 1990 e utilidade pública estadual pela Lei nº 10.881, de 06 de outubro de 1992. Seu principal objetivo é a “habilitação e reabilitação da pessoa com baixa visão (bebês até jovens/adultos) sob os aspectos bio-psico-social, com a proposta de inclusão na sociedade” (QI5).

Além da população de Uberlândia, atende a mais doze municípios do estado de Minas Gerais (Araguari, Capinópolis, Coromandel, Estrela do Sul, Itapagipe, Monte Carmelo, Patos

²⁹ Para mais informações sobre os cursos oferecidos pelo CEPAGE, consultar o *site*: <http://www.cead.ufu.br/> ou acessar a Plataforma Paulo Freire.

de Minas, Patrocínio, Pirapora, Prata, São Gotardo e Tupaciguara), bem como a demandas de outro estado do país, a saber: Rondonópolis-MT.

A instituição se dedica ao atendimento exclusivo de pessoas com baixa visão, perfazendo uma média de duzentas pessoas ao ano, com um fluxo de 150 pessoas por mês. A este público são oferecidos os seguintes serviços: Intervenção Precoce, Estimulação Visual, Apoio Pedagógico (aulas de reforço), Prescrição e orientação de auxílios ópticos e não-ópticos, Atendimento Psicológico familiar e individual, Orientação oftalmológica e Assessoria escolar (orientações aos profissionais da educação).

Também são ofertados cursos de capacitação para os profissionais da educação, como os cursos “Avaliação Funcional da Visão”, “Intervenção precoce e Deficiência Visual” e a palestra “Baixa visão e Inclusão Escolar”, realizados em parceria com o NADH (apresentado no item anterior) e/ou em locais específicos que atendam na área da Educação Especial.

Os cursos de capacitação são gratuitos e deles podem participar as pessoas que trabalham direta ou indiretamente com pessoas com baixa visão e/ou os interessados na temática.

3.1.6 40ª Superintendência de Ensino de Uberlândia-MG

A 40ª Superintendência de Ensino de Uberlândia-MG faz parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Essa superintendência é composta por 09 municípios (Araguari, Araporã, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia), sendo em Uberlândia sua sede. Somente no município Sede

estão localizados 66 estabelecimentos de ensino (Escolas Estaduais) do total de 108 (SEE/MG, 2010).

Em relação à modalidade de Educação Especial e, particularmente, sobre a escolarização de estudantes com Deficiência Visual, segundo a funcionária responsável pelo setor, as informações não são fidedignas, pois o banco de dados do estado de Minas Gerais não se encontra atualizado, comprometendo a coleta de informações para esta pesquisa.

De fato, em Uberlândia, até o ano de 2010, apenas duas escolas estaduais – localizadas na região central da cidade – dispunham de Sala de Recursos Multifuncionais, espaços em que acontece o atendimento extraclasse do público oriundo da Educação Especial.

Para a escolarização dos estudantes com baixa visão e cegos, o Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual (CAP-DV) desempenha função primordial, na medida em que possui estrutura física e recursos humanos próprios para esse público. Porém, o CAP que dá assistência a Uberlândia está localizado em Uberaba-MG, dificultando o atendimento imediato da demanda por serviços especializados, a exemplo da transcrição de livros em tinta para o Braille.

Sendo assim, a insuficiência de informações, juntamente com a falta de estrutura adequada para o público em questão, foram fatores determinantes para uma apresentação pouco precisa do contexto escolar desses indivíduos. No entanto, na próxima seção deste capítulo, tal contexto será melhor abordado com a apresentação dos dados coletados diretamente nas escolas estaduais que têm matriculados estudantes com Deficiência Visual.

3.2 Ensino de Geografia para Estudantes com Baixa Visão e Cegos nas Escolas da Rede Pública de Ensino de Uberlândia-MG

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – e, em particular, de alunos com Deficiência Visual – nas escolas regulares é uma realidade relativamente recente. De fato, parte significativa dessa demanda ainda não tem esse direito cumprido, o que, por diferentes razões faz da Educação Inclusiva uma utopia.

Porém, no contexto da rede pública de ensino da cidade de Uberlândia-MG, há registros que carecem de uma investigação sistematizada, uma vez que essas experiências são fonte imprescindível para uma avaliação das práticas inclusivas implementadas no cotidiano de suas instituições escolares na perspectiva da formação continuada de professores e dos professores de Geografia, especificamente.

Assim, em um segundo momento da pesquisa de campo, realizou-se uma investigação sobre o Ensino de Geografia para estudantes com baixa visão e cegos por meio da aplicação de questionários junto aos professores que lecionam essa disciplina escolar para o segmento destacado.

É importante ressaltar que foi privilegiada a visão dos professores, haja vista que esses são um dos principais agentes envolvidos no processo de inclusão escolar, de modo que se possa, de forma mais fidedigna, conhecer a realidade desse processo.

Oficialmente, o Ensino da Geografia no âmbito da Educação Básica em Uberlândia-MG compreende o segundo segmento do Ensino Fundamental³⁰ (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª a 3ª série). Para efeitos desta pesquisa, consideraram-se as instituições públicas escolares (escolas municipais e estaduais) que possuem alunos com Deficiência Visual matriculados no período escolar delimitado.

³⁰ Ensino Fundamental de nove anos, conforme a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a).

A inclusão escolar se faz incipiente e merece atenção especial para que o hiato desapareça (ou, ao menos, diminua) entre as políticas públicas e sua implementação, principalmente em relação à temática da formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, na medida em que se constatou que alguns docentes desconheciam que tinham alunos com Deficiência Visual até o momento em que o pesquisador os abordou para apresentação da pesquisa, revelando a falta de informação e, principalmente, de formação pertinente ao atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, com destaque para as questões relativas à área da Deficiência Visual.

Tal fato reforça a relevância da presente pesquisa, pois os dados apresentados e discutidos a seguir constituem-se em valiosa contribuição para se (re)pensar os cursos de preparação de professores, principalmente as ações de formação continuada, uma vez que a implementação de uma proposta de Educação Inclusiva é função dos agentes que estão diretamente inseridos no cotidiano escolar e em contato com os destinatários de tais políticas públicas.

3.2.1 As Escolas Municipais³¹

Segundo dados fornecidos pelo NADH/CEMEPE/PMU, no primeiro semestre de 2010, na rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG estavam matriculados setenta e

³¹ De acordo com a Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação nº 001/2004, em cada sala de aula do ensino regular poderão ser matriculados até 04 alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda, a turma em que estiver esses alunos manterá um quantitativo menor, considerando a proporção de 02 alunos a menos para cada aluno com necessidade educacional especial atendido (PMU, 2004). Já no estado do Mato Grosso do Sul “[...] quando houver alunos com deficiência ou condutas típicas ou altas habilidades, integrados no ensino regular, o número de alunos por sala deve ser no máximo 15 alunos, quando se tratar da Educação Infantil; 20 alunos, no Ensino Fundamental (ciclo I); e 25 no Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1997 apud REGANHAN; BRACCIALLI, 2008, p. 396).

um estudantes com Deficiência Visual (58 baixa visão e treze cegos) em 31 escolas (três na zona rural e 28 na zona urbana), compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Porém, como a pesquisa investiga o Ensino de Geografia, optou-se pela etapa escolar em que os conteúdos dessa disciplina estão expressos autonomamente na grade curricular, fato verificado a partir do 6º ano, momento em que são encontrados professores lecionando exclusivamente Geografia nas instituições de Educação Básica.

Sendo assim, com o recorte acima apresentado, o quantitativo de escolas municipais visitadas reduz-se para dez, sendo uma na zona rural e nove na zona urbana. Ao todo essas escolas atendiam 21 estudantes com Deficiência Visual (quinze com baixa visão e seis cegos).

Efetivamente, no período de abril a junho de 2010, quando aconteceu a pesquisa de campo nas dez escolas municipais selecionadas, foram pesquisados quatorze professores que lecionavam Geografia para vinte estudantes com Deficiência Visual, pois um aluno havia abandonado os estudos.

Dos quatorze professores participantes da pesquisa, três são do sexo masculino e onze do sexo feminino. A maioria possui entre 40 e 50 anos de idade e são distribuídos mais ou menos uniformemente nas outras faixas etárias, exceto naquela compreendida entre 36 e 40 anos, em que não houve representante (ver Tabela 4).

TABELA 4 – Faixa etária dos professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão e cegos

Faixa Etária	Frequência	Percentual
20 a 25 anos	02	14,29%
26 a 30 anos	01	07,14%
31 a 35 anos	02	14,29%
36 a 40 anos	-	-
40 a 50 anos	06	42,85%
Acima de 50 anos	03	21,43%
Total	14	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 14 pessoas, abr./maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Quanto à formação inicial, dos quatorze professores, treze possuem graduação em Geografia em nível de licenciatura, sendo que um professor se declarou formado tanto em Licenciatura quanto em Bacharelado. Há duas professoras que também são graduadas em Pedagogia e uma professora formada em Estudos Sociais com licenciatura plena em História, mas que completa sua carga horária ministrando Geografia, apesar de não possuir formação específica para tal.

Em relação à pós-graduação, cinco não possuem e nove declararam que possuem. Destes, oito fizeram cursos de especialização e um realizou curso de mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) em Geografia.

Ao responder sobre o tempo de atuação na profissão em sala de aula, o grupo se mostrou bastante distribuído nas categorias elencadas, mas com destaque para a classe entre 0 e 05 anos e de 21 a 25 anos de exercício da profissão, cada uma com quatro votos, representando mais da metade do público pesquisado (ver Tabela 5).

TABELA 5 – Tempo de exercício dos professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão e cegos

Anos de exercício	Frequência	Percentual
0 a 05 anos	04	28,57%
06 a 10 anos	01	07,14%
11 a 15 anos	02	14,29%
16 a 20 anos	03	21,43%
21 a 25 anos	04	28,57%
Acima de 26 anos	-	-
Total	14	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 14 pessoas, abr./maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Sobre a situação profissional, as respostas indicaram que quatro professores são contratados e dez são efetivos (ver Tabela 6). Questionados se possuíam outro emprego, dez afirmaram trabalhar apenas na instituição em que se encontravam, enquanto que quatro declararam trabalhar em mais de um emprego; estes, com cargos de professor em outra escola, em sua maioria.

