

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PONTA DOS DEDOS

PEDRO, Francielle Taconi¹; CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas²

RESUMO: Este trabalho busca compreender como ocorre o ensino de Geografia para alunos deficientes visuais, bem como entender o processo de inclusão destes alunos nas classes comuns da Educação Básica. É importante que o professor de Geografia utilize em suas aulas recursos e metodologias diferenciadas, e um dos recursos didático mais importantes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos deficientes visuais é o mapa tátil. A legislação vigente nas diferentes escalas – supranacional, nacional e estadual – preconiza que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou mentais, têm o direito ao acesso à educação formal pública e gratuita. Para tanto, realizou-se entrevistas com professores dos centros de atendimento especializado, com professores de Geografia que lecionam nas classes comuns em que os alunos deficientes visuais estão estudando, e, por fim, com os próprios alunos deficientes visuais, a fim de entender melhor o papel que os diferentes sujeitos exercem neste processo de inclusão.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Alunos deficientes visuais. Mapas táteis. Políticas públicas.

FINGER TIP TEACHING OF GEOGRAPHY

ABSTRACT: This piece aims to seek the understanding of how the teaching of Geography occurs to students with visual disability, as well as how to understand the process itself by which the inclusion of such students are included into Basic Education usual classes. It is essentially important to the Geography teacher to make use of diverted sources and methodologies in his classes to attain success, being in this case, one important didactic device the use of tactile maps. The actual legislation touches all different scales namely – supranational, national and state schools alike, and commends that all citizens, no matter their physical or mental health conditions have the right to have access to the formal, public and free education. With this purpose interviews with teachers from the specialized centers of attendance, as well as Geography teachers who teach common classes in which the visually disabled students have been included, and finally, interviews with the disabled students themselves, with the purpose to acquire a better understanding of the “rôle” that the different subjects exercise in the whole process of inclusion.

Key words: Geography Teaching. Students with visual disability. Tactile Maps. Public Policies.

¹Especialista em Ensino de Geografia, Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina. fran.taconi@hotmail.com.

²Docente do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina. calvente@uel.br.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa deriva do interesse em conhecer melhor a realidade do aluno deficiente visual e quais os recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia para estes alunos. Com o processo de inclusão dos alunos deficientes visuais nas escolas regulares da Educação Básica, houve o interesse e a necessidade de se estudar o ensino de Geografia para esses alunos que estão estudando em classes comuns, junto aos alunos que não apresentam nenhuma limitação física ou mental, bem como em saber de que maneira os professores do ensino regular lidam com a situação de ensinar os conteúdos geográficos para estes alunos e os demais em sala de aula.

Há décadas vem se intensificando a luta por uma sociedade mais inclusiva e justa para as pessoas com deficiências. Desta forma, a realização de conferências e de convenções, em âmbito mundial, favoreceu em muito na elaboração de políticas e diretrizes que orientam a educação, no sentido de que todos os seres humanos têm o direito ao acesso à educação pública e de qualidade.

O processo de inclusão, defendido e ratificado pelas convenções e declarações internacionais, acarretou aos países a sanção de leis que promovam a igualdade de direitos a todos os membros da sociedade. E a Educação Especial, modalidade de ensino voltada para as pessoas com algum tipo de limitação física ou mental, passou a ocorrer aliada à Educação Básica regular, em que os alunos deficientes vão estudar em classes comuns e com alunos que não são deficientes.

Contudo, em meio a este processo, estão os professores que lecionam em classes comuns da Educação Básica e que são obrigados a lidar com uma nova situação: a de ensinar para alunos que apresentam algum tipo de deficiência e, ao mesmo tempo, para aqueles que não apresentam nenhuma limitação.

Neste sentido, este estudo colabora com o ensino de Geografia para alunos deficientes visuais, visto que faz uma análise sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como os deficientes visuais, em classes comuns do ensino regular.

A leitura de um mapa exige do indivíduo a utilização da visão na compreensão e análise das informações contidas neste. Contudo, há uma parcela da população que não consegue compreender o que está representado no mapa, já que lhe falta a visão. O desenvolvimento da Cartografia Tátil – que é um ramo da Cartografia – colabora neste processo, porque tem por objetivo a elaboração de representações cartográficas de tal forma que um deficiente visual possa apreender suas informações valendo-se do tato.

O ensino de Geografia tem a finalidade de fazer que os educandos possam compreender e analisar melhor os fenômenos geográficos – físicos e humanos que

ocorrem no mundo. Neste sentido, esta pesquisa tem o papel de investigar se é essencial ou não que os professores utilizem recursos didáticos diferenciados para os alunos cegos ou com baixa visão – como os mapas táteis – e se estes auxiliam ou não na compreensão dos conteúdos geográficos que são facilmente assimilados com a utilização da visão.

O primeiro item aborda a implantação de políticas e diretrizes que proporcionam a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica. É realizada uma análise, primeiramente na escala supranacional, com base nas declarações, convenções e conferências que versam sobre o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas ou mentais. Na escala nacional, é realizada uma análise de alguns documentos, como leis, políticas e diretrizes que têm a finalidade de promover e de orientar o processo de inclusão em nosso país.

O segundo item tem a finalidade de compreender como o processo de inclusão dos alunos deficientes visuais ocorre na prática, em Londrina – PR, como os professores de Geografia estão envolvidos neste processo, quais as metodologias utilizadas, as suas dificuldades, as suas opiniões quanto à política de inclusão e quais os recursos utilizados pelos mesmos com seus alunos deficientes visuais, já que são eles que vivenciam junto aos seus alunos a inclusão na prática.

A pesquisa empírica também procurou conhecer a realidade escolar dos alunos que apresentam deficiência visual. Pelas entrevistas realizadas com estes, pôde-se compreender melhor como o processo de inclusão é visto e sentido por eles, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos deficientes visuais na compreensão dos conteúdos de Geografia e os métodos e recursos didáticos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ao longo dos anos, as pessoas portadoras de deficiência têm buscado maior reconhecimento e valorização de suas diferenças, na luta pelo respeito as suas particularidades e características individuais. Neste aspecto, é importante que se exija do Estado políticas públicas que visem à redução da desigualdade socioeconômica e a concretização do acesso por parte de todos à educação, à saúde e ao trabalho.

A cidadania, tão proclamada e almejada, resulta no direito de partilhar bens materiais, culturais e sociais. Com isso, de acordo com Prado (2006, p.35), “[...] embora a educação seja um direito conquistado enquanto cidadãos, não é condição suficiente para afirmar que cria a cidadania de quem quer que seja, todavia, sem a educação, é difícil construí-la”.

Confirmando o que foi afirmado referente à relação dada entre a cidadania e a educação, Marshall (1967, p. 73) argumenta que “O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva [...]. A educação é um pré-requisito necessário a liberdade civil”.

Pelo fato do ser humano viver em sociedade, o direito educacional permite algumas funções sociais, que promovem a organização, a prevenção e a solução de problemas; destituído dessas funções, perde o seu valor. Sendo assim, o objetivo central do direito educacional é o acesso de todos à educação.

A Escala Supranacional

Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos** foi adotada pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. O documento possui 30 artigos, que tratam dos direitos de liberdade e igualdade, nos âmbitos social, econômico e cultural. No que diz respeito à educação, o documento apresenta, em seu artigo 26, inciso I e II, que:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, s/p.)

Deste modo, é possível verificar tomando-se por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos que o direito à educação é intrínseco a todas as pessoas e deve ser compreendido de forma universal e igualitária a todos os seres humanos, independentemente das condições em que se encontra cada indivíduo.

Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente – 1975

Aprovada em 1975 pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a resolução apresenta a definição, no 1º artigo, para o termo “pessoas deficientes”, referindo-se ao indivíduo que é “[...] incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975, s/p.).

O artigo 5º do documento versa sobre o direito à capacitação da pessoa deficiente, e afirma que “As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível” (ONU, 1975, s/p.), apesar de não mostrar alguns possíveis caminhos para a concretização destes direitos. Entre as principais conferências versadas sobre a Educação para Todos e a Educação Especial, para Prado (2006), Perez (2008) e Nakayama (2007), estão:

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos – 1990

A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** foi o produto final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em 1990, ano internacional da alfabetização, e realizada em Jomtien, na Tailândia. O documento inicia-se com uma avaliação sobre o direito e o acesso à educação pelo ser humano, os quais foram estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e que até a década de 1980 ainda se configurava como um quadro pouco efetivo:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, s/p.)

A declaração também aponta, em seu artigo 3º, inciso cinco, a necessidade de uma atenção especial dada à educação das pessoas portadoras de deficiências, em que “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (UNESCO, 1990, s/p.).

