



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

IRANILDO ANIBAL DE LIMA SOUSA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: OS DESAFIOS DA PRÁTICA
DOCENTE**

Campina Grande- PB
2017

IRANILDO ANIBAL DE LIMA SOUSA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: OS DESAFIOS DA PRÁTICA
DOCENTE**

Monografia apresentada como requisito
para obtenção do título de Graduação
em Licenciatura em Geografia à UAG
da UFCG, sob orientação da professora
Dra. Sonia Maria de Lira.

Campina Grande- PB
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S725f Sousa, Iranildo Anibal de Lima.
A formação do professor de geografia e a inclusão de pessoas com
deficiência visual : os desafios da prática docente / Iranildo Anibal de Lima
Sousa. – Campina Grande-PB, 2017.
59 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) –
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Profa. Dra. Sonia Maria de Lira".
Referências.

1. Professor de Geografia. 2. Formação Docente – Professor de
Geografia. 3. Alunos com Deficiência Visual - Inclusão. I. Lira, Sonia
Maria de. II. Título.

CDU 910.1(043)



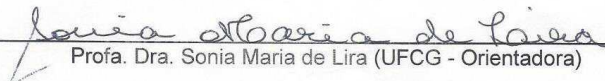
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

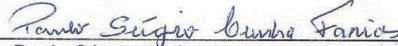
BANCA EXAMINADORA DE: IRANILDO ANIBAL DE LIMA SOUSA

TÍTULO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA SALA DE AULA: OS DESAFIOS
DA PRÁTICA DOCENTE

Campina Grande (PB), 23 de março de 2017.



Prof. Dra. Sonia Maria de Lira (UFCG - Orientadora)



: Prof. Dr. Paulo Sérgio da Cunha Farias (Examinador Interno)



Prof. Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo (Examinador Interno)

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a formação do professor de geografia e a inclusão das pessoas com deficiência visual na sala de aula. A inclusão das referidas pessoas no espaço escolar depende de ambiente e materiais pedagógico adaptados, mas principalmente de profissionais capacitados. Neste sentido, partimos dos seguintes questionamentos, os profissionais da rede regular de ensino estão preparados para este atendimento? O estado tem qualificado estes profissionais? E os professores de geografia estão preparados para atender estes segmentos? A partir desta problematização, tomou-se como objetivo geral analisar sobre a formação dos professores de Geografia a partir da escola inclusiva Senador Argemiro de Figueiredo, em Campina Grande-PB, especificamente com o ensino desta disciplina para pessoas com deficiência visual; e como objetivos específicos: entender como a educação especial foi se consolidando ao longo do tempo; verificar como têm se posicionado as legislações e os poderes públicos quanto à formação inicial e continuada dos professores em relação a inclusão das pessoas com deficiências visuais e, especificamente os docentes de Geografia, e finalmente, identificar se os professores de geografia possuem qualificação para trabalhar com os referidos alunos. A metodologia utilizada foi a qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo de documentos oficiais e legislações que tratam da educação especial, como também de entrevistas com funcionários de órgãos do Estado responsáveis pela formação dos professores, e profissionais da escola supracitada, tendo como principal mecanismo a técnica de triangulação, conforme Triviños (2006). A partir da análise dos resultados, percebe-se que os setores governamentais estão tentando disponibilizar cursos de formação para atender a inclusão, a partir de parcerias com outras instituições, mas ainda são esforços insuficientes para a demanda existente. Em relação à formação dos professores de geografia para a inclusão das pessoas com deficiência visual, identificamos que ainda é inexistente. Além disso, faltam ainda materiais de auxílio pedagógico para estes profissionais e o apoio ao atendimento educacional especializado tem sido mínimo, em virtude das exigências para estes profissionais. Por fim, faltam recursos para garantir as condições mínimas estruturais, de formação e de acompanhamento necessários para uma inclusão de fato, atendendo assim os aspectos legais previstos de acesso destes estudantes a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Professor de Geografia, Formação, Deficiência Visual, Inclusão.