TABELA 6 – Atual situação profissional dos professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão e cegos

Situação profissional	Frequência	Percentual
Contratado	04	28,57%
Efetivo	10	71,43%
Total	14	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 14 pessoas, abr./maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Adentrando a temática desta pesquisa, o item II do questionário buscou conhecer o “Perfil do(a) professor(a) que leciona para aluno com Deficiência Visual”.

Nesse sentido, solicitou-se que os professores pesquisados comentassem como as temáticas sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva foram abordadas na graduação (formação inicial). Destacando-se as seguintes respostas:

Em 1985 quando terminei o curso e também logo depois na pós-graduação, a temática não era colocada como prioridade nos conteúdos, só mais recentemente é que se tornou uma preocupação pública e social (QEM2³²).

Muito falha quase não estudamos a educação inclusiva (QEM3a).

Durante a graduação foram feitos debates e trabalhos relacionados à Educação Especial (QEM4).

De modo geral, as respostas identificaram mais com o conteúdo da primeira passagem acima transcrita, pois, conforme os dados apresentados anteriormente, a maioria são professores com uma idade mais avançada e que atuam há mais tempo na profissão, revelando que os cursos de graduação que fizeram têm uma grade curricular defasada em relação às demandas atuais. Porém, mesmo os que fizeram um curso de pós-graduação ou se formaram recentemente (QEM3a e QEM4) dão margem para o entendimento que tanto a formação inicial quanto a formação continuada não contemplam – ou quando contemplam, as mesmas se dão de forma pouco satisfatória em relação às necessidades impostas pelas atuais políticas públicas educacionais que sinalizam para o paradigma da inclusão escolar, pois entendem a Educação Especial como sendo uma temática à parte, isto é, sem maiores aprofundamentos e descontextualizada dos debates.

Ao serem questionados sobre a concepção de *formação continuada*, os professores apresentaram as seguintes respostas:

É a pessoa estar sempre buscando se atualizar ou adquirir novos conhecimentos na sua área de trabalho ou em outra de seu interesse, mesmo porque a atualidade exige conhecimentos amplos em qualquer área de trabalho (QEM2).

É necessária para o acompanhamento das mudanças ocorridas na Educação e melhoria no meu desenvolvimento profissional (QEM6a).

³² As respostas estão transcritas literalmente e, ao final, cada participante recebeu um código, preservando-se, assim, sua identidade. Portanto, as letras QEM de QEM2 significam “Questionário Escola Municipal”; o número corresponde a(o) professor(a) de determinada escola, que, nesse caso, é professor de número 02. Em casos em que aparece letra minúscula após a numeração correspondente ao professor(a), trata-se de mais de um(a) professor(a) por escola; assim, QEM10b subentende que na escola 10 foram pesquisados 02 professores.

Uma formação contínua que deveria nos orientar sobre questões que aparecem no dia-a-dia dentro da sala de aula. Deveria ser um apoio na prática docente (QEM10b).

Nesse sentido, percebe-se que o profissional do ensino reconhece que a formação continuada é necessária, porém critica a forma como é feita, uma vez que, via de regra, são concebidos atividades/cursos que teoricamente mantêm um diálogo com o contexto escolar, mas que, na prática deixam a desejar, levando muitos professores a tomarem uma postura mais resistente quando surgem oportunidades de atualização e/ou capacitação profissional.

Mais da metade dos professores (oito deles) alegou que a instituição escolar onde trabalham os incentiva a investir em formação continuada, mas também registrou que falta à escola autonomia para gerir esses momentos, em que os problemas seriam apresentados à comunidade escolar e a mesma teria o poder de oferecer soluções concretas, efetivamente, resolver as situações-problema. Ainda, destaca-se a opinião de uma professora que é enfática em sua fala: “Sim [há incentivo]. O que falta é motivação e tempo disponível do corpo docente (QEM3c)”.

Por conseguinte, questiona-se: será, talvez, por essa razão, que todos os professores pesquisados declararam não ter nenhum curso específico na área da Educação Especial? (ver Tabela 7). Tal questionamento justifica-se no fato de que, mesmo havendo uma oferta relativamente importante de atividades/cursos gratuitos para os profissionais da educação no município – como apontado anteriormente no tópico sobre as instituições – os mesmos se mostram indiferentes em relação a essas atividades/cursos. Com isso, pergunta-se: em que medida tais atividades/cursos tem contribuído para o processo de inclusão escolar?³³

³³ Conferir Damasceno (2006, p. 161). Sobre a realidade do município do Rio de Janeiro-RJ, o autor afirma que “[...] a formação continuada de professores, para a inclusão de estudantes com deficiência na Escola estudada, não contribuiu para sua organização inclusiva”.

TABELA 7 – Professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão e cegos e que possuem curso na área da Educação Especial

Curso na área da Educação Especial	Frequência	Percentual
Não	14	100%
Sim	-	-
Total	14	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 14 pessoas, abr./maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Contraditoriamente, onze professores alegaram que investem em formação continuada, com destaque para os módulos (reuniões) mensais do CEMEPE e/ou por iniciativa própria, por meio de participação em eventos científicos, por exemplo. No entanto, três professores afirmaram não ter tempo para investir em formação continuada, pois, como foi apresentado, alguns deles (quatro professores) possuem jornada dupla de trabalho.

Como a pesquisa aconteceu somente com os professores que lecionam Geografia para estudantes com baixa visão e cegos, foi-lhes interrogado sobre a principal razão para o trabalho com esse público. As respostas indicaram que não se trata de uma opção e, sim, de considerar a igualdade de direitos, uma vez que está previsto em lei o acesso desses escolares ao ensino comum. Entretanto, os professores também afirmaram que, nas atuais condições, a situação acaba sendo um fardo, colocando em xeque a proposta de inclusão escolar.

De fato, o(a) professor(a) que leciona para alunos com Deficiência Visual também tem em sala de aula outros alunos com necessidades educacionais especiais: cadeirantes, alunos com deficiência intelectual, dentre outros.

Do total de professores pesquisados na rede Municipal, sete já tiveram experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive alguns trabalham com esse público há mais de 10 anos. No entanto, os outros sete professores estão em contato com esses alunos pela primeira vez, demonstrando que a situação pode ser intrigante para

esses profissionais que estão tendo a oportunidade do primeiro contato com esse tipo de público agora. Por essa razão, é necessário uma gestão mais atenta por parte dos órgãos competentes, de modo que não haja omissão na garantia de uma educação efetiva para todos, independentemente das condições (ver Tabela 8).

TABELA 8 – Professores que lecionam Geografia na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão e cegos e que tiveram experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)

Professores com experiência com NEE	Frequência	Porcentagem
Não	07	50%
Sim	07	50%
Total	14	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 14 pessoas, abr./maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Em relação ao “Ensino e Aprendizagem de Geografia para alunos com Deficiência Visual”, os professores pesquisados avaliaram que o processo de ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com Deficiência Visual é difícil (oito votos), e regular ou muito difícil (três votos, cada um), o que indica que os professores não se sentem completamente à vontade ao desenvolverem uma proposta didático-pedagógica voltada a esse público, pois lhes falta tanto formação³⁴ (conhecimento) quanto informação³⁵ (soma de acontecimentos, dados ou fatos) sobre como trabalhar de forma mais efetiva com esses alunos.

³⁴ Segundo Ferreira (1999, p. 928-9) formação é o “ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional [...]”.

³⁵ Segundo Ferreira (1999, p. 1109, grifos do autor), informação é o “ato ou efeito de informar(-se); informe. Dados acerca de alguém ou de algo [...] Segundo a teoria da informação, medida da redução da incerteza, sobre um determinado estado de coisas, por intermédio de uma mensagem [Neste sentido, *informação* não deve ser confundida com *significado* e apresenta-se como função direta do grau de originalidade, imprevisibilidade ou valor-surpresa da mensagem, sendo quantificada em *bits* de informação [...]]”.

Tendo em vista o resultado acima, e buscando entender mais detalhadamente a resposta da questão anterior, perguntou-se sobre as dificuldades e facilidades em lecionar Geografia para alunos com Deficiência Visual; vejam-se as respostas que se destacam:

As Dificuldades

Quando se trabalha principalmente com imagens (QEM1).

A Geografia exige muita leitura de textos, imagens, mapas, etc. Isso dificulta para o aluno acompanhar a turma. O material disponível é limitado, xérox em preto e branco e qualidade não muito boa (QEM2).

O tempo maior que eles levam para copiar o conteúdo e responder as atividades (QEM3c).

Atraso da entrega do material em braile para o aluno e falta de recursos pedagógicos como globo e mapas em relevo (QEM9).

A partir do exposto, percebe-se, por um lado, que em relação às dificuldades, o fato centra-se principalmente na falta de recursos didático-pedagógicos adequados e de atendimento que contemple a *individualidade* do sujeito. Sabendo que as informações trabalhadas no Ensino de Geografia priorizam muito a questão visual com o uso constante de imagens e dos mapas, por exemplo, é imprescindível que o material seja disponibilizado conforme as necessidades do educando. Portanto, não basta apenas ampliar, é necessário oferecer um material de qualidade, cujas informações gráficas estejam de acordo com a proposta original, pois copiar e ampliar um mapa colorido em preto e branco certamente de pouca utilidade será, na medida em que, no processo de adaptação, informações são eliminadas para que o estudante com baixa visão faça uso do material. De igual forma, a generalização e redução de informações na transcrição para o sentido do tato empobrecem o material final, ou seja, limita as possibilidades de trabalho do usuário, por conseguinte, restringindo suas chances de desenvolvimento intelectual, haja vista que o sentido da visão é de caráter sintético e o tato, analítico.

Em outras palavras, o(a) professor(a) não pode ficar à mercê dos recursos didáticos, isentando-se de seu papel ativo de condutor do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, os estudantes com baixa visão e cegos – assim como todo o restante do corpo discente – precisam ter garantido que suas necessidades sejam respeitadas em sua individualidade; para tanto, o(a) professor(a) não necessariamente precisa realizar um atendimento individualizado (a diferença entre individualidade e individualismo é abordada no Capítulo 01).

Assim sendo, a inércia do corpo docente frente à questão não pode se camuflar em outras questões tais como a ausência de material, pois é preciso distinguir se as dificuldades são de natureza financeira ou se estão relacionadas às dificuldades que os professores têm em trabalhar com materiais não convencionais, isto é, que fujam à realidade do livro didático.

As Facilidades

O aluno é mais esforçado e dedicado (QEM1).