A Conferência Mundial em Educação Especial – 1994

Da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resultou a **Declaração de Salamanca**, com o comprometimento dos Estados participantes, dentre eles o Brasil, em assegurar que a educação de pessoas com deficiência, de todas as idades, seja integrante do sistema educacional.

Foi adotado o Princípio da Educação Inclusiva (NAKAYAMA, 2007), no qual as escolas devem proporcionar a educação para as pessoas com deficiências, por metodologias que visam à individualidade do aluno, com a finalidade de extinguir a discriminação e promover o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Este documento afirma que a escola inclusiva é aquela que contempla não somente as pessoas com alguma deficiência, mas também com outras necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, crianças com dificuldades de aprendizagem, em condições de extrema pobreza, que sofrem algum tipo de exclusão ou exploração, com altas habilidades, enfim, que são excluídas por algum motivo.

Neste aspecto, a Declaração de Salamanca foi importante no processo de inclusão, porque trouxe orientações para a ação em nível nacional e internacional, como políticas e orientação para os Estados, a formação de escolas e educadores, introdução da Língua de Sinais no ensino de surdos, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, criação de procedimentos mais flexíveis de gestão escolar e estabelecimento de relações com os pais e a comunidade.

A Cúpula Mundial de Educação – 2000

Durante a realização da Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, em 2000, foi estabelecido o **Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos**, o qual se comprometeu em atingir os objetivos e as metas de Educação para Todos.

Este documento corroborou o princípio de que todos têm direito a uma educação que melhor satisfaça suas necessidades de aprendizagem, “[...] e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser [...]” (PRADO, 2006, p.40). Neste aspecto, é uma educação que visa apreender os talentos e o potencial de cada educando e desenvolver sua personalidade para que possam melhorar sua qualidade de vida e transformar a sociedade em que participam.

A Convenção de Sapporo – 2002

Realizada no Japão, em 2002, a Convenção de Sapporo, representada por 109 países, segundo Prado (2006, p. 40) “[...] contou com 3000 pessoas, em sua maioria com deficiência, reivindicando o fim de guerras, violências e opressões, desencadeadores de deficiências e pela luta da paz e do direito a expressão de diversidade e desejos”. No aspecto da educação, a convenção reivindicou a educação inclusiva, ou seja, a participação escolar, programas e serviços desde a infância, na erradicação da educação segregada.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências – 2007

A Organização das Nações Unidas aprovou em 2006, durante a Assembleia Geral das Nações, e abriu para ratificação em 2007, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências. A convenção teve a participação do Brasil no processo de construção do texto e é o primeiro evento a ser realizado no século 21.

A assinatura do documento pelo Estado brasileiro foi muito importante no processo de adoção de medidas legislativas e administrativas na garantia dos direitos reconhecidos na Convenção, que tem como preceitos “[...] o respeito pela independência da pessoa, não-discriminação, efetiva participação e inclusão social, respeito às diferenças e a igualdade de direitos” (NAKAYAMA, 2007, p.31). No artigo 1º dessa Convenção são expostos os objetivos principais do evento, além de uma conceituação mundial “mais recente e provável [...] sobre deficiência” (PEREZ, 2008, p. 77):

O propósito da presente convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, s/p.)

A Escala Nacional

Constituição Federal Brasileira de 1988

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, Da Educação, evidencia, segundo Perez (2008), um avanço como instrumento jurídico, sob uma perspectiva democrática para a época de sua promulgação, “[...] embora a realidade ainda se mostre aquém de diversos itens de seu texto, quase vinte anos passados” (BRASIL, 1988, p.67).

O Artigo 208 especifica que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1988, s/p.). Ao inserir o termo “educacional” no atendimento especializado, o documento diferencia a ação pedagógica da ação “clínica”, o que se configura num passo importante, já que, por muitos anos, as pessoas com deficiências sempre foram atendidas mediante ação médica e por serviços de saúde em geral.

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Lei nº 7.853/ 89

Em 24 de outubro de 1989, é sancionada a Lei nº 7.853, sendo o “[...] primeiro instrumento jurídico do poder executivo federal, referente à Constituição de 1988, a dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (PEREZ, 2008, p.69).

Esta lei reflete um momento de conquista no âmbito social, uma vez que se valendo do empenho de lideranças dos movimentos organizados de pessoas com deficiência, cria-se um órgão responsável pela articulação das políticas setoriais, adjacente à Presidência da República, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Com base na leitura do documento, pode-se perceber que a mesma criava novas formas de segregação, agora instituídas por lei. O item a cria um verdadeiro “sistema paralelo de ensino” ao regular e o item b, de acordo com PEREZ (2008, p.69), “[...] eleva à condição de escola as instituições especializadas que, entre outros serviços de apoio, já ofereciam atendimento educacional, não necessariamente o escolar”.

Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece, no Artigo 54º, o mesmo texto da Constituição Federal ao tratar de crianças e jovens com deficiência: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1990, s/p.).

O documento também ordena, em seu Artigo 5º, que nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão dos seus direitos fundamentais.

Lei Nacional das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96

No Brasil, segundo Perez (2008), a expressão “necessidades educacionais especiais” foi incorporada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como pode se verificar no Artigo 4º, Inciso III – Sobre Educandos com necessidades especiais, e no capítulo V, que trata exclusivamente da Educação Especial.

Este documento é de extrema importância, visto que ratifica o direito à educação, pública e gratuita, para as pessoas com deficiência. E também faz a definição de Educação Especial no Artigo 58º: “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, s/p.).

Um aspecto importante, a ser estudado na atual LDB, é o fato de que, para a mesma, a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade de ensino escolar a ser ofertada ao aluno em qualquer momento de sua escolarização, preferencialmente no ensino regular.

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. [...] (BRASIL, 1996, s/p.)

Neste sentido, Perez (2008) argumenta que, por perpassar todo o fluxo escolar – da educação infantil ao ensino superior – a LDB proporciona à Educação Especial a perspectiva de transversalidade. E que não é mais um sistema paralelo de ensino, e sim um conjunto de recursos a serem organizados e disponibilizados no sistema regular de ensino aos alunos que necessitam de apoio educacional diferenciado dos demais.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº 02/2001

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi instituída pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O documento postula que é um direito dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais “[...] participar do processo educativo juntamente com os demais alunos – contando com os serviços e recursos especiais necessários” (BRASIL, 2001, p.6).

Nesta perspectiva, as diretrizes se organizam em dois grandes temas, o primeiro, no qual se detém com maior profundidade, é a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; o segundo, a formação do professor, que é de competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CES/CNE, para a elaboração das diretrizes para a formação de professores.

A Educação Especial é colocada como uma das modalidades de ensino, e cumpre com os dispositivos legais e político-filosóficos instituídos na legislação brasileira, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, dentre outros. Para as diretrizes, a política educacional busca a construção de uma sociedade inclusiva.

Neste processo, encontra-se a inclusão educacional, que ao longo do tempo buscou o movimento de integração escolar que se caracterizou de início pela utilização de classes especiais, que promovia a integração parcial das pessoas que apresentam necessidades especiais, a fim de preparar o aluno para a integração total na classe comum.

O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional. [...] A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. (BRASIL, 2001, p.21)

Com isso, houve e ainda há necessidade de uma reestruturação dos sistemas de ensino, organizando-se de forma a dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais, intelectuais e comportamentais. E de assegurar a dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania.

O documento aponta novamente um fator relevante de nossa sociedade que dificulta o processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais, o de que ainda existem momentos de rejeição ao outro e ao diferente, o que o impede de “[...] sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa” (BRASIL, 2001, p.25).

A educação, ao adotar a diretriz inclusiva em razão de sua função pedagógica e socializadora, notadamente no convívio escolar, busca estabelecer relações sociais e de solidariedade em um processo de abertura para o mundo e para o outro, fazendo com que todos se percebam como dignos e iguais na sociedade, já que é o convívio escolar que permite a concretização das relações de respeito, identidade e dignidade.

Um aspecto importante das diretrizes é o fato de que indicam algumas orientações para a construção da inclusão na área educacional, no âmbito político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. No âmbito técnico-científico, que se refere à formação do professor, o documento, juntamente com a LDBEN, afirma que são necessários dois perfis de professores na atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

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. (BRASIL, 2001, p.32)

No âmbito pedagógico, o documento salienta que uma educação inclusiva é aquela que oferece a todos um ensino de qualidade, já que todos os alunos, ao longo de sua escolarização, podem apresentar necessidades educacionais. Contudo, alguns destes podem apresentar necessidades educacionais específicas – as especiais, que são aquelas que solicitam da escola uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado.