ABSTRACT

This work deals with the Geography teacher education and the inclusion of students with visual impairments in the classroom. The inclusion of those people in school space depends on an adapted environment and pedagogical material, but mainly on trained teachers. In this sense, based on the following questions, are teachers of regular network of education prepared for this special service? Do government properly qualify them? Are Geography teachers ready to fully meet the requirements of this segment? From this problematization, the general goal of this work is to assess the education of Geography teachers of Senador Argemiro de Figueiredo Inclusive School, located at Campina Grande/PB, specifically the teaching of this subject to visually impaired students; and as specific goals: to understand how education for people with disabilities has improved over time; to check how has authorities and legislation positioned in relation to the graduation of teachers and its features according to the needs of visually impaired students, specifically at Geography teaching area; and finally, to identify if those teachers are, now, qualified to work for such students. It was used qualitative methodology, by assessing the content of official documents and legislation that deals with special education, as well as the conduction of interviews with employees of government organs responsible for teachers education, and with professionals from abovementioned school, presenting as the main mechanism the triangulation technique, according to Triviños (2006). When assessing the outcomes, it is noticed that some sectors of the government are trying to turn available updating courses to meet inclusion requirements, but there are still insufficient efforts for the existing demand. About the education of Geography teachers aimed to include visually impaired students, we identified that it is still inexistent. In addition, there is still a lack of pedagogical features for these professionals and the support for specialized educational service has been minimal, given the requirements for these professionals. Lastly, there is a lack of resources to guarantee the minimum structural, training and follow-up conditions needed to a real inclusion, thus not meeting the legal policy and not granting these students the access to a qualified education.

Keywords: Geography teacher, Education, Visual Impairment, Inclusion.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que concedeu saúde e persistência, a minha família e a meus amigos que sempre me deram força para seguir em frente e nunca desistir, mesmo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me iluminou e me deu forças para continuar seguindo em frente, diante das adversidades, sem nunca me deixar perder a vontade de vencer os obstáculos.

À Universidade Federal de Campina Grande-PB, que me concedeu a oportunidade de cursar e concluir um curso superior. À coordenação do curso de Geografia e seus funcionários, Marcelo, Simone, Ana Raquel, e aos demais desta instituição.

Agradeço à minha orientadora, Sonia Maria de Lira, pela amizade, apoio, conselhos durante todo o curso e por suas contribuições para a realização e conclusão deste trabalho. A você minha gratidão, respeito e admiração, muito obrigado por tudo!

Também quero agradecer aos professores Sérgio Malta de Azevedo e Paulo Sérgio da Cunha Farias, por aceitarem fazer parte da banca avaliadora deste trabalho.

Agradeço também aos funcionários do Centro de Formação de Educadores de Campina Grande-PB, da Terceira Gerência Regional de Educação e Cultura e também aos profissionais e professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), por contribuírem com a minha pesquisa.

Aos professores do curso de licenciatura em Geografia: Sônia Maria de Lira, Luiz Eugenio, Sérgio Malta, Thiago, Lincoln, Janaina Barbosa, Débora, Sérgio Murilo, Marta Priscila, Xisto Junior, Zenon Sabino, e aos demais que não foram citados, mas que contribuíram para a minha formação, meu muito obrigado!

Aos meus colegas: Ana Paula, Maria Auxiliadora, Diogo Soares, Jessica Vidal, Jonatas Costa, José Ronaldo, Maria do Socorro Guedes, Taís Barros, Yuri, Macielle, Jaqueline, Ana Alcântara, Rafael Dias, José Carlos, Jeová da Nobrega, Epidio Araújo, Odaiza, Rafael Lima, Esterfania Sousa, Lucas Svendse, pelos momentos inesquecíveis, sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu irmão do peito, Cleilton Emanuel, pela amizade e força nos momentos de mais dificuldades e a sua família pelo acolhimento e todos os conselhos, Cícera Barbosa, Raimundo, Dona Mazé, Rosalva e os demais, obrigado!

Ao colegas do Grupo de pesquisa GPPEG (Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação), Ana Maria, Felipe Naum, Maria Socorro, Eliane Costa, Raquel Ramos, Raphaela Barbosa, Ana Beatriz, Andreza Medeiros, e em especial, a Letícia Ferreira e Lívia Nascimento, pela amizade e contribuições para minha formação acadêmica e intelectual, e ao demais membros do referido grupo.

À minha mãe Maria de Lima, Meu pai Inácio Anibal e Meu avô José de Simião, que mesmo não tendo muito estudo, sempre batalharam para que seus filhos estudassem, dando todo o apoio possível, disponibilizando recursos, mesmo que estes fossem limitados, e sempre colocando a gente em suas orações junto a Deus, pedindo força e proteção.

Agradeço imensamente, à minha esposa Darc Mendonça, pelo apoio incondicional nos momentos de grande dificuldade, fortalecendo-me e compreendendo a minha ausência por diversas vezes, além de entender minha luta por um futuro melhor para nós dois. Muito obrigado!

Quero agradecer aos meus irmãos