Até o momento a facilidade está inerente ao próprio aluno que por ser muito esforçado e apresentar facilidade de compreensão ao que ouve, vem apresentando uma aprendizagem satisfatória (QEM2).

Aluna muito esforçada, com uma imensa vontade de aprender, excelente disciplina, presta com atenção todas as aulas, é uma pessoa calma, alegre e não só ela como a sua família tem aceitação da sua deficiência (QEM8).

Na verdade vai depender da força de vontade do aluno, pois ele depende dos colegas para auxiliar na compreensão dos textos (QEM10b).

Por outro lado, quanto às facilidades relatadas no questionário, entende-se que a situação não é recíproca, pois os professores se referem, exclusivamente, ao interesse dos estudantes, ou seja: se o(a) aluno(a) é participativo(a), isso se torna um fator motivacional para que o(a) professor(a) crie uma relação mais direta com o(a) ele(a).

Entretanto, vale ressaltar os casos em que, não havendo iniciativa da parte do(a) educando(a), o(a) mesmo(a) acaba se tornando um desconhecido no próprio ambiente escolar. Percebe-se que chama a atenção dos professores a necessidade de um investimento profissional maior para a questão, pois se os docentes não conhecem seus discentes, muitas explicações sobre a relação entre professor(a) e aluno(a) escapam da verdadeira razão dos fatos, a exemplo de quando o(a) estudante é muito “calmo(a)”: será que, nesse caso, está havendo de fato ensino e aprendizagem ou se trata de consentimento e/ou submissão?

Nesse contexto, é importante trazer à luz da discussão o fato de que a situação mais perversa talvez se encontre na concepção que predomina sobre alguns dos profissionais do ensino quanto ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos com Deficiência Visual, que ainda está carregado da mentalidade advinda da medicina, a qual vê as deficiências como patologias, isto é, não se enxerga em primeiro lugar o ser humano, mas sim a sua limitação. Nessa perspectiva, os alunos serão mais ou menos bem sucedidos em sua escolarização com base no grau de comprometimento de sua capacidade visual, ou seja, quanto maior o impedimento provocado pela deficiência, maior será a dificuldade em relação aos estudos. Isso camufla uma lógica desumana em que isentam-se os professores de sua responsabilidade na condução do processo escolar, pois, nesse caso, se o(a) aluno(a) não aprende é porque a deficiência o impede de desenvolver.

Nesse sentido, é possível que professores – por não conhecerem os processos de cognição e, por conseguinte, o potencial de alunos com Deficiência Sensorial – incorram na seguinte constatação feita por Maciel (2007, p. 100): “a escola é apenas considerada como um espaço para conviver e ser feliz”, uma vez que, de acordo com a visão clínica (e, portanto, limitada) sobre esses indivíduos, se eles não conseguem aprender, ao menos fazem uso da instituição para socializarem.

No questionário, também se perguntou sobre a elaboração de recursos didáticos. A maioria dos professores (oito deles) afirmou que elaboram recursos didáticos para ensinar Geografia aos estudantes com baixa visão e cegos. Dentre os recursos citados estão as ampliações e/ou apostilas e material cartográfico em relevo. Considerando que, via de regra, o material de apoio para esse público não é oferecido a contento, seja por atraso nas transcrições para o Braille ou por questões de qualidade gráfica das fotocópias, a iniciativa de elaboração de recursos didáticos desempenha valor imensurável para uma efetiva aprendizagem, além de promover uma inserção mais efetiva do(a) discente no processo de ensino aprendizagem.

Contudo, em maior ou menor grau, as escolas municipais dispõem de fotocópia ampliada, livros didáticos em Braille, áudio-livro, mapas em relevo, além de lupas (pedras magnificadoras), computador e pista tátil³⁶ (para localização/orientação); porém, há professores que desconhecem esses materiais e/ou não os utilizam por falta de (in)formação.

A avaliação escolar (provas, testes, trabalhos etc.) também é um assunto que merece atenção, pois, dependendo do caso em particular, o(a) aluno(a) não conseguirá, em horário normal, realizar as mesmas atividades que os demais colegas. É necessária, assim, uma estrutura avaliativa diferenciada. No contexto municipal estudado, constitui-se na manutenção do mesmo conteúdo para todos, mas com tempo de execução maior para os casos em que for necessário, a exemplo de quando o(a) estudante apresenta lentidão na leitura em decorrência da ampliação do material para os alunos com baixa visão. Geralmente é necessário um profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialista, para acompanhar o momento da avaliação em espaço diferenciado da sala de aula para que se possa oferecer

³⁶ De acordo com informações passadas informalmente por um diretor da rede Municipal de uma escola da periferia do município de Uberlândia-MG, o piso ou pista tátil é uma obra orçada em R\$ 10.800,00 (valor estimado para o final do ano de 2010). Nesse sentido, questiona-se a validade de tal infraestrutura, pois também, em conversa informal com pessoas com Deficiência Visual, os mesmos relataram que o recurso é pouco utilizado, uma vez que os mesmos utilizam as técnicas de Orientação e Mobilidade.

suporte mais apropriado – tal como ler para os alunos cegos quando a transcrição para o Braille não é possível.

Isto mostra que a inclusão escolar não é de responsabilidade exclusiva do(a) professor(a), na medida em que sua atuação é importante, mas obterá pouco êxito se a comunidade escolar não estiver engajada. Assim, os professores evidenciam o quanto é importante o apoio da equipe pedagógica (supervisor, coordenador, diretor etc.), mas com destaque para o profissional especializado que promove grandes benefícios com um trabalho paralelo ao do(a) professor(a) do ensino comum, como se vê no trecho a seguir: “[...] A professora do ensino alternativo orienta como trabalhar com o aluno” (QEM1). Apenas uma pequena parcela de professores (três deles) relatou não ter apoio, dizendo, entretanto, que havia desconhecimento do serviço prestado pelo AEE nesses casos. Isso revela o quanto os professores ainda desempenham suas funções de forma isolada no contexto escolar.

Nesse sentido, muitos professores delegam aos profissionais do AEE a utilização de metodologias alternativas, enquanto que desenvolvem as aulas de Geografia basicamente a partir da exposição e/ou descrição. Portanto, uma questão emerge: se, para os alunos com visão normal, as aulas em moldes tradicionais já se mostram enfadonhas/desinteressantes, como despertar o interesse dos alunos com Deficiência Visual para essas aulas? Os professores que buscam inovar acabam por confundir os conceitos de didática, metodologia e técnica, posto que alguns alegam utilizar recursos não-convencionais (como o computador), mas assumindo que, de fato, trocam o quadro por outro recurso sem, necessariamente, alterar a forma de ensinar: “Neste bimestre a aluna com deficiência visual fez um trabalho usando *power point* com ajuda da professora de informática e seguindo o roteiro de Geografia” (QEM3c).

Sobre o currículo de Geografia, os professores foram unânimes em afirmar que se trata do mesmo para todos os alunos, não havendo diferenciação. Uma professora é enfática ao

afirmar isso: “É o mesmo dos outros alunos. Na minha opinião o correto é ser o mesmo, se fosse diferente não estaria ocorrendo a inclusão e sim a exclusão” (QEM2).

De fato, o currículo é comum a todos e, desse modo, assegura-se a garantia de uma educação mais igualitária, independentemente da escola. O que não impede que cada professor(a) atue da forma mais conveniente para cada tipo de público, procedendo às adaptações curriculares que julgar necessárias, seja em relação aos objetivos, aos conteúdos e/ou metodologias, frente às peculiaridades dos estudantes com baixa visão e cegos. Portanto,

[...] entende-se por adequações curriculares, o conjunto de ajustes que favoreçam o acesso de todos os alunos (inclusive do aluno cego) à proposta curricular do Ensino Regular.

As adequações curriculares podem se constituir de grandes e de pequenos ajustes, seja nos objetivos educacionais, no conteúdo programático, nos procedimentos e estratégias de ensino adotados, no processo de avaliação e na temporalidade.

Assim, tem-se como adequações que favorecem o acesso ao currículo ao aluno cego e/ou ao aluno com baixa visão:

- propiciar recursos físicos, ambientais e materiais ao aluno na unidade escolar de atendimento;
- possibilitar os melhores níveis de comunicação e interação com os profissionais e pessoas que convivem na comunidade escolar, reconhecendo e adotando sistemas adaptados de comunicação escrita: braile, tipos ampliados, computador;
- realizar ajustes que garantam a participação do aluno nas diferentes atividades Escolares (BRASIL, 2006b, p. 175).

Os professores alegaram ainda defasagem do currículo de Geografia frente às atualidades, principalmente considerando-se um público cada vez mais heterogêneo. Daí resulta a seguinte indagação: será que o currículo apresenta essas limitações simplesmente pelo fato de estar desatualizado ou por também não contemplar os alunos com Deficiência Visual?

Por último, pediu-se aos professores para que avaliassem a inclusão escolar na instituição de ensino onde atuam e, de forma geral, no país. Vejam-se os relatos:

A Inclusão Escolar no local de trabalho

[...] é um processo ainda muito inadequado pois percebo que o aluno, apesar de ainda apresentar aproveitamento na aprendizagem do conteúdo, está marginalizado em relação aos colegas (não consegue se aproximar dos colegas) (QEM2).

É um bom processo, a escola é empenhada no ensino inclusivo, falta recursos como por exemplo a possibilidade de almoço para as crianças que têm o atendimento à tarde e estudam no ensino regular de manhã (QEM4).

Esse processo está no início ainda, fazendo como em todas as escolas a integração e não a inclusão escolar (QEM8).

As opiniões são bastante divididas sobre a questão, mas, de modo geral, entende-se que a inclusão escolar é um processo e que está surtindo resultados positivos, mesmo que tímidos. Porém, alega-se, em grande parte, estes se devem aos esforços do(a) próprio(a) estudante e/ou de sua família, pois, conforme os relatos acima, é preciso avançar na proposta de inclusão, haja vista que os professores acreditam que, de fato, o que está acontecendo é inserção que resulta em integração, apenas.

A Inclusão Escolar no país

Acho que falta ainda muito a se fazer na prática. O discurso da inclusão é lindo mas falta mais ação para acontecer de fato (QEM3c).

Acredito que seja um processo em fase inicial ainda, pois se tivesse realmente um desenvolvimento bom, a estrutura necessária, tanto física, quanto na capacitação de professores estaria bem mais avançada. Vejo despreparo por parte de todos os envolvidos nesta questão. Os alunos ficam sem o suporte devido, e acabam se sentindo excluídos (QEM10b).