Deste modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são de extrema importância para a concretização da política de uma educação mais inclusiva, porque põe em foco o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais e daqueles que sofreram negligências e exclusão do processo educativo no decorrer dos anos, por apresentarem disfunções, limitações e deficiências.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2007

Com relação à formação dos professores que atuam na educação especial, o Censo Escolar mostra um aspecto positivo, uma vez que houve a preocupação de melhor capacitação destes profissionais ao longo dos anos. Houve aumento do percentual de professores que possuem ensino superior, de 45% em 1998 para 75%, em 2006 (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada em 2007, pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. O documento tem a finalidade de traçar alguns objetivos para a educação e a inclusão de todos os alunos no processo educativo nas escolas regulares.

Para tanto, o documento faz uma discussão dos marcos históricos e normativos da educação especial, abordando a história da mesma no Brasil, com as primeiras instituições que deram atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais. Além de realizar uma análise crítica da legislação vigente que abordou o tema estudado ao longo da história do país.

O documento também evidencia um diagnóstico da Educação Especial no Brasil, com base em dados coletados do Censo Escolar/MEC/INEP, que é realizado anualmente em todas as escolas de educação básica do país. Estes dados referem-se a alguns indicadores, como o acesso à educação básica, o ingresso nas classes comuns, a oferta do atendimento educacional especializado, a infra-estrutura das escolas e a formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Contudo, a formação inicial – de graduação, ainda não é suficiente para o atendimento destes alunos, é necessário que os professores tenham formação continuada, com cursos de especialização e de capacitação ao longo de sua carreira profissional, para que esse atendimento seja realmente de qualidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como um dos principais objetivos “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2007, s/p.). Além de garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, s/p.)

Os alunos atendidos pela Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são aqueles que apresentam “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2007, s/p.).

A diretriz fundamental que orienta a Educação Especial ressalta que a mesma é uma modalidade de ensino que se alia a todas as demais, além de realizar “[...] o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” (BRASIL, 2007, s/p.).

Neste aspecto, as atividades de atendimento educacional especializado propostas pela política referem-se à disponibilidade de programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, dentre outros, articulados com a proposta pedagógica do ensino comum, ao longo do processo de escolarização do aluno.

O atendimento educacional especializado precisa ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. E deve ser realizado em período diferente ao da classe comum, na própria escola do aluno ou em um centro especializado.

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS NA REDE DE ESCOLAS EM LONDRINA – PR

A educação das pessoas com deficiência visual em Londrina-PR ocorre nas classes comuns das escolas públicas e particulares do município. Para que a educação destes alunos ocorra de forma adequada e com qualidade, as escolas e os professores que educam estes alunos recebem apoio pedagógico e de material didático de alguns centros vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Dentre estes, destacam-se o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Atendimento Especializado (CAE/DV) e o Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC).

Para compreender melhor o dia a dia do deficiente visual foi necessário assistir alguns filmes que abordam o tema, como por exemplo, “À Primeira Vista” (1998), “Ray” (2004) e “Vermelho como o Céu” (2006), que evidenciam o cotidiano destas pessoas, as suas limitações e superações diárias.

Neste item, será abordado o trabalho realizado pelo CAP e pelo CAE/DV. O ILITC não foi abordado nesta pesquisa, visto que existe um estudo anterior sobre o Instituto (PEDRO, 2008). Além disso, esta pesquisa também foi feita com alguns alunos deficientes visuais que estudam na escola regular e com os seus respectivos professores de Geografia.

As entrevistas foram realizadas com cinco alunos deficientes visuais e com seis professores, tanto dos centros de apoio (três professoras), como os das classes comuns (três professores), com base em um mesmo roteiro, com os seguintes itens: políticas públicas, metodologias utilizadas, resultados obtidos tomando por base estas, sugestões e a importância da Cartografia Tátil.

Estas entrevistas foram marcadas com antecedência com os entrevistados e também foram gravadas, com exceção de dois entrevistados que não autorizaram a gravação. Nestes casos, as respostas foram anotadas. Ao todo foram 11 entrevistas feitas para compreender melhor o ensino de Geografia para alunos deficientes visuais.

As primeiras entrevistas ocorreram com as professoras dos centros de apoio e valendo-se delas pôde-se vislumbrar quais escolas têm os alunos deficientes visuais matriculados e também os seus professores de Geografia. Em um segundo momento, as entrevistas se deram com os professores de Geografia e, por fim, com os alunos deficientes visuais.

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP – foi implantado em Londrina, em 2006, no Colégio Estadual Dario Vellozo. Tem como objetivo principal a produção de materiais didáticos adaptados e a capacitação dos profissionais da educação de Londrina e região, conforme a deliberação da legislação que versa sobre a Educação Especial – anteriormente discutida neste trabalho, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos no Paraná (2006). Assim,

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, constitui-se em uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, cujo objetivo de trabalho é garantir às pessoas cegas e com baixa visão e/ou visão subnormal o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, assim como o acesso à literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos da moderna tecnologia e da impressão do livro em Braille. (SAMBATTI, GODOY e LAÇO, 2009, p.8984)

O estado do Paraná possui, ao todo, seis CAPs, sendo cinco vinculados à SEED e um vinculado ao município de Cascavel. Os CAPs estaduais estão localizados em Londrina, Maringá, Cascavel, Curitiba e Engenheiro Beltrão. Cada CAP fica responsável por uma área de abrangência. O CAP de Londrina atende às escolas jurisdicionadas aos núcleos regionais de Londrina, Cornélio Procopio, Jacarezinho, Apucarana e Ivaiporá, somando 81 municípios.

O CAP também realiza a capacitação de profissionais da educação, como, por exemplo, os professores das classes comuns que lecionam para alunos com deficiência visual, o que é de fundamental importância, já que a maioria dos professores se sente despreparada para o trabalho com alunos deficientes visuais.

A entrevista realizada no CAP foi feita com duas professoras, α e β . Esta denominação foi dada a fim de não identificá-las, conforme solicitado por uma delas, e uma das professoras, a α , é cega. Esta é graduada em Matemática e em Pedagogia e Especialista em Educação Especial. A professora β é graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial.

Ao tratar da questão das políticas públicas que visam à inclusão de alunos deficientes nas classes comuns, as entrevistadas enfatizaram o fato de que a legislação é bem completa, inclusive com a existência de Conselhos de Educação que realizam a articulação da legislação, como Políticas e Diretrizes Nacional e Estadual para a Educação Especial.

Contudo, as entrevistadas afirmam também que nem sempre o que é deliberado pela legislação é realmente necessário e, muitas vezes, quem escreve as leis não vivencia o processo educativo dos alunos deficientes e desconhece as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos. “Na lei é tudo muito bonito. O amparo legal é muito forte e abrangente, só que na hora de acontecer, não acontece como lá não, é tudo muito complicado, muito burocrático.” (Professora α)

Um ponto importante de ser abordado é o fato de que a sociedade ainda não está preparada para conviver solidariamente com as pessoas deficientes, sobretudo na escola, onde se inicia a vida em sociedade, porque, no decorrer da história, as pessoas com deficiência ficavam à margem da sociedade, marginalizadas e postas como seres incapazes de viver em sociedade e de produzir.

Contudo, este processo foi amenizado com o passar dos anos, em especial com as políticas de inclusão, como, por exemplo, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Mas as pessoas com deficiência ainda sofrem com a indiferença e com a discriminação de algumas pessoas que não estão preparadas para o processo de inclusão, como argumenta uma das entrevistadas:

Já melhorou muito e já mudou muito, já foi pior. Quando não existia a inclusão e sim a integração, quando o aluno até podia estar na escola, ele fazia a parte dele e a escola não tinha a responsabilidade nenhuma. Então ele estava lá ou aceitava ou saía da escola. Não tinha amparo legal, não tinha nada. Hoje, já se tem uma diferença, só que a pior barreira aí é a atitudinal. O que acontece hoje: existe a lei. Legalmente, a escola é obrigada a receber o aluno deficiente, e ela aceita, pois o direito do aluno é estar aqui dentro, mas como será que ele vai ser tratado? Como esses alunos vão ser aceitos? Qual o tratamento dele? Só dentro da escola, sentadinho na carteira por que a lei obriga? As barreiras atitudinais, eu acho que são as piores. (Professora α)

As entrevistadas salientam que o recurso financeiro utilizado na educação especial não vem sendo empregado de forma satisfatória, uma vez que não há uma melhor distribuição dos mesmos, o que influencia na qualidade do atendimento ao aluno deficiente. Um exemplo deste processo é o fato de que não há recursos disponíveis para a compra de material necessário para a confecção dos mapas táteis. Para a produção dos mapas é arrecadado dinheiro entre as professoras que fazem parte do CAP.

O que é mandado pelo governo estadual e federal são as impressoras Braille, papel (formulário contínuo Braille), dois computadores, os quais não são suficientes para a demanda que o CAP possui, e materiais para cursos de capacitação, como, por exemplo, as regletes que são utilizadas para escrever em Braille. Já os demais computadores que existem na sala são doações feitas pela comunidade.

Segundo as entrevistadas, os cursos de capacitação são uma das atividades principais do CAP, mas estes não estão sendo aproveitados como deveriam ser por alguns professores, o que, infelizmente, torna-se um empecilho para que ocorra o pleno processo de inclusão e para que os alunos deficientes visuais sejam atendidos de forma satisfatória. Elas afirmam que, quando ocorrem grupos de estudo e cursos de capacitação, muitos professores não comparecem, apesar de serem, em último caso, convocados pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina, o que não deveria acontecer, visto que em algum momento de sua carreira profissional podem se deparar com alunos deficientes.

As entrevistadas afirmam ainda existir em todas as semanas pedagógicas (que ocorrem no início e no decorrer do período letivo, e que subsidiam o trabalho do professor) pelo menos algum texto que aborda o tema da inclusão. Além disso, o CAP também proporciona a capacitação de profissionais da educação que atendem alunos deficientes visuais.

A capacitação é ofertada para todos os professores que estão em sala de aula com os alunos deficientes visuais, tanto da rede estadual como da municipal, e também os professores que estão nos centros de atendimento. Porém, existe muita resistência entre os professores em participar destes cursos e em aceitar trabalhar com os alunos deficientes visuais, como argumenta a professora α .

Conforme citado pela entrevistada, a questão “atitudinal” é muito forte, em particular com relação ao preconceito, já que se percebe, nas escolas e nos cursos de capacitação, que o preconceito e a rejeição ao aluno deficiente visual está mais presente no adulto do que nos colegas de sala. Estes aceitam muito melhor a situação do que os próprios professores.

Os colegas de sala querem ajudar e acabam até dificultando o processo de independência e de autonomia que o aluno deficiente visual precisa adquirir ou melhorar ao longo de sua vida. Ao passo que alguns professores, não todos, mas infelizmente a maioria, acha que a presença do aluno deficiente prejudicará o bom andamento da aula e da aprendizagem dos demais alunos da sala.

A professora α acredita que a concretização do processo de inclusão acontecerá plenamente com as próximas gerações, porque o que ocorre atualmente é apenas o direito de inclusão. Contudo, se não existisse uma legislação, esse processo não iria acontecer simplesmente pela boa vontade da sociedade em geral.

Quanto à questão das metodologias utilizadas pelos professores que atendem os alunos deficientes visuais nas classes comuns, é importante que haja adaptações curriculares, como aponta as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial para a

Construção de Currículos Inclusivos no Paraná (2006), uma vez que nem todas as atividades que são aplicadas aos alunos videntes³ são passíveis de realização pelos alunos deficientes visuais.

Um exemplo disto são os caça-palavras e as cruzadinhas. Embora tenha sido realizada uma tentativa de confeccioná-los em Braille, não obteve resultados positivos, visto que as entrevistadas argumentaram que ficou muito difícil de ser compreendida pelo aluno. Ou então atividades que exigem a observação e análise de figuras, como as charges, por exemplo – apesar de que o professor pode descrevê-las, mas fica muito oneroso ao professor e desestimulante ao aluno.

Uma das atividades que o CAP realiza é a adaptação dos livros didáticos utilizados pelos alunos deficientes visuais em sala de aula. Esta adaptação ocorre por meio da transcrição de todo o texto presente no livro didático convencional para o Braille, pelo programa Braille Fácil, um *software* de veiculação livre e distribuído pelo Ministério da Educação mediante *download* para qualquer computador, pela internet.

Com o programa Braille Fácil, os professores do CAP fazem a transcrição de todo o livro didático e a formatação para a impressão em Braille. As figuras presentes no livro à tinta são descritas detalhadamente para que o aluno possa melhor compreendê-las. Como sugestões aos professores das escolas regulares, as entrevistadas, especialmente a Professora α , por ser deficiente visual, propõe:

Seguir as adaptações curriculares. Que em sala de aula, o professor se comunique verbalmente com o aluno, tentar não fazer muito gestos. Evitar aquelas palavras sem significados para o aluno como: ali, aquele, esse, lá. Que o professor, durante a explicação tente se colocar no lugar do aluno. Quando o professor estiver escrevendo no quadro, que ele vá falando o que ele está escrevendo. O professor tem que começar a ver o deficiente como um ser como qualquer outro. Antes de ser deficiente ele é uma pessoa. O ser deficiente é uma consequência.

Os recursos didáticos são muito importantes no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, e a utilização dos mapas texturizados – mapas táteis – é fundamental nas aulas de Geografia, em que muitos conteúdos são apreendidos pela visão. Neste sentido é essencial que o professor de Geografia utilize os mapas táteis com seus alunos deficientes visuais.

Para tanto, o CAP realiza a confecção dos mapas táteis que os professores solicitam para trabalhar com os alunos nas aulas de Geografia. A confecção é feita artesanalmente e também é feita a reprodução dos mesmos na máquina Thermoform.

³Pessoa que não possui deficiência visual.

Em entrevista com a professora β , que é quem confecciona os mapas táteis e materiais adaptados, esta argumenta que tem encontrado algumas dificuldades na confecção dos mapas táteis pela falta de conhecimento de noções cartográficas. Além disso, ocorre também dificuldade de padronização destes mapas, em razão do tipo de material empregado, que deve ser bem variado. Em depoimento a entrevistada enfatiza:

Eu comecei fazer um mapa da Europa e parei, por que os países são muito pequenos, e pela falta da cartografia. Como eu vou dar essa noção para o aluno, de distância, de localidades, de escala, se eu mesma não tenho. Não tem como a gente fazer uma coisa que a gente não tem a noção, daí eu deixei de mão, justamente porque o Braille toma um espaço muito grande, os países são muito pequenos, muito concentrados, então eu acabei deixando. Mas eu sei que eu vou ter que trabalhar isso de alguma forma ou de outra.

No processo de inclusão dos alunos deficientes visuais no ensino regular, o CAP se torna um grande aliado na concretização da legislação vigente, já que por meio dos materiais adaptados, como os livros didáticos e os mapas táteis, e dos cursos de capacitação dos profissionais da educação, os alunos deficientes visuais poderão ter acesso à educação formal mais facilmente e com qualidade, o que facilita na formação de cidadãos mais ativos na sociedade.

O Centro de Atendimento Especializado – CAE/DV

O Centro de Atendimento Especializado na área de Deficiência Visual (CAE/DV), assim como o CAP, é um centro de apoio às pessoas deficientes visuais, como preconiza a legislação ao nível estadual e federal, abordada no item anterior deste trabalho. Contudo, ao passo que o CAP realiza o trabalho de capacitação dos profissionais da educação e a produção de materiais adaptados, o CAE/DV realiza o atendimento individual ao aluno deficiente visual, com aulas de orientação e mobilidade e de reforço escolar entre outras atividades que auxiliam no desenvolvimento do aluno.

Em Londrina – PR funcionam duas unidades de CAE/DV. A unidade em que a pesquisa e a entrevista foram realizadas está localizada no Colégio Estadual Hugo Simas, região central da cidade. Conta com professores de diferentes áreas de atuação e com especialização em Educação Especial, e cada professor atende no máximo dez alunos. Atualmente, o CAE/DV atende 54 alunos deficientes visuais, de todas as idades. A outra unidade de CAE/DV localiza-se no Colégio Estadual Professora Lúcia Barros Lisboa, na região norte da cidade.

No Colégio Estadual Hugo Simas também existem dois outros CAEs, um direcionado à deficiência auditiva (CAE/DA) e o outro às deficiências visuais e auditivas juntas (CAE/Surdo-Cegueira). Neste ano, serão implantadas duas salas multifuncionais, em nível municipal, uma no mesmo colégio, e outra, no Colégio Estadual Dario Vellozo, onde se localiza o CAP. Isto é muito importante, porque ampliará o atendimento especializado na área de deficiência visual em Londrina.

O CAE/DV oferece apoio pedagógico e visual, objetivando a autonomia e a independência dos alunos deficientes visuais. Este apoio é obrigatório para todos os alunos deficientes visuais que estão matriculados nas escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares, e ocorre em período diferente ao das aulas do ensino regular, conforme versa a legislação estadual, discutida no item anterior.

Os alunos que já concluíram o Ensino Médio e que ainda não tiveram nenhum tipo de apoio pedagógico ou de orientação feita por centros especializados em deficiência visual recebem do CAE/DV aulas de Braille e de Soroban. Normalmente isto acontece quando a deficiência visual se dá na vida adulta da pessoa, por exemplo: uma professora que ficou cega recentemente, e que agora tem que se adaptar a nova realidade.