Por outro lado, ponderando o local e o nacional, entende-se que, na rede Municipal de Uberlândia-MG, a situação estaria um pouco melhor em relação à situação nacional. É claro que há conhecimento dos entraves e problemas existentes, incitando para a necessidade e urgência de se avançar no processo, mas também se percebe um encaminhamento positivo para a questão, pois, apesar da realidade ainda aquém do esperado, são vislumbrados dias melhores caso as condições fossem outras. Assim, entende-se que há uma expectativa de que

se o projeto de inclusão for levado a sério, os resultados serão mais satisfatórios em relação aos que se apresentam no momento.

3.2.2 As Escolas Estaduais

Na rede Estadual de ensino de Uberlândia-MG, no ano de 2010, estavam matriculados 38 alunos com Deficiência Visual (37 com baixa visão e uma cega) em 23 escolas, compreendendo os Ensinos Fundamental e Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo dados disponibilizados pela 40ª Superintendência Regional de Ensino e Fundação Pró Luz de Uberlândia.

Porém, considerando o recorte da pesquisa (Ensino de Geografia para o público em questão) no período de maio a junho de 2010, quando aconteceu a pesquisa de campo, nas oito escolas estaduais selecionadas encontravam-se matriculados doze alunos com Deficiência Visual (todos com baixa visão).

É importante ressaltar que durante a pesquisa de campo pode-se perceber como é expressivo o processo de abandono/evasão escolar dos estudantes com Deficiência Visual. Esse fato será melhor compreendido na apresentação e discussão dos dados coletados junto aos professores que lecionam Geografia para esse público.

Dos nove professores participantes, quatro são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, distribuídos mais ou menos uniformemente nos grupos de faixas etárias selecionadas, mas com destaque para a concentração no intervalo de 31 a 35 anos e 40 a 50 anos de idade (ver Tabela 9).

TABELA 9 – Faixa etária dos professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão

Faixa Etária	Frequência	Percentual
20 a 25 anos	-	-
26 a 30 anos	01	11,12%
31 a 35 anos	03	33,33%
36 a 40 anos	02	22,22%
40 a 50 anos	03	33,33%
Acima de 50 anos	-	-
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 09 pessoas, maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Sobre a formação inicial dos nove professores pesquisados, oito são habilitados em Geografia com Licenciatura Plena. Destes, uma professora possui também Magistério (curso Normal Superior) e uma professora é formada em Estudos Sociais com Licenciatura em História, lecionando em cargo incompatível com sua formação de origem.

Em relação à pós-graduação, seis professores declararam possuir essa formação, sendo que cinco cursaram especialização, pós-graduação *lato sensu*, e um professor está cursando Mestrado em Geografia.

Quanto ao tempo que exercem a profissão, três professores atuam de 06 a 10 anos, representando um terço dos sujeitos pesquisados (ver Tabela 10).

TABELA 10 – Tempo de exercício dos professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão

Anos de exercício	Frequência	Percentual
0 a 05 anos	02	22,22%
06 a 10 anos	03	33,34%
11 a 15 anos	01	11,11%
16 a 20 anos	01	11,11%
21 a 25 anos	02	22,22%
Acima de 26 anos	-	-
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 09 pessoas, maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Em se tratando da situação profissional, seis professores são contratados e três são efetivos (ver Tabela 11). Ao se perguntar se possuíam outro emprego, três declararam exercer suas funções docentes em um único estabelecimento de ensino, enquanto que seis professores alegaram possuir jornada dupla, às vezes, com funções no segundo emprego distintas do cargo de professor(a).

TABELA 11 – Atual situação profissional dos professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão

Situação profissional	Frequência	Percentual
Contratado	06	66,67%
Efetivo	03	33,33%
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 09 pessoas, maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Ao se buscar o conhecimento sobre o “Perfil do(a) professor(a) que leciona para aluno com Deficiência Visual”, Item II do questionário, percebe-se que os professores da rede Estadual de Uberlândia-MG consideraram que as temáticas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva abordadas durante sua graduação (formação inicial) foram insipientes, pois quando eram abordadas, isso se dava de forma superficial, constituindo-se em discursos teóricos com pouca ou nenhuma possibilidade de prática, a qual se realizava de forma pontual – geralmente ao término do curso –, demonstrando a falta de sistematização sobre tal questão, como se pode verificar nos trechos em destaque, a seguir:

De forma generalizada na década de 90 os cursos ou instituições não priorizavam tal assunto e clientela (QEE2).

As temáticas foram pouco abordadas, somente em textos, sem a mínima aplicação prática e apenas no último ano do curso de licenciatura (QEE3).

Os comentários, textos, debates e palestras foram raros (QEE8).

Por outro lado, indagados sobre o que os sujeitos pesquisados entendem por *Formação Continuada*. Vejam-se as respostas:

Formação Continuada é aquela na qual o conhecimento é ampliado durante a fase profissional, te tornando um melhor profissional (QEE3).

Muito interessante, pois é necessário que o professor continue estudando sempre, e busque novos conhecimentos (QEE5).

É muito importante, mas infelizmente como funcionário do Estado o retorno é pouco e ele próprio não estimula o professor (QEE4).

Percebe-se que os professores reconhecem o significado e a importância de se investir em conhecimento para além da formação inicial, considerando a formação continuada como imprescindível, uma vez que possibilita ao profissional a chance de aprimorar sua prática. Entretanto, destacam também a atuação irrisória do Estado como órgão promotor de atividades nesse sentido, contribuindo para a precariedade do processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, as respostas dadas à próxima questão, que trata do incentivo da escola no investimento de seu corpo docente em atividades de formação continuada, há uma colocação sucinta, porém expressiva: “Há incentivo, mas por ser escola estadual, o estado não se responsabiliza em formar profissionais qualificados” (QEE4).

Logo, vê-se a situação posta pelo estado e, por conseguinte, à sua rede de escolas. Os professores entendem que existe uma relativa oferta de oportunidades de formação continuada, mas destacam a falta de autonomia das instituições de ensino no gerenciamento dessas atividades. Ainda, afirmam que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), representada por meio da Superintendência Regional de Ensino, apesar de não oferecer – direta e constantemente – momentos de capacitação aos profissionais do ensino, há uma cobrança para que seus servidores invistam em educação continuada, mesmo que seja

com recursos próprios, tornando-a um dever ao invés de direito³⁷, sobretudo. Porém, alguns professores (quatro deles) demonstram a condição em que se encontram, alegando que o salário que recebem não possibilita sequer gastos extras ao planejamento financeiro mensal, como por exemplo, comprar um livro.

Assim, não poderiam ser diferentes os dados quando se perguntou aos professores se os mesmos haviam feito curso na área da Educação Especial (ver Tabela 12). Dos professores, apenas dois possuem cursos direcionados ao público da Educação Especial.

TABELA 12 – Professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão e que possuem curso na área da Educação Especial

Curso na área da Educação Especial	Frequência	Percentual
Não	07	77,78%
Sim	02	22,22%
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 09 pessoas, maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Entretanto, dos nove professores da rede estadual pesquisados, cinco declararam investir em formação continuada, mesmo em meio a uma realidade adversa, com esforço e com recursos próprios. Os demais quatro professores afirmaram não investir em formação continuada, tendo como principais justificativas a falta de recursos financeiros e tempo hábil para a realização de atividades do gênero, tendo em vista a sobrecarga de trabalho.

Os professores que lecionam Geografia para os estudantes com baixa visão são enfáticos ao responder qual a principal razão em trabalhar com esse segmento populacional, alegando ser a educação um direito do cidadão. Entretanto, os mesmos se dividem em

³⁷ Sobre o “Dever e direito à formação continuada de professores” ver Alvarado Prada (2007).

posições favoráveis e desfavoráveis ao processo de inclusão escolar desses estudantes nas classes de ensino comum. Vejamos:

Considero-os capazes (QEE1).

Não escolhi, estou trabalhando apenas porque colocaram na minha sala, **sem nenhuma comunicação prévia**, isso é a ‘tal da inclusão social’ (QEE5, grifo nosso).

De fato, essa é a realidade educacional, ou seja, os professores se encontram alheios quanto à inclusão escolar. No trecho grifado da citação acima fica evidenciado como a situação é delicada, haja vista ter sido a professora submetida a uma situação inesperada sem que houvesse um mínimo de cuidado em avisá-la de que haveria uma situação diferenciada no contexto da sala de aula.

Por outro lado, as opiniões vão desde a crença no potencial das pessoas com alguma deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla) até aqueles que prefeririam, primeiramente, serem consultados sobre a possibilidade de ter em sala de aula alunos com necessidades especiais. Assim, uma indagação se coloca: seria legítima a possibilidade de formação/atuação junto aos alunos com ou sem deficiência, discriminando o ser humano por sua característica biológica? Ou seja, poderia o(a) professor(a) escolher o tipo de aluno(a) para o qual lecionar?

Outro dado importante para a construção do quadro sobre o processo de inclusão escolar na rede pública Estadual de Uberlândia-MG é o fato de existir professor que, apesar de lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais, afirma desconhecimento sobre as necessidades desses alunos. Assim sendo, percebe-se como o estigma ainda se faz sentir nessa realidade, pois geralmente os profissionais do ensino têm uma concepção limitada de necessidade educacional especial, remetendo-a exclusivamente à questão da deficiência.

Entretanto, seis professores afirmaram possuir experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais (ver Tabela 13) – alunos com transtornos globais do desenvolvimento (ou dificuldades de aprendizagem), por exemplo –, ressaltando que essas experiências não são tão remotas, isto é, ocorreram há menos de 05 anos, em média.

TABELA 13 – Professores que lecionam Geografia na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG para estudantes com baixa visão e que tiveram experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)

Professores com experiência com NEE	Frequência	Porcentagem
Não	03	33,33%
Sim	06	66,67%
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de campo com 09 pessoas, maio/jun. 2010.

Org.: ALMEIDA, D. C. de S.

Ao se investigar sobre o “Ensino e Aprendizagem de Geografia para alunos com Deficiência Visual” – Item III do questionário – foi solicitado aos professores uma avaliação geral desse processo. Dos professores, quatro consideram-no difícil, quatro consideram-no muito difícil e um professor avaliou o processo como “outra”, alegando que “a sociedade brasileira não está preparada para discutir sobre política [...]” (QEE7a). As respostas ratificam a necessidade de se realizar cursos na área, de forma a atender adequadamente às necessidades desse público, pois, como apresentado anteriormente, a maioria dos professores não tem conhecimentos específicos sobre a questão, tornando o processo de ensino e aprendizagem de difícil a muito difícil.