Os professores, dentre outras atividades, auxiliam os seus alunos deficientes visuais em seus estudos, como sanar as dúvidas sobre um assunto que foi tratado no ensino regular, auxiliam nas lições de casa, ajudam a estudar para as provas e orientam na elaboração dos trabalhos exigidos pelos professores do ensino regular, além de dar orientações sobre a vida cotidiana dos alunos cegos ou de baixa visão, como utilizar corretamente a bengala, a caminhar pelas ruas, a identificar os objetos e obstáculos, enfim, orientações que auxiliam na vida diária dos deficientes visuais.

A entrevista realizada no CAE/DV do Colégio Estadual Hugo Simas foi com a Professora γ , que, assim como as professoras do CAP, pediu para não ser identificada neste trabalho. Seguindo o roteiro da entrevista, ao tratar da questão da política de inclusão dos alunos nas classes comuns, a professora mostra-se muito favorável a estas políticas e não vê nenhum problema na forma como está sendo concretizada.

Reconhece que os professores que estão nas classes comuns sentem dificuldades quanto à forma de trabalho com os alunos deficientes visuais, mas afirma que o Serviço Itinerante é uma forma de suprir as dificuldades dos professores na rede regular de ensino e que não foram capacitados para o atendimento aos alunos deficientes visuais.

A professora γ também fala da necessidade dos currículos adaptados no ensino regular, como apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos no Paraná (2006), para que o aluno deficiente visual melhor consiga depreender os conteúdos das disciplinas ofertadas no ensino básico.

Neste sentido, a entrevistada argumenta que os professores de Matemática e de Português são os que mais procuram o apoio do Serviço Itinerante, uma vez que possuem maior número de aulas durante a semana em cada turma, o que proporciona um melhor acompanhamento dos alunos deficientes visuais, verificando se os mesmos estão progredindo ou não na assimilação dos conteúdos.

Com relação às demais disciplinas, a professora comenta que é importante que os conteúdos sejam bem explicitados e bem detalhados, notadamente aqueles que são apreendidos essencialmente pela visão. Já a metodologia adotada pelos professores do CAE/DV é fundamentada, sobretudo, na de Vygotsky.

Para o atendimento de bebês com deficiência visual é utilizada a Tabela de Portage⁴, em que é realizado um questionário, primeiramente com os pais do bebê, depois é feito um acompanhamento. Por exemplo, qual cor o bebê com baixa visão fixou mais, a que distância, enfim é feita uma análise das características e condições visuais que este bebê apresenta, para posteriormente ser trabalhado na melhora destas.

O resultado obtido com as metodologias utilizadas aparece de acordo com cada aluno deficiente visual, visto que cada um tem um tempo de aprendizagem, mas a maioria acaba progredindo, tanto na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas ensinadas no ensino regular, como na autonomia e independência em suas vidas diárias.

Ao tratar da importância da Cartografia Tátil no ensino de Geografia, a professora argumenta que é imprescindível que o professor utilize os mapas táteis para os alunos deficientes visuais, já que é muito mais fácil trabalhar o conteúdo em sala com eles e facilita o aprendizado dos mesmos, já que estes são recursos concretos. Como afirma Sena (2008), é com base em materiais concretos que o aluno deficiente visual pode realizar abstrações.

A professora reconhece que o tempo de preparação destes recursos é mais demorado que os demais, e que o professor da rede regular de ensino acaba não tendo tempo para confeccioná-los. Por isso é importante recorrer aos centros de atendimento especializados, porque estes poderão subsidiar e auxiliar os professores das classes comuns.

O CAE/DV utiliza os mapas táteis, que são confeccionados pelo CAP e reproduzidos em acetato na máquina Thermophorm, que pertence ao CAP. Também realiza trocas e empréstimos de materiais com o ILITC, o CAP e o IBC, que produz os

⁴Inventário comportamental, que lista alguns comportamentos distribuídos em cinco áreas dentre elas a socialização, a linguagem, auto-cuidados, a cognição e o desenvolvimento motor, realizada por faixa etária de zero a seis anos. Para bebês de zero a quatro meses é feita uma estimulação infantil. (MASTROIANNI, 2011).

mapas gratuitamente. Já a Fundação Dorina Nowill faz as doações de livros para todas as idades em Braille e em letras maiores para alunos com baixa visão.

Sendo assim, o Centro de Atendimento Especializado às pessoas com deficiência torna-se muito importante no processo de desenvolvimento do aluno, em especial na formação de indivíduos autônomos e independentes, capazes de exercer sua cidadania de forma plena.

Os Professores de Geografia

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi importante conhecer o trabalho realizado por professores de Geografia que estão no ensino regular e que ministram aulas também para alunos com deficiência visual. Neste sentido, foram realizadas entrevistas com três professores de três colégios estaduais de Londrina, Colégio A, B e C e professores entrevistados 1, 2 e 3. Esta denominação foi dada aos colégios e aos professores a fim de não identificá-los, conforme solicitado por um deles.

Os três professores entrevistados lecionam há mais de cinco anos, sendo o menos experiente com seis anos, outro com 10 e o mais experiente com 15 anos de licenciatura. Embora em áreas diferentes, todos são especialistas, um em Ensino de Geografia, outro em Psicopedagogia e outro em Análise Ambiental, o que evidencia uma preocupação quanto à capacitação profissional dos professores entrevistados.

Questionados sobre as políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como o caso dos alunos deficientes visuais, dois professores apresentaram oposição à legislação que versa sobre a inclusão. Argumentaram que a forma como esta vem sendo concretizada não está dando certo e, muitas vezes, acaba gerando até a exclusão dos alunos deficientes visuais, uma vez que estes sofrem o bullying, o que é prejudicial para o seu desenvolvimento.

Um dos professores acredita que o processo de inclusão é muito importante, visto que a sociedade tem que aprender a lidar com a diversidade. Contudo, todos os professores entrevistados sentem muita dificuldade em lidar com esta situação, já que em nenhum momento houve uma capacitação destes professores para o processo de inclusão, como afirma um entrevistado:

Tenho pouco conhecimento sobre a legislação que trata sobre a inclusão. Tenho ouvido falar da inclusão, mas, a gente não teve nada preparatório, explicando como funciona, quem a gente deve recorrer ou um treinamento. A gente não teve nada. Os meus alunos caíram de pára-quadras na escola e conforme as coisas vão acontecendo a gente tem que saber lidar. Eu sou contra. Da maneira como está sendo feita, eu sou contra. Porque eu acho que eles são pessoas especiais e merecem uma atenção melhor do que o Estado tem condições de dar no momento. (Professor entrevistado 2)

Quando questionados sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, um dos professores argumenta que fica difícil, porque os alunos conversam muito e os alunos deficientes visuais precisam de silêncio para ouvir a explicação do conteúdo e assimilá-lo melhor.

O processo de inclusão é muito importante na construção de uma sociedade mais democrática e aberta à diversidade, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994). O primeiro passo nesta jornada ocorre em particular no meio escolar. Sendo assim, é fundamental que a comunidade escolar esteja preparada para receber alunos com necessidades educacionais especiais.

Referente às metodologias utilizadas nas aulas de Geografia, todos os professores procuram desenvolver aulas mais expositivas, com muitos detalhes. Utilizam também alguns recursos audiovisuais, como a Televisão Multimídia, mais conhecida como a *TV Pen Drive*, e especialmente os mapas táteis. Deste modo, um professor explica:

Eu trabalho com alguns tipos de mapas que eu trago e muito oral, e como nós temos a TV Pen Drive, é uma ferramenta que me ajudou muito, porque o aluno pode escutar. Então eu trabalho em algumas aulas, em que eu posso colocar alguns documentários. Aqueles documentários que o aluno não consegue entender, como por exemplo, com legendas, ou que não tenha áudio, então eu fico sentada ao lado dele explicando o tempo todo. Geralmente, a aula é particular. Então, eu explico a aula, depois eu sento só com ele, para explicar só para ele. Então assim, eu tenho que dar muito mais atenção para os meus alunos especiais, do que os meus alunos regulares, digamos assim (Professor entrevistado 3).

Os professores afirmam que os alunos estão conseguindo assimilar os conteúdos de Geografia e que estão alcançando os objetivos esperados tomando por base as metodologias utilizadas nas aulas, uma vez que tentam fazer que os conteúdos sejam explicitados de forma clara.

Em um depoimento pode-se perceber que alguns alunos deficientes visuais superam muito bem as suas limitações e conseguem avançar mais do que os alunos que não têm nenhuma limitação física ou mental. O que pode ser um bom exemplo para toda a turma de superação, podendo até estimular os demais alunos a estudar, a aguçar sua curiosidade e buscar o conhecimento. Mas o que se vê nesta classe é o inverso, o que acaba dificultando o trabalho do professor:

Eu percebo que eles têm bastante leitura e eles sabem mais do que o restante da sala. Então, quando eu estou falando de uma região ou de um estado, eles acrescentam alguma coisa ou perguntam alguma coisa sobre aquilo que eu estou falando, normalmente mais perguntam. Eles têm uma vontade de aprender que Nossa Senhora! E eles estão indo muito bem! [...] E por eles lerem bastante, eles sabem muito, os outros alunos não gostam que eles participem muito, estes querem participar, mas não têm conteúdo. Eu percebo isso também. Os demais alunos ficam impacientes para querer falar, mas não tem conteúdo como os alunos cegos têm. (Professor entrevistado 2)

Neste sentido, o processo de inclusão proposto pela legislação vigente, abordado no item anterior, ainda não se concretizou plenamente e não se concretizará se não houver a consciência de que o deficiente visual apenas não tem o sentido da visão, mas apresenta os demais sentidos, até mesmo melhores que os de pessoas videntes.

Os alunos deficientes visuais têm o direito a um computador portátil para ser utilizado em seus estudos. Estes utilizam um programa para a leitura e a escrita de textos – DOSVOX. O computador pertence ao colégio em que o aluno está matriculado. Contudo, o professor entrevistado 3 desconhece este fato, já que os seus alunos ainda não utilizaram computador em sala de aula.

A escola não informou aos professores a possibilidade dos seus alunos deficientes visuais usarem o computador. Até o momento da realização desta pesquisa, o colégio ainda não tinha enviado o pedido de solicitação de transferência do computador para a escola em que o aluno cego estudava anteriormente, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor em sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

O uso do computador em sala de aula é importante, porque facilita muito no andamento das aulas, de modo que o professor pode passar antecipadamente alguns textos para o aluno por e-mail, o que pode agilizar a aula. Por outro lado, tem a questão da violência, uma vez que se os alunos deficientes visuais que moram em bairros onde a violência é grande, com muita ocorrência de furtos e assaltos, acabam correndo riscos transportando o computador portátil nas ruas.

Também, como escrito anteriormente, a utilização dos mapas táteis nas aulas de Geografia é fundamental, visto que há conteúdos que são assimilados com o auxílio da visão, e para os alunos que perderam sua visão ou que apresentam visão residual fica muito complicado compreender estes conteúdos. Já que,

No caso dos que tem a visão, uma imagem, um vídeo, é válido, no caso deles, teria que quando for trabalhar relevo, usar uma maquete, de repente um monte de areia no próprio terreno da escola que está construindo, leve eles lá, tentar ver esta questão através do tato, eu acho que é importante. (Professor entrevistado 2)

Dois professores, apesar de utilizarem os mapas táteis feitos pelo CAP, nunca participaram de um curso de capacitação ofertado pelo CAP para lidar com os alunos deficientes visuais nas aulas de Geografia, e afirmam que nunca foram convidados pelo CAP. O que contradiz a fala da professora α , em que afirma que todos os professores que lecionam para esses alunos são convocados a se capacitarem.

O outro professor nunca utilizou um mapa tátil feito pelo CAP, porque é o primeiro ano em que trabalha com um aluno deficiente visual e desconhecia o apoio dado pelos centros de atendimento especializados como o próprio CAP, o CAE/DV e o

ILITC em Londrina. E não teve nenhum tipo de orientação sobre o trabalho destes centros, nem da escola e nem dos próprios centros de atendimento.

Com as entrevistas realizadas entre as professoras dos centros de atendimentos especializados às pessoas deficientes visuais e os professores que lecionam para esses alunos nas classes comuns, o que se pôde perceber é que há uma deficiência na interação entre estes sujeitos, o que influencia na qualidade do atendimento a esses educandos.

Assim, pode-se perceber que há uma contradição presente neste processo, em que as professoras entrevistadas pelo CAP afirmam que os professores chegam a ser convocados para participar de seus cursos. E por outro lado, os professores que lecionam para os alunos deficientes visuais argumentam que nunca receberam nenhum convite para a participação dos cursos ofertados pelo CAP.

O professor que está lidando com a inclusão pela primeira vez só utilizou um mapa tátil com os seus alunos após a realização desta pesquisa, o qual foi confeccionado por uma das autoras deste trabalho, como uma forma de auxiliá-lo em suas aulas de Geografia.

Para a confecção do mapa tátil dos estados brasileiros foi necessária uma folha sulfite A3, cola quente e cola em relevo 3D. Primeiramente foi feito o traçado do mapa na folha sulfite. Após isso, foi passado cola quente apenas no contorno do território brasileiro e cola em relevo 3D na delimitação dos estados, a fim de distinguir a espessura dos contornos. Para a nomeação dos estados, contou-se com a ajuda dos alunos para escrever as siglas dos estados em braile.

A utilização deste mapa facilitou a didática do professor na explicação do conteúdo, que na 6ª série é Geografia do Brasil. Em observação de algumas aulas do professor 2, evidenciou-se a importância do uso dos mapas táteis nas aulas de Geografia, porque, primeiramente, o professor mostrou aos seus alunos quais são os estados da federação, suas respectivas capitais e o processo de regionalização. Com o mapa tátil em mãos, os alunos deficientes visuais puderam compreender melhor o que o professor foi explicando ao longo das aulas.

Além disso, ao apresentar o mapa tátil para os alunos deficientes visuais, o mapa também atraiu a atenção de todos os demais alunos da sala, o que demonstra a utilidade e a atratividade deste recurso didático, que pode ser usado não só para os alunos deficientes visuais, mas para o ensino de Geografia em geral, tornando a aula mais interessante aos alunos.

É importante também que haja mais cursos preparatórios, com mais divulgação destes e incentivos por parte da SEED, dispensando os professores para a realização dos mesmos, a fim de que possam atender melhor os alunos deficientes visuais, uma vez que só capacitados é que eles poderão estar seguros no seu trabalho, conforme argumenta um professor:

Eu acho que precisa de oficinas, de cursos para preparar melhor a gente e pessoas, como apoio, porque eu não estou preparada, por exemplo, para levar um aluno cadeirante ao banheiro. Sabe, são coisas que a escola passa como responsabilidade nossa, e eu não concordo. Quer ter a inclusão, sabe, não precisa separar esses alunos dos outros, mas deveriam ter pessoas como apoio do professor, para a gente fazer um trabalho profissional. Ainda, a gente tem a sorte de não ter salas lotadas, tem turmas de 10 alunos, às vezes menos, e mesmo assim, não dá conta de trabalhar. (Professor entrevistado 3)

Além de preparar a aula, o professor precisa corrigir as avaliações feitas ao longo do ano letivo e registrá-las no Livro de Registro de Classe. Com isso, a hora atividade acaba sendo insuficiente, o que faz com que muitos professores levem o trabalho para a casa, sobrecarregando-o e desestimulando-o a participar de novos cursos de capacitação.

Um dos professores argumenta que seria interessante uma escola só para os alunos deficientes visuais, com o ensino regular, num primeiro momento. Posteriormente, quando os alunos, tanto os com necessidades educacionais especiais como os que não apresentam nenhuma limitação, estiverem mais velhos, com mais maturidade para participar de um processo de inclusão pleno, poderiam estudar na escola regular.

Eu acho que eles merecem uma escola especial, eu acho que essa inclusão do jeito que foi feito, não funciona bem, eu acho que eles merecem uma escola para eles, que tivesse um estudo regular, eu penso. De repente o governo, está proporcionando transporte para eles, para levar até lá todos os dias. Acho que seria melhor assistido. Ainda não ocorreu, mas eu tenho medo da ocorrência de bullying, então eu não acho legal, e se fosse meu filho, eu preferiria colocar numa escola especial para ele, do que no meio dos outros, sofrendo bullying, o risco de serem atropelados pelos outros, que saem correndo e que não estão nem aí, é muita criança. Eles poderiam estar sendo inclusos quando eles estiverem maiores, não tão pequenos, eu acho. Eu acho que eles são muito pequenos ainda, eles podiam estar numa escola especial agora e de repente no Ensino Médio, que eles estão mais adultos, vai ter um momento de se socializar, e não é só na escola que se socializa, é todo o lugar em que eles estejam, na igreja, no bairro, na rua, então não é só a escola. Parece que tudo é função da escola, que a escola tem que resolver todos os problemas do país, sabe, e colocando mais este. Eu preferia que eles tivessem uma atenção especial, por merecimento, não estou excluindo não, especial mesmo, porque eles são especiais mesmos. O Estado não está equipado para lidar com eles e o professor muito menos ainda, no nosso currículo, da universidade, tinha que começar por colocar os cursos, disciplinas que você consiga lidar com a inclusão e não foi dado nada. Aí falam assim: o professor tem correr atrás, mas puxa vida, ele já corre atrás de tanta coisa. Na hora de folga dele, do descanso ele tem que correr atrás de mais isso? Ele tem que se atualizar, a hora atividade é insuficiente, ele tem que corrigir provas, trabalhos, tem que se preparar e correr atrás de mais? É complicado! (Professor entrevistado 2)

Valendo-se dos depoimentos, pode-se perceber que os professores que lidam dia a dia com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns se sentem despreparados e desamparados pelo poder público, visto que alguns professores desconhecem o papel dos centros de atendimento aos alunos deficientes, como o caso do CAP, do CAE/DV e do ILITC em Londrina e não procuram, na maioria das vezes, se capacitarem para o trabalho com estes alunos.