Na sequência, pediu-se para que os professores elencassem as *dificuldades* e as *facilidades* em lecionar Geografia para alunos com Deficiência Visual, obtendo-se as seguintes respostas em destaque:

As Dificuldades

[...] trabalhar com mapas e cópias preto e branco de mapas e textos [...] (QEE3).

Não temos nenhuma orientação para o trabalho. Não tenho especialização na área. A escola não dispõe de recursos para atender os alunos com deficiência. O excesso de alunos na sala, média de 40 alunos (QEE5).

Como a Geografia lida com o conhecimento do espaço é difícil lecionar para alunos com percepção de espaço diferente da sua, no sentido visual. Compreender o espaço vivido deste aluno é algo desafiador (QEE8).

De acordo com o exposto, são muitas as dificuldades, e estas são relacionadas à falta de (in)formação, de recursos didático-pedagógicos adequados e, conforme destacado por um dos professores, a incompatibilidade de percepções entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) sobre o espaço geográfico. Aqui observa-se que, em uma sociedade estritamente visual, quem não enxerga ou enxerga pouco é excluído por não compartilhar do mesmo canal de comunicação, remetendo isso ao “visuocentrismo” (VENTORINI, 2007).

No entanto, algumas questões se colocam: como falar de inclusão em uma sociedade que não respeita e valoriza o que é destoante do padrão? Será que práticas sociais, nesse caso, não refletem os processos de integração e/ou normalização?

As Facilidades

Seria fácil se o ‘sistema’ oferecesse formação e condições de trabalho como adequação do espaço e materiais pertinentes às necessidades do aluno e professor (QEE2).

Não vejo nenhuma facilidade (QEE4).

Os professores são categóricos ao afirmarem que as facilidades de trabalho com esse público são praticamente inexistentes. O fato é compreensível, pois, conforme relato acima, faltam condições propícias de trabalho tanto para o(a) professor(a) quanto para os discentes. Para que se deem essas condições, como bem coloca a professora é necessário investimento.

Entretanto, o Estado que adotou a lógica neoliberal tem se eximido cada vez mais de sua responsabilidade (ver Capítulo 02).

Questionando os professores se estes elaboravam recursos didáticos para ensinar Geografia para os alunos com Deficiência Visual, a situação se apresentou alarmante, pois sete professores afirmaram que não, contra dois professores que declararam elaborar. No entanto, esses dois professores ainda apresentam-se equivocados, pois declararam a ampliação de textos como sendo construção de recursos pedagógicos, confundindo adaptação com elaboração (resultado semelhante ao encontrado junto aos professores da rede Municipal).

Sobre o processo avaliativo, os professores se mostram divididos, pois quatro professores trabalham com as mesmas avaliações para todos, sem distinção, com “o mesmo tempo e o mesmo conteúdo”; porém, outros (três deles) utilizam a flexibilidade do tempo e, se necessário, ampliam a fonte da letra para tornar o conteúdo mais visível.

Ainda há dois casos em que o professor afirma que “as avaliações ocorrem parte normal e parte de forma diferenciada, com material extra e mais facilitado” (QEE3), deixando margens para dúvidas: se o caráter facilitado se refere à acessibilidade do conteúdo ou se o aluno com Deficiência Visual é considerado um indivíduo com menor potencial cognitivo e, por isso, a avaliação é menos rigorosa.

Quanto aos recursos didáticos que a escola dispõe para o Ensino de Geografia para alunos com Deficiência Visual, boa parte dos professores (quatro deles) desconhece se a escola oferece algum material didático-pedagógico para mediar a relação professor(a) e aluno(a). A fotocópia ampliada é destacada por 05 professores como o único recurso que a escola coloca a disposição para o trabalho com esse público.

Perguntou-se também se o(a) professor(a) recebe algum tipo de apoio da equipe pedagógica no processo de ensino e aprendizagem desses alunos durante o ano letivo. Os

professores, em sua maioria (cinco deles), foram enfáticos ao responderem que não recebem nenhum suporte, conforme menciona uma professora: “[...] É como se não tivessem conhecimento que existem alunos com deficiência matriculados” (QEE5).

Dos professores, quatro deles afirmam receber apoio. Entretanto, este é dado por meio técnico, ou seja, por meio da ampliação de textos. Quando os professores recebem alguma orientação, ela se faz de forma básica e/ou superficial.

Por conseguinte, uma vez notada a falta de orientação da equipe pedagógica em relação ao apoio necessário para uma boa condução do processo de ensino e aprendizagem, os professores oscilam desde a não utilização de alternativas didáticas às aulas descritivas e/ou expositivas até práticas como a contextualização/interpretação de textos, a expressão corporal, músicas e vídeos. De tudo isso, chama atenção o fato de serem utilizados vídeos para alunos com Deficiência Visual. Conhecendo-se a realidade das escolas públicas, será que esse tipo de prática pedagógica tem alguma relevância para esse segmento social? Não se questiona aqui o potencial das aulas com vídeo, mas a falta de capacitação profissional dos professores para utilizar esse instrumento de forma efetiva junto aos alunos com comprometimento visual, uma vez que são necessárias orientações específicas para que seja realizada áudio-descrição com qualidade para as pessoas com Deficiência Visual.

No que diz respeito ao currículo de Geografia para os alunos com Deficiência Visual, os professores são categóricos ao afirmarem que o currículo deve ser o mesmo para todos os alunos, pois se este não for igual, não haverá inclusão. Tal colocação precisa ser analisada sobre dois vieses: por um lado, um currículo para todos apresenta a vantagem da não segregação e, logo, não há discriminação; por outro lado, o mesmo currículo indiferenciado pode não atender as particularidades de cada indivíduo, tornando-se um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem tanto dos alunos com quanto daqueles sem deficiência.

Sendo assim, é necessário ter muita cautela, pois a questão além de complexa é polêmica, devendo cada caso ser ponderado em seu contexto gerador.

Por fim, os professores avaliaram o processo de inclusão escolar tanto na escola em que atuam quanto no país, de uma forma geral. Vejam-se os destaques:

A Inclusão Escolar no local de trabalho

Com muitas falhas, como já foi falado não por culpa da escola e sim da SEE. Essa inclusão ocorre apenas no nome (QEE3).

O processo é importante, porém não há estrutura, nem apoio, nem equipe especializada para desenvolver o projeto (QEE4).

Péssimo, pois a escola não tem recursos didáticos, espaço físico e nem profissionais capacitados (QEE5).

A partir dos trechos selecionados, entende-se que para os professores pesquisados da rede Estadual de Uberlândia-MG, a inclusão escolar ainda é um discurso, porém os mesmos reconhecem a sua importância. Julga-se que mudanças são necessárias para que o projeto realmente se desenvolva no ambiente escolar, pois o mesmo ainda não está preparado para tal situação, uma vez que a estrutura se apresenta incompatível com os objetivos que ora se lançam para a educação.

A Inclusão Escolar no país

Muito lento. Fala muito em inclusão mas na prática não funciona, por falta de mais investimentos e conscientização (QEE2).

As escolas não estão preparadas para esse processo e nem os professores (QEE6).

[...] A lei prevê um atendimento para todos com qualidade mas a maioria das crianças e jovens com deficiência no país ainda está fora da escola no ensino regular. O que ocorre é exclusão social ampliada (discursos), outro problema querer uniformizar as pessoas, lidamos com diferenças (ser humano) [...] (QEE7a).

Sobre a situação nacional, a representação dos fatos não se altera. É nítida a insatisfação dos sujeitos pesquisados com a forma como vem se desenvolvendo a inclusão tanto nas escolas da rede Estadual de Uberlândia-MG quanto no país. A indignação se manifesta na avaliação realizada, revelando que, apesar de muitos acreditarem na inclusão escolar, considera-se que esse processo está se realizando de forma equivocada. Decorre daí uma concepção de que a inclusão escolar se trataria de uma teoria sem prática – e com razão, pois conforme o exposto no último trecho em destaque, a exclusão é uma triste realidade do ensino brasileiro, principalmente quando se analisa a questão a partir dos modelos ideais de educandos. Há uma necessidade de homogeneizar os estudantes, já que a escola que se tem é aquela pensada para se educar coletivamente e não na individualidade do ser humano.

3.3 Ponderações Acerca dos Processos de Escolarização para estudantes com Baixa Visão e Cegos no Contexto do Ensino de Geografia

A Geografia, seja como ciência ou como disciplina escolar, sempre esteve associada a uma linguagem essencialmente visual, posto que é a Cartografia que, por meio das representações cartográficas, possibilita a pesquisa e o ensino das informações espaciais e, por conseguinte, a aquisição e construção do espaço geográfico.

Por outro lado, considerando o Ensino de Geografia para alunos com baixa visão e cegos, torna-se de fundamental importância a utilização de metodologias e/ou recursos que permitam o estabelecimento da comunicação por outros canais que não seja exclusivamente o da visão.

Assim, contraditoriamente, a Geografia “[...] é ao mesmo tempo, uma das áreas de estudo que encontra mais obstáculos na falta da visão e é uma das que mais necessária se faz ao deficiente visual” (ROSSI, 2003, p.16).

De fato, o Ensino de Geografia é um obstáculo para as pessoas com Deficiência Visual, mas é também um trabalho possível e, acima de tudo, necessário, pois se alcançar uma vida autônoma e independente constitui a busca, como imaginá-la para esses sujeitos sem que os mesmos tenham o conhecimento e o domínio de noções básicas como localização e orientação para a construção de espaço (vivido, percebido e representado³⁸)?

A partir da valorização do potencial humano, por meio da qual se reconhece a capacidade dos pares em desenvolver competências (leia-se: saberes) e/ou habilidades (leia-se: destrezas), tem sido constituído um campo fértil de pesquisas, tendo-se como um de seus principais representantes Gardner (1995), o qual defende a teoria das *Inteligências Múltiplas*.

Com efeito, ao superar a concepção limitada de que o ser humano se desenvolve apenas por meio das duas áreas do conhecimento tradicionalmente valorizadas (a Linguística e Lógico-matemática), pesquisas têm sido realizadas, ampliando-se as possibilidades no atendimento das necessidades dos indivíduos.