Contudo, apesar das dificuldades encontradas para lidar com a inclusão e a aceitação destes alunos na sala de aula, procuram melhorar seus métodos de ensino para que os alunos deficientes visuais possam compreender melhor a sociedade em que participam por intermédio da Geografia.

Os Alunos Deficientes Visuais

Faz-se importante também conhecer também a realidade do aluno deficiente visual, com base nas entrevistas feitas com cinco alunos deficientes visuais e que estão estudando no ensino regular. Assim como os professores entrevistados, nesta pesquisa os alunos deficientes visuais terão também a denominação 1, 2, 3, 4, e 5 para não identificá-los.

O aluno entrevistado 1 está estudando o terceiro ano do Ensino Médio no Colégio A. Ele apresenta baixa visão, já que possui apenas cinco por cento de resíduo visual em um dos olhos. “É uma visão que você vê, mas não define o que vê”. (Aluno entrevistado 1).

Os alunos entrevistados 2 e 3 estão matriculados na sexta série do Ensino Fundamental no Colégio C. Já os alunos entrevistados 4 e 5 estão matriculados no Colégio B e estão na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação ao processo de inclusão, um dos alunos entrevistados enfatiza que as pessoas têm que ter paciência e, sobretudo, o espírito de ajuda, em particular dos professores. Estes precisam obter informações sobre a deficiência, quais as dificuldades apresentadas pelos alunos deficientes, visto que todas as pessoas têm uma limitação. Sendo assim, o aluno entrevistado 1 argumenta que:

As pessoas não estão preparadas para isso (o processo de inclusão), a escola não está preparada para isso. Os alunos não estão. E muitas vezes nem a própria pessoa que tem a deficiência. Então, o que acontece, existe a inclusão, ela existe. Mas as pessoas precisam ter um preparo maior, de ambas as partes. De alguma forma tem que começar. Não é como a gente gostaria, mas de alguma forma tem que começar.

Ao questionar o aluno entrevistado 4 sobre a política de inclusão, este também argumenta sobre a importância das pessoas deficientes visuais estudarem em salas comuns com os demais alunos, porque é fundamental o contato dos alunos com as pessoas deficientes, afinal é por meio desta interação que se poderá promover uma sociedade menos discriminatória e mais preparada para o convívio com as pessoas que possuem todos os tipos de deficiência.

Neste processo de inclusão, também é importante que haja uma desmistificação da sociedade no âmbito comportamental, já que a maioria das pessoas acredita que o deficiente não é capaz de exercer funções que as demais pessoas – que não possuem nenhuma limitação física ou mental – exercem, como trabalhar ou estudar, por exemplo.

Neste sentido, um dos alunos entrevistados enfatiza que “O comportamento da sala muda para melhor quando tem um aluno deficiente, os alunos passam a nos respeitar mais.” (Aluno entrevistado 3).

Questionados quanto à metodologia utilizada pelo professor de Geografia, o aluno entrevistado 1 afirma que há momentos em que fica muito difícil compreender o que o professor está tentando explicar: “Tem vezes que eu sinto que ele está me rejeitando. Tem hora que, com a limitação que eu tenho ele não dá tanta ênfase como ele deveria dar, pela deficiência”.

Pela percepção do aluno, o professor não lhe dá a devida atenção em sala de aula, uma vez que deixa de usar um recurso que facilitaria em muito o seu trabalho – o mapa tátil. Em entrevista com o professor deste aluno, percebe-se uma contradição, visto que o professor argumenta que utiliza os mapas táteis confeccionados pelo CAP.

Um dos alunos enfatiza a importância dos professores que lecionam para alunos deficientes visuais saberem manusear o *software* DOSVOX, utilizado para a transcrição de textos no computador, já que facilitaria muito nas aulas. Além disso, o professor também necessita colocar-se no lugar do seu aluno deficiente visual em suas aulas, especialmente na explicação do conteúdo e nas atividades propostas, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Neste aspecto, o aluno entrevistado 2 salienta:

Os professores tem que aprender a lidar com o programa de computador que os D.V. utilizam em sala de aula nos notebooks, mandar os textos que vão ser trabalhados em sala por e-mail, antecipadamente, ou então transcrever para o braille, para que não atrase a aula, já que na reglete demanda um maior tempo da aula para a escrita. O professor precisa se adaptar e se preparar para o trabalho com pessoas deficientes, mesmo aqueles que nunca tiveram um aluno deficiente ou que nunca terão em sua carreira profissional. É importante que o professor prepare suas aulas levando em consideração que há um aluno deficiente visual, e que precisa passar os textos e atividades, como por exemplo, questionários, atividades de leitura e escrita, antecipadamente aos seus alunos D.V. para que eles possam acompanhar as aulas normalmente, sem que haja atrasos no andamento da aula.

Outro aluno enfatiza ainda que “A utilização de materiais táteis, palpáveis ou então uma explicação mais detalhista seria o ideal.”, porque “Na sala de aula não dá para o aluno cego compreender tudo aquilo que o professor quer passar, então é importante que tenha um espaço para discussão fora da sala de aula, entre o professor e o aluno, para que tire todas as dúvidas” (Aluno entrevistado 1).

Para ressaltar a importância da utilização dos mapas táteis no ensino de Geografia os alunos deficientes visuais argumentam que “Com a utilização dos mapas táteis, os conteúdos de Geografia ficam muito mais fácil de ser compreendidos. Já utilizei os mapas e a aula ficou muito melhor com eles, principalmente a de Geografia.” (Aluno entrevistado 3).

Ainda, “Fica mais fácil quando o professor traz mapas, representações que possam ser tateadas ou ouvidas, é melhor.” (Aluno entrevistado 5). “Gosto de utilizar os mapas em relevo, pois acho mais fácil para entender a matéria.” (Aluno entrevistado 4).

Com relação às avaliações, um dos alunos entrevistados argumenta que podem ser feitas de duas formas, oral ou escrita, pelo computador. Contudo, dependendo do conteúdo e se for uma prova muito extensa, é melhor que a prova seja oral, mas vai depender do aluno e do conteúdo a ser cobrado, porque no Braille acaba ficando muito cansativo e demorado.

Um ponto importante a ser analisado é o fato de que a aula em classes de inclusão demora um pouco mais em relação às demais classes, que não têm alunos deficientes. Isto foi constatado na entrevista realizada com o professor entrevistado 3.

Uma das formas para que o aluno deficiente visual possa realmente aprender e construir o conhecimento geográfico é a utilização, nas aulas de Geografia, de recursos didáticos direcionados para que os alunos cegos ou de baixa visão possam assimilar os conteúdos geográficos tomando por base o tato. Para tanto, o uso de mapas táteis é essencial no processo de ensino e aprendizagem deste aluno. Afinal, é valendo-se do tato, e dos demais sentidos como a audição, o olfato e o paladar que o aluno tem a possibilidade de conhecer a sua realidade.

Nesta perspectiva, as professoras dos centros de atendimento especializado orientam os professores para realizar um trabalho inclusivo, que proporcione a maior interação entre todos os alunos da sala, que utilize metodologias e recursos didáticos apropriados, como os mapas táteis no ensino de Geografia e, sempre que possível, recorrer aos centros para que os mesmos possam auxiliar o professor e o aluno deficiente visual.

Por outro lado, os professores de Geografia que lecionam para estes alunos se sentem, na maioria das vezes, desamparados e sem nenhum tipo de ajuda ou orientação de como trabalhar os conteúdos geográficos com alunos deficientes visuais nas classes

comuns da Educação Básica. E, no meio deste processo contraditório, encontram-se os alunos deficientes visuais, que, assim como qualquer aluno, necessita de um atendimento com mais qualidade e sem discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antigamente, as pessoas com deficiência eram segregadas e não tinham o direito ao acesso à educação básica nas escolas regulares. Contudo, com o passar dos anos e, especialmente, com a implantação de políticas e diretrizes que versam sobre a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – como os deficientes visuais nas escolas regulares da educação básica – esse quadro de discriminação diminuiu quanto ao acesso à educação formal, uma vez que aumentou o número de alunos matriculados no ensino regular.

Este processo foi muito importante ao nível mundial e nacional, visto que com base nas convenções e das declarações publicadas é que a pessoa deficiente pôde reivindicar seus direitos como qualquer outra pessoa que não possui deficiência. Neste sentido, este trabalho apresentou alguns documentos que foram importantes para a idealização de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, em que todas as pessoas têm o direito, de fato, ao acesso à educação.

As declarações e documentos que versam sobre a Educação Especial, no âmbito internacional, abordados ao longo desta pesquisa, objetivam nortear o trabalho dos profissionais da educação com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, proporcionando ao mesmo tempo uma maior independência e autonomia em suas tarefas diárias, uma vez que o mesmo não será totalmente autônomo, em virtude de sua deficiência, e sempre precisará de ajuda dos demais. Além disso, a legislação preconiza o acesso à educação básica a todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas ou mentais.

No âmbito nacional, pode-se destacar a Constituição Federal de 1988, que diferencia a ação pedagógica da ação “clínica” no atendimento especializado às pessoas com deficiências. O que se configura num passo muito importante, já que, por muitos anos, as pessoas com deficiências sempre foram atendidas mediante ação médica e por serviços de saúde em geral. E demonstra também um avanço no trato com estas pessoas, já que a educação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também auxilia no processo de inclusão escolar, já que ratifica o direito à educação, pública e gratuita, para as

peças com deficiência, além de proporcionar à Educação Especial a perspectiva de transversalidade, já que perpassa todas as modalidades e níveis de ensino. Além disso, preconiza que haja serviços de apoio especializado disponibilizados no sistema regular de ensino aos alunos que necessitam de apoio educacional diferenciado dos demais.

Um aspecto importante a ser analisado nas políticas públicas de inclusão escolar é que as mesmas apontam alguns caminhos e orientações que vão direcionar o ensino dos alunos deficientes nas escolas da Educação Básica, e também que o professor deve receber capacitação, em qualquer momento de sua formação, para o trabalho com estes alunos.

Entretanto, o que se vê na pesquisa empírica, pelas entrevistas realizadas com os professores de Geografia, é que a maioria que está nas classes comuns do ensino regular ainda não é capacitada, conforme preconiza a legislação vigente no país, já que existem poucos centros de apoio ao professor que leciona para alunos deficientes.

O convívio escolar é uma das primeiras formas de se estabelecer relações sociais e de solidariedade. Assim, a diretriz inclusiva em virtude de sua função pedagógica faz com que todos os alunos se percebam iguais na sociedade, e possam promover a concretização das relações de respeito, identidade e dignidade.

A legislação garante ao aluno deficiente e aos professores das classes comuns o apoio especializado, que ocorre mediante centros e instituições de atendimento a estes alunos. Porém, como observado nas entrevistas, falta uma maior interação entre os professores do ensino regular e as unidades que dão atendimento especializado aos alunos com deficiência, porque é tomando por base este intercâmbio entre os diferentes profissionais da educação que o processo educativo poderá ocorrer plenamente.

Neste aspecto, as atividades de atendimento educacional especializado referem-se à disponibilidade de programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, dentre outros que devem estar articulados com a proposta pedagógica do ensino comum, ao longo do processo de escolarização do aluno.

O atendimento educacional especializado deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. E deve ser realizado em período diferente ao da classe comum, na própria escola do aluno ou em um centro especializado, como, por exemplo, em Londrina – PR, o Centro de Atendimento Especializado (CAE/DV), o Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC) e o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).

De grande relevância para os alunos deficientes e professores que lidam cotidianamente com a inclusão, estes centros enfrentam algumas dificuldades como, por exemplo, financeira, uma vez que, como mencionado anteriormente, não há recursos

financeiros suficientes para a confecção dos mapas táteis, e o dinheiro para a compra do material tem que ser arrecadado entre os professores do centro. Além disso, os centros de atendimento especializado também sofrem com a burocracia, como no caso da demora na aprovação do projeto de ampliação da sala do CAP, o que é um entrave para o melhor atendimento dos alunos.

Uma questão importante a ser levantada é que muitas escolas públicas estão sucateadas por diversos fatores, que incidem na qualidade do ensino e no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Isto dificulta a concretização do princípio de inclusão escolar e de um ensino que promova um maior desenvolvimento intelectual, cultural e social de seus educandos, como preconiza a legislação brasileira.

Em contrapartida, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e o Centro de Atendimento Especializado às pessoas com deficiência visual (CAE/DV) são grandes aliados na concretização da legislação vigente, visto que por meio de materiais adaptados, como os livros didáticos em Braille, os mapas táteis e os cursos de capacitação dos profissionais da educação, os alunos deficientes visuais poderão ter acesso à educação formal mais facilmente e com qualidade, o que ajuda na formação de cidadãos mais ativos na sociedade.

Nesta pesquisa, pôde-se perceber que os professores que lidam diariamente com a inclusão dos alunos com deficiência visual nas classes comuns sentem-se despreparados e desamparados pelo poder público, já que alguns professores desconhecem o papel dos centros de atendimento aos alunos deficientes, como o CAP, o CAE/DV e o ILITC, em Londrina. Neste sentido, há uma necessidade maior de divulgação do trabalho realizado pelos centros de atendimento especializado, e também de interação entre os profissionais dos centros e as escolas, o que facilitaria o processo de intercâmbio entre os diferentes profissionais da educação.

Muitas vezes alguns professores só conhecem o trabalho destes centros quando encontram em suas classes alunos deficientes visuais. Contudo, a maioria dos professores procura melhorar seus métodos de ensino para que seus alunos possam compreender melhor os fenômenos geográficos e a sociedade em que participam por intermédio da Geografia.

O processo de inclusão dos alunos deficientes visuais em classes comuns é muito importante, tanto para os alunos deficientes visuais, quanto para os demais alunos, já que é pela interação entre os alunos deficientes e os que não apresentam nenhum tipo de limitação que poderá ser minimizado o preconceito e a discriminação para com esta parcela da população, o que levaria ao avanço da caminhada rumo a uma sociedade mais inclusiva e justa.

A utilização, em sala de aula, de recursos didáticos que auxiliem os alunos cegos ou de baixa visão a assimilar os conteúdos geográficos valendo-se do tato é uma das formas de garantir que o aluno deficiente visual possa realmente aprender e construir o conhecimento geográfico. Para tanto, o uso de mapas táteis é essencial no processo de ensino e aprendizagem deste aluno, porque é com base no tato e também na audição que este tem a possibilidade de conhecer sua realidade.

É primordial que haja mais cursos de capacitação para os profissionais da educação no atendimento desses alunos, com disciplinas sobre a Educação Especial na grade curricular dos cursos de licenciatura e existência de mais cursos de especialização acessíveis ao professor em Educação Especial.

Além disso, é fundamental que também ocorra um maior diálogo entre a escola, os professores destas escolas e os centros de atendimento especializado, uma vez que são os professores destas unidades que conhecem melhor a realidade do aluno com necessidades educacionais especiais. Somente assim a sociedade inclusiva que muitos desejam poderá concretizar-se.

REFERÊNCIAS

À PRIMEIRA VISTA. **Direção de Irwin Winkler**. EUA: Warner, 1998 (128 min.).

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2008.

_____. **Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html>. Acesso em: 12 dez. 2007.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 08 jan. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2011.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASTROIANNI, Edelvira de Castro Quintanilha et. all. **Perfil do desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com idade entre zero e um ano matriculadas nas creches públicas da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente**. s/a. p.178-188. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%201/perfildodesenvolvimentomotor.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva: princípios e representação**. Teses (Doutorado). Faculdade de Educação – USP, São Paulo: 2007.

ONU. **Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2010.

_____. **Declaração dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ldeclara.htm>>. Acesso em: 22 maio 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED/DEE, 2006. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce_ed_especial.pdf>. Acesso em: 22 maio 2010.

PEDRO, Francielle Taconi et. all. A Geografia que não se vê, mas se apreende. In: **Encontro Anual de Iniciação Científica**, 17, 2008, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: 2008. CDROM. s/p.

PEREZ, Maria Alice Rosmaninho. **Educação Especial em tempos de inclusão: Política Educacional e Laços Sociais**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2008.

PRADO, Luciane da Silva. **Sala de Recurso para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2006.

RAY. **Direção de Taylor Hackford.** EUA: Universal, 2004 (153 min.).

SAMBATTI, Shirlei Mara. GODOY, Shirley Alves. LAÇO, Lucidalva Moreira Fonseca. Formação de professores: a experiência do CAP/Londrina. In: Congresso Nacional de Educação, 9º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2009. p. 8982-8989. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3652_2078.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2010.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia:** uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais,** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien / Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010.

VERMELHO COMO O CÉU. **Direção de Cristiano Bortone.** Itália: Califórnia Filmes, 2006 (95 min.).