Nesse sentido, particularmente sobre o Ensino de Geografia e tendo em vista os alunos com baixa visão e cegos, a Cartografia Tátil se apresenta como uma resposta profícua no atendimento das necessidades educacionais especiais desses sujeitos.

A Cartografia Tátil é, resumidamente, o ramo da Cartografia que tem como objetivo a comunicação de informações geográficas e/ou cartográficas por meio de produtos cartográficos (gráficos, mapas, maquetes etc.) adaptados ao sentido do tato, haja vista as particularidades do principal público ao qual se destina.

³⁸ Para saber mais sobre o espaço vivido, percebido e representado, consultar Almeida; Passini (2006).

No Brasil, a pesquisa de doutorado de Vasconcellos (1993) é considerada como marco de inauguração em estudos na área, na medida em que se lança a desenvolver um trabalho desafiador, congregando três áreas: Ensino da Geografia, Cartografia e Deficiência Visual. Além disso, o referido estudo possibilitou o contato com uma ampla literatura especializada em nível internacional, seja em formato de trabalhos ou eventos científicos, cujos principais países de origem são Canadá, Estados Unidos e Austrália.

Entre as conclusões que a referida autora obteve com a pesquisa, afirma ela que:

É preciso desenvolver as várias habilidades e inteligências, proporcionando experiências diversificadas ao aluno, incluindo aqueles portadores de deficiência visual. Eles são normalmente excluídos do mundo das imagens que nós temos acesso a todo momento. A Cartografia Tátil é uma das formas do deficiente visual ver o espaço geográfico e o mundo que nos cerca (VASCONCELLOS, 1993, p. 146, grifo nosso).

De fato, as contribuições apresentadas pela pesquisadora são de fundamental importância para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; porém, apesar do tempo transcorrido desde então, a realidade escolar de alunos com Deficiência Visual pouco se modificou frente às colocações postas acima, pois, infelizmente, de acordo com os dados apresentados anteriormente pelos professores pesquisados, em suas práticas pedagógicas, poucos fazem uso da Cartografia Tátil.

Ao estudar recentemente os processos de representação espacial envolvendo três segmentos sociais (crianças com baixa visão, cegas e com visão normal) em um estudo não comparativo, Ventrini (2007) revelou que as estruturas cognitivas mobilizadas para a percepção e organização espaciais são diferentes em cada grupo estudado. Destaca-se ainda nas considerações que

[...] os sistemas de apreensão de pessoas cegas, de baixa visão e normo-visuais diferem entre si, assim como *a adaptação de material didático de Cartografia para pessoas cegas ou de baixa visão não consiste simplesmente em substituir cores por texturas, efetuar contornos em relevo e/ou inserir informações em braille e em escrita convencional ampliada*. Esta experiência comprova, ainda que a ferramenta Sistema Maquete Tátil/Mapavox é adequada aos três grupos de sujeitos que participaram da pesquisa. No entanto, faz-se necessário aprofundar a pesquisa sobre os tipos de informações sonoras, táteis e visuais que devem ser disponibilizadas e de como devem ser direcionadas as atividades de ensino para utilizá-lo como material de apoio em aulas integradas, com a participação de alunos cegos, de baixa visão e normo-visuais. Conclui-se assim que a utilização de um mesmo material cartográfico pelos três grupos não significa que a abordagem dos conteúdos, tempo de exploração, mecanismos utilizados para obter informações, cálculos de distâncias e, principalmente, utilização das informações para a ampliação dos conhecimentos sobre o espaço, serão iguais nos grupos (VENTORINI, 2007, p. 134-5, grifo nosso).

A partir dessas ponderações, percebe-se que o processo de adaptação de materiais para estudantes com baixa visão e cegos não é tarefa simples, exigindo-se conhecimentos específicos tanto sobre os processos cognitivos desses sujeitos quanto um entendimento aprofundado sobre o processo de adaptação das informações visuais em material acessível ao tato.

Ainda sobre o processo de adaptação dos recursos cartográficos para o Ensino de Geografia destinado aos alunos com Deficiência Visual, percebe-se que a questão tem expandido o foco. Fala-se, a partir das últimas pesquisas na área, em uma Cartografia Multissensorial, ampliando os sentidos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Assim, na pesquisa de Ventorini (2007), o Sistema Maquete Tátil/Mapavox, além do tato, envolve também a audição e a visão, permitindo maior comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, estudos nesse sentido têm, paulatinamente, rompido barreiras e contribuído de duas formas para o Ensino de Geografia junto aos alunos com baixa visão e cegos, pois, além de contribuir com a melhoria do ensino, ampliando as possibilidades de recursos didático-pedagógicos por meio da Cartografia Tátil (e/ou Cartografia

Multissensorial), essas pesquisas contemplam a complexa realidade educacional brasileira, isto é, suas limitações e possibilidades.

É importante mencionar quais são essas limitações e possibilidades para a temática em questão. Sobre as dificuldades, destacam-se principalmente duas: a) escassez de produção de material cartográfico adaptado; e b) a heterogeneidade dos estudantes com Deficiência Visual. Quanto às perspectivas, busca-se uma padronização na produção de material cartográfico adaptado, assim como ocorre na produção de material cartográfico convencional.

A insuficiência de material cartográfico adaptado é, infelizmente, uma realidade que persiste no Brasil por várias razões. Entre elas, destaca-se principalmente a falta de especialistas (ou pessoal capacitado, inclusive professores) na área, além da dificuldade natural de se converter uma informação de caráter visual ao sentido do tato, uma vez que esse processo envolve um conjunto de regras e técnicas diferenciadas. Tais fatores fazem com que o aluno com Deficiência Visual sofra pela carência de material adaptado disponível a contento.

A heterogeneidade do público com Deficiência Visual é uma característica também a ser considerada, pois “são poucos os aspectos comuns entre as crianças com deficiência visual, e são muitas as diferenças [...]” (MARTIN; BUENO, 2003, p. 9).

Uma concepção equivocada para algumas pessoas é a de que todo indivíduo com alguma limitação sensorial necessita do mesmo recurso. Na verdade, a gama de variação é enorme, tanto entre a pessoa com baixa visão e o cego quanto entre pessoas com a mesma limitação visual.

Quanto às perspectivas para a Cartografia Tátil – que, de fato, é um desdobramento das limitações para a área –, Nogueira (2009) destaca que:

[...] os mapas táteis, assim como outros produtos para pessoas com cegueira, desenvolvem-se de modo particular em cada país. Em decorrência de fatores socioeconômicos e do estágio de desenvolvimento tecnológico de cada país, não existem padrões cartográficos táteis aceitos mundialmente [...] (NOGUEIRA, 2009, p. 17).

Assim, é possível entender porque o material cartográfico disponibilizado pela Divisão de Produção de Material Especializado (DPME) do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro-RJ, é diferente, em alguns aspectos, do material produzido pelo Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em função disso, o usuário com Deficiência Visual tem à disposição no Brasil dois padrões de produção de material cartográfico adaptado, no mínimo. Sobre o assunto, as opiniões são divididas, pois enquanto para alguns a diversidade facilita a criatividade de materiais, para outros, o uso não padronizado dos mapas adaptados pode induzir a uma falha na comunicação das informações representadas, uma vez que o usuário precisa de um preparo anterior para utilizar de forma eficiente esses recursos.

É importante esclarecer que, apesar dessas dificuldades de ordem teórico-metodológica referentes à adaptação da Cartografia para a escolarização de estudantes com baixa visão e cegos, esta ferramenta sempre se mostrou indispensável (e continuará sendo) no contexto do Ensino de Geografia; mas há de se pensar também na possibilidade e necessidade de práticas alternativas como dinâmicas em grupo, jogos, trabalhos de campo etc., tornando o processo de ensino e aprendizagem mais rico e atraente, na medida em que contemple o indivíduo em sua completude e complexidade. Logo, existe um espaço ainda a ser explorado por pesquisas que futuramente possam investigar metodologias alternativas para um público em potencial que, cada vez mais, tem ocupado as salas de aula.

Assim sendo, após essas ponderações, percebe-se que o panorama educacional brasileiro, apesar das adversidades, vem se tornando gradativamente em um contexto de

inclusão que necessita incorporar práticas pedagógicas condizentes com a demanda atualmente posta. Para isso, é indispensável que as propostas de formação (inicial e continuada) de professores e, especificamente, dos professores de Geografia, considere abordagens de ensino e aprendizagem mais ricas como a Cartografia Multissensorial, não limitando o potencial cognitivo dos educandos apenas aos campos do conhecimento tradicionalmente valorizados.

Diante do exposto, entende-se que o desafio é grande, posto que romper com as práticas pedagógicas tradicionais, além de ser um trabalho a longo prazo, envolve questões de natureza tanto estrutural quanto organizacional. Portanto, é preciso que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão escolar, pois se a escola reflete a sociedade, a Educação para Todos somente será realidade quando a exclusão social deixar de ser um dos princípios norteadores da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira, nesse início do século XXI, vivencia talvez um de seus maiores conflitos: o paradigma da inclusão escolar. A Educação para Todos torna-se o engodo das políticas públicas educacionais que, incessantemente, recorrem a termos como a universalização (quantidade) e democratização (qualidade) da educação.

Nesse movimento, o projeto de Educação Inclusiva questiona os tradicionais modelos de ensino e aprendizagem concebidos, na medida em que o modelo-padrão de estudante é uma idealização que, a cada dia, distancia-se das salas de aula. Vem sendo constatado que vários problemas da realidade escolar têm sua raiz na falta de respeito e valorização das condições culturais, econômicas, sociais etc. de cada um, isto é, o respeito e a valorização da individualidade dos educandos.

Por outro lado, tem-se a dicotomia quanto aos espaços de escolarização mais adequados para a educação das pessoas com deficiências. As opções oscilam desde a classe comum até a escola especial, passando pelas classes especiais.

De fato, qual seria o melhor arranjo institucional para que todos tivessem garantido seu direito à educação? Seria prudente condicionar os estudantes a determinados modelos a partir de sua condição biológica? Por que os diferentes espaços escolares não podem coexistir?

Defende-se que opções devem sempre existir, possibilitando a oportunidade de escolhas, ou seja, não restringindo um tipo de ensino em detrimento do outro. Assim, a decisão cabe aos pais e/ou responsáveis, que, a partir de sua realidade familiar e social, podem melhor avaliar qual o caminho mais adequado para a educação de seus(suas) filhos(as).

No âmbito do sistema educacional brasileiro, a Educação Especial é, legalmente, uma modalidade de ensino, o que significa dizer que a mesma não pode substituir a escolarização

formal, pois, de acordo com a legislação vigente, esse serviço é (ou deveria ser) oferecido paralelamente ao processo educacional. Logo, considerando o atual panorama educacional, entende-se que às instituições especializadas cabe uma nova função e não sua extinção – como é a expectativa de alguns pesquisadores da temática –, haja vista que, historicamente, é inegável a contribuição dessas instituições no progresso ao atendimento de pessoas com deficiência. Por conseguinte, vislumbra-se, para as escolas especializadas, o papel de centros de pesquisa, que poderão aproveitar das experiências acumuladas na área para apoiar e disseminar novos conhecimentos, fazendo da inclusão escolar uma realidade.

Em outras palavras, acredita-se que ampliando as possibilidades e não as limitando é que haverá condições plausíveis de uma educação democrática e de qualidade, sobretudo. Para isso, os diferentes arranjos (espaços escolares) precisam coexistir e não concorrer entre si.

Com efeito, ao discutir sobre as temáticas de Educação Especial e/ou Inclusiva, a presente pesquisa revela como a estrutura educacional brasileira tem tentado se organizar para enfrentar a questão, revelando que, via de regra, as condições materiais das salas de aula de classe comum ainda não são compatíveis com a proposta de Educação para Todos. Por essa razão, há uma crença de que as instituições especializadas (espaços mais segregados) seja a melhor resposta para a situação. Porém, faz-se necessário endossar os questionamentos apresentados anteriormente: por quê praticar a exclusão se se pretende a inclusão?

Particularmente, na cidade de Uberlândia-MG, onde a pesquisa se realizou, a tendência nacional de educação pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem-se concretizado, conforme é possível observar com os resultados obtidos, mostrando que a opção adotada consiste nas Salas de Recursos Multifuncionais – espaços onde os estudantes recebem atendimentos no contra turno.

Assim sendo, em relação às 24 instituições de apoio/assistência/ensino na área da Deficiência Visual pesquisadas (das quais dez eram Escolas Municipais e oito eram Escolas Estaduais) pode-se inferir que a realidade municipal encontra-se mais estruturada do que a do o sistema de ensino estadual.

Tal fato pode ser verificado quando se observa o montante de estudantes matriculados nas instituições escolares públicas de Uberlândia-MG, onde o quantitativo de discentes da rede municipal é, no mínimo, quatro vezes maior do que o da rede estadual. Ainda, a rede municipal possui um quadro de docentes estável, considerando que a maioria dos professores são efetivos e metade dos sujeitos pesquisados possuem experiência anterior com alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, em contrapartida, nenhum deles declarou possuir curso específico na área da Educação Especial, mesmo com relativo amparo oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Em contrapartida, apesar de todas as adversidades, dois professores da rede estadual afirmaram ter realizado curso sobre a temática. Desse modo, justifica-se a opção pela não realização de uma análise comparativa entre ambas as realidades, haja vista os objetivos da presente pesquisa, além do fato de se tratar de situações distintas, cada qual reflexo de elementos que nem sempre possuem fatores em comum.

Por outro lado, as seis outras instituições pesquisadas ofereceram subsídios para se confirmar a constatação de que as áreas do conhecimento tradicionalmente valorizadas no ensino comum são também reproduzidas nos processos que visam à escolarização de pessoas com Deficiência Visual, pois assim como o Português e a Matemática são enfatizados na primeira ocasião, o Braille e o Sorobã são destacados como principais meios de aquisição do conhecimento para estudantes com baixa visão e cegos, relegando-se a segundo plano outros campos do conhecimento, competências e habilidades.

Com efeito, os professores de Geografia investigados pouco ou quase nada se referiram às práticas pedagógicas envolvendo a Cartografia Tátil e/ou Multissensorial,

privando os estudantes de experiências didático-pedagógicas mais ricas e interessantes para o Ensino de Geografia, confirmando que é eminente a necessidade da Formação Continuada de professores e, particularmente, dos professores de Geografia, tendo em vista a atualização e (re)qualificação docente frente às demandas atuais da sociedade e expressas nas escolas.

Porém, qual seria a explicação para a falta de metodologias diversificadas no contexto do processo de ensino e aprendizagem de Geografia: desconhecimento ou insegurança? A pesquisa revelou que o entrave para uma efetiva Educação Inclusiva se deve ao fato da existência de práticas pedagógicas e sociais cristalizadas. Há descompasso entre a atual proposta pedagógica e a realidade educacional brasileira, ou seja, incompatibilidade entre teoria e prática.

É importante lembrar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais pouco ou nada influencia o trabalho do(a) professor(a) na/da classe comum, revelando a ausência de momentos para a troca de experiências em um mesmo contexto escolar. Assim, docentes tem buscado no empirismo (na tentativa, no erro-e-acerto) desenvolver práticas pedagógicas que atendam as necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, julga-se relevante que outras pesquisas busquem investigar mais detidamente os resultados alcançados a partir de trabalhos realizados nos espaços em que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se realiza, de modo a conhecer seu impacto para a realidade escolar como um todo.

Por fim, destaca-se a necessidade e urgência de ações conjuntas entre as esferas federal, estadual e municipal para a articulação e sistematização de um projeto nacional de Educação Inclusiva que considere a formação continuada de professores condição *sine qua non* para a consolidação desse paradigma, haja vista que a falta de orientações para encaminhamentos definitivos tem sido uma constante na legislação. Entretanto, adverte-se

para o fato de que todos os sujeitos, direta e/ou indiretamente envolvidos, são chamados a participar desse processo, pois a inclusão é um movimento histórico-social contra-hegemônico, que só será bem sucedido se cada um assumir seu papel, tendo êxito, assim, as transformações. A Educação Inclusiva só será realidade a partir do momento em que se tornar um projeto social – coletivo, e não a bandeira de luta de apenas alguns, portanto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL / INCLUSIVA: o caso dos Deficientes Visuais**. 2008. 66f. Monografia – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Jan. 2008.

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza; MELO, Adriany de Ávila. O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: o caso dos alunos cegos e com baixa-visão. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 1, p. 01-24, 2008.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006. 90p. (Repensando o Ensino).

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pós-Graduação. Mestrado. Educação. Revista Profissão Docente. Edições Anteriores. Volume 7. Ponto de Vista. **DEVER E DIREITO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2011.

AMARAL, Lília Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994. 91p.

ANACHE, Alexandra Ayach. **DISCURSO E PRÁTICA: A Educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul**. 1991. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. vol. 20, n. 68, p.301-309, dez. 1999.

ASSISTIVA – Tecnologia e Educação. **Tecnologia assistiva**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**. **Cadernos CEDES**. EDUCAÇÃO CONTINUADA, Campinas, v. 36, 1995, p. 29-35.

BEYER, Hugo Otto. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na educação especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 48-57.

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

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2010.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009b. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 jan. 2009.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006a. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=825>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP. 2001b. 79p.

BRASIL. MEC. SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2007.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 196p. Vol. 1, fascículos I, II e III. (Série Atualidades Pedagógicas, 6)

CADERNOS CEDES. **EDUCAÇÃO CONTINUADA**. Campinas: Papirus, v. 36, 1995, 111p.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea)

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 80p.

CASTAMAN, Ana Sara. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Disponível em: <http://www.seifai.edu.br/artigos/Ana_Sara_Castamann_Educacao.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2009.

CERQUEIRA, Maria Gorette Carneiro. **Proposta de formação continuada para professores, visando a inclusão do aluno deficiente visual-cego nas escolas regulares.** 2002. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS), Bahia.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 164p.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutierrez; BUENO, Salvador Toro. Desenvolvimento Cognitivo e Deficiência Visual. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Touro (Coord.). **DEFICIÊNCIA VISUAL: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. cap. VI, p. 97-115.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA MUNICIPAL LEÔNIDAS SOBRINO PORTO.** 2006. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

_____. **EDUCAÇÃO ON-LINE.** Educação Especial. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL.** out. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36:políticas-educacionais-e-educacao-especial&catid=5:educacao-special&Itemid=16>. Acesso em: 29 set. 2009

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 127p.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **Home**. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/FDNC/Quem_Somos.html>. Acesso em: 31 ago. 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Thomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2001. 303p.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GLAT, Rosana et al. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIRETRIZES POLÍTICAS E RESULTADOS DE PESQUISAS**. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2009

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 113-136. (Novas abordagens. GEOUSP, v. 05)

HKI. **Helen Keller International**. Disponível em: < <http://www.hki.org/>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

IBC (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT). Fique por Dentro. Os Conceitos de Deficiência. **DEFICIÊNCIA VISUAL**. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/?catid=83&blogid=1&itemid=396>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Educação Básica. Censo Escolar. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p. (Coleção educação contemporânea)

JOSÉ ÁLVARES DE AZEVEDO: O jovem idealista que plantou a semente do ensino especial no Brasil. **VISANDO**, Rio de Janeiro: MEC / IBC / CCMI, ano XIII, n. 40, p. 08, jun. 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. p.16-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2010.

LIMA, Antonio Bosco de. Dez Anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB**: balanço e perspectivas para a educação brasileira. Campinas: Alínea, 2008. cap. 02, p. 51-69.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACIEL, Rosângela Von Mühlen. **Educação Inclusiva**: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

MAGALHÃES, Elisa de Fátima C. B. **VIVER A IGUALDADE NA DIFERENÇA**: a formação dos educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. 1999. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **EDUCAÇÃO ON-LINE**. Educação Inclusiva. Caminhos pedagógicos da inclusão. nov. 2002 Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83:caminhos-pedagogicos-da-inclusao&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 10 dez. 2006.

_____. **INCLUSÃO ESCOLAR: CAMINHOS, DESCAMINHOS, DESAFIOS, PERSPECTIVAS**. In: _____ (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Touro (Coord.). **DEFICIÊNCIA VISUAL: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. 336p.

MARTÍN, Manuel Bueno; RAMÍREZ, Francisco Ruiz. Visão Subnormal. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Touro (Coord.). **DEFICIÊNCIA VISUAL: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. cap. II, p. 27-44.

MAYOR, Frederico. **EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS. Braille**, [S.l.], v. 01, n. 01, p.17-22, mar. 1985.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação da Pessoa com Deficiência Visual no Brasil: Ações político-Administrativas e Pedagógicas. In: SAMPAIO, Marcos Wilson et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. cap. 30, p. 415-726.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993. 145p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126p.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 33, set./dez. 2006. p. 406-423.

NOGUEIRA, Ruth Emília. Mapas Táteis Padronizados e Acessíveis na Web. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 43, p. 16-27, ago. 2009.

NOWILL, Dorina de Gouvêa. A INTEGRAÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS NO SISTEMA ESCOLA COMUM. **Lente**, São Paulo, v. 07, n. 22, p. 03-06, abr./jun. 1963.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; AMARAL, Cláudia Tavares do. **POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t156.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2009

ONCE. **Organización Nacional de Ciegos Españoles**. Disponível em: <<http://www.once.es/>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 08 fev. 2010.

PAIM, Elison Antônio. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In: _____. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese (Faculdade de Educação), p. 82-145.

PERKINS. **Perkins School for the Blind**. Disponível em: <<http://www.perkins.org/>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. In: CARLOS, Ana fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Humbelino de. **Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA (PMU). **Instrução Normativa SME nº 001/2004**, de 06 de agosto de 2004. Dispõe sobre o funcionamento do Programa Básico Legal – Ensino Alternativo (PBLEA) e do campus municipal de educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa nº 007/2000, de 01 de novembro de 2000. Diário Oficial do Município, ano XVI, nº 1996, 10 ago. 2004.

REGANHAN, Walkiria Gonçalves; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: PERFIL DA CIDADE DE MARÍLIA. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, set.-Dez. 2008, v. 14, n. 03, p.385-404.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBÉRNON, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 171-194.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. _____ (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de Professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 15-25.

ROSSI, Dariane Raifur. **Deficiência visual: desafios para o ensino de geografia em sala de aula**. 2003. 156f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

SÁ, Elizabet Dias. Banco de Escola: Educação para todos. Educação Inclusiva. Oficina de Educação Inclusiva no Brasil: Tecnologias Assistivas e Material Pedagógico. **Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas**. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/relatorio.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. 57p.

SANTOS, Cristiane da Silva. Discursos da Inclusão Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades educativas Especiais à Luz da Crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas: Alínea, 2008. cap. 12, p.275-289.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. 176p.

SAVIANI, Dermeval. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

SILVA, Ângela Maria; FREITAS, Nara Eugênia de; PINHEIRO, Maria Salete de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses**. 4. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2004. 158p.

SILVA, Lázara Cristina da. **POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva**. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006a. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006b. 110p. (Cadernos de Autoria)

SMITH, Deborah Deutsch. Baixa visão ou cegueira. In: _____. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. cap. 11, p. 328-353.

STOCHHOLM, Keld. Utopia e realidade: trinta anos de educação integrada. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 06, p. 03-06, mar. 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). Institucional. **Superintendências Regionais de Ensino**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008. 325p.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et alli. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 185-210.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia, 1990.

VALENTE, Dannyelle. Como pensar o handicap: as representações sociais da cegueira e as dificuldades de inclusão das pessoas cegas na sociedade francesa. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 01-12, ago. 2008. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2008_Artigo_2.doc>. Acesso em: 01 set. 2010.

VASCONCELLOS, Regina. **A CARTOGRAFIA TÁTIL E O DEFICIENTE VISUAL**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. 268f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da F.F.L.C.H, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

VENTORINI, Sílvia Elena. **A EXPERIÊNCIA COMO FATOR DETERMINANTE NA REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DO DEFICIENTE VISUAL**. 2007, 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia e Planejamento, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro.

VENTORINI, Sílvia Elena; FREITAS, Maria Isabel C. Cartografia Tátil: Elaboração de Material Didático de Cartográfico para Portadores de Deficiência Visual. In: **Anais... I SIMPÓSIO IBERO AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS**, UERJ, 2002. Rio de Janeiro, 07 a 10 de agosto. 10p. (CD ROM)

VESENTINI, José William. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONSTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992. 102 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 49)

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO I - Instituições

Parte A - Geral

I – Dados Gerais

1) Instituição:

2) Qual a data de fundação da instituição?

3) Quais os objetivos da instituição?

II – Perfil do atendimento na Área da Deficiência Visual

4) Desde quando oferece assistência para pessoas com Deficiência Visual?

5) Quantas pessoas com Deficiência Visual são atendidas pela instituição?

6) Destes: Quantos são Cegos? _____

E Baixa visão? _____

7) Que tipo de serviço é oferecido para esse público?

8) Quais destes profissionais/serviços a instituição dispõe para oferecer assistência às pessoas com Deficiência Visual?

() Fisioterapeuta

() Leitura e Escrita Braille

() Oftalmologista

() Orientação e Mobilidade (OM)

() Psicólogo

() Terapeuta Ocupacional (TO)

() Professor de Ciências Exatas. Especificar: _____

() Professor de Ciências Humanas. Especificar: _____

() Outros: _____

9) A instituição atua na qualificação de profissionais da educação?

() sim

() não

Justifique:

PARTE B – Formação Continuada

10) Qual sua concepção de Formação Continuada?

11) Quais as atividades desenvolvidas para qualificar professores na Área da Deficiência Visual?

12) Essas atividades são oferecidas com qual frequência?

13) Quantas vagas são disponibilizadas? E qual a carga horária?

14) Quais os critérios para selecionar os participantes dessas atividades?

15) Como são divulgadas essas atividades?

() cartazes () *internet* () rádio () televisão

() Outros. Especificar: _____

16) As atividades são gratuitas?

() sim

() não

Se não, especificar valor: R\$_____ E justificar o valor cobrado:

17) Qual é a média de concluintes das atividades?

() 90 a 100%

() 70 a 79%

() 50 a 59%

() 80 a 89%

() 60 a 69%

() menor que 49%

18) Observa-se alguma mudança na prática pedagógica daqueles que frequentam(ram) as atividades realizadas pela instituição? Justifique.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO II – Professores

I – Dados Gerais

1) Escola em que atua: _____

2) Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3) Qual a sua idade/faixa etária?

- ☐ 20 a 25 anos ☐ 31 a 35 anos ☐ 40 a 50 anos
☐ 26 a 30 anos ☐ 36 a 40 anos ☐ acima de 50 anos

4) Qual sua formação inicial (básica)?

- ☐ Ensino Médio
☐ Magistério
☐ Pedagogia: __ Licenciatura __ Bacharelado
☐ Geografia: __ Licenciatura __ Bacharelado
☐ Outra - especificar: _____

5) Qual a *instituição* e *ano* em que se formou:

6) Tem pós-graduação?

- ☐ não ☐ sim

Se sim, especificar:

- ☐ Especialização em _____
☐ Mestrado em _____
☐ Doutorado em _____

7) Há quanto tempo leciona?

- ☐ 0 a 05 anos ☐ 11 a 15 anos ☐ 21 a 25 anos
☐ 06 a 10 anos ☐ 16 a 20 anos ☐ acima de 26 anos

8) Qual sua situação profissional?

- ☐ contratado(a): Período de _____ a _____
☐ efetivo(a): Desde _____

9) Possui outro emprego?

- ☐ não
☐ sim

Se sim, qual é e onde? _____

II – Perfil do(a) professor(a) que leciona para aluno com Deficiência Visual

10) Comente como foram abordadas as temáticas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva durante sua graduação / formação inicial.

11) Qual sua concepção de Formação Continuada?

12) Há incentivo por parte da Escola em se investir na Formação Continuada de seu corpo docente? Justifique.

13) Possui algum curso específico na área da Educação Especial?

() não

() sim

Se sim. Qual(is)?

14) Você investe na sua formação continuada?

() sim

() não

Justifique:

15) Qual a principal razão em trabalhar com alunos com Deficiência Visual?

16) Quantos alunos com necessidades educacionais especiais você tem em sala de aula?

Destes, quanto são Cegos: _____

E Baixa visão: _____

17) Já teve experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais?

() não

() sim

Se sim. Por quanto tempo, e qual tipo de deficiência atendia?

III – Ensino e Aprendizagem de Geografia para alunos com Deficiência Visual

18) De modo geral, como você avalia o processo de ensino e aprendizagem de Geografia para alunos com Deficiência Visual?

() fácil

() regular

() difícil

() muito difícil

() Outra. Especificar: _____

19) Cite a(s) *dificuldade(s)* em lecionar Geografia para alunos com Deficiência Visual.

20) Cite a(s) *facilidade(s)* em lecionar Geografia para alunos com Deficiência Visual.

21) Você elabora recursos didáticos para ensinar Geografia para os alunos com Deficiência Visual?

☐ não

☐ sim

Se sim. Especificar: _____

22) Comente como são as avaliações (quanto ao conteúdo, tempo etc.) realizadas para com os alunos com Deficiência Visual.

23) No Ensino de Geografia para alunos com Deficiência Visual, a escola dispõe de quais recursos didáticos?

☐ áudio-livro

☐ livro didático em braille

☐ mapas em alto relevo

☐ maquetes

☐ xérox ampliada

☐ Outros. Especificar: _____

24) Durante o ano letivo, você recebe algum tipo de apoio da equipe pedagógica (supervisor, coordenador, diretor ou profissional especializado) no ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Visual? Justifique.

25) Você utiliza didáticas alternativas às aulas expositivas / descritivas para o Ensino de Geografia de alunos com Deficiência Visual? Justifique.

26) Comente sobre o currículo de Geografia adotado para os alunos com Deficiência Visual.

27) Como você avalia o processo de Inclusão Escolar na Escola em que atua?

28) Como você avalia o processo de Inclusão Escolar no país?

ANEXOS

ANEXO A

Protocolo de Aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa – CEP/UFU



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131, e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 056/10 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO
CEP/UFU 012/10

Projeto Pesquisa: A formação continuada do (a) professor(a) de Geografia no contexto da inclusão escolar, em Uberlândia/MG, de alunos com deficiência visual: Desafios e perspectivas.

Pesquisador Responsável: Adriany de Ávila Melo Sampaio

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data para entrega do relatório final: março de 2011.

SITUAÇÃO: PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

OBS: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2010.

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

ANEXO B

Sala de Recursos Multifuncionais

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - 2008

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32" LCD
03	Fones de ouvido e Microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos conforme descrição abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa Eletrônica
04	Reglete de Mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de Assinatura
08	Globo Terrestre Adaptado
09	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	Calculadora Sonora
11	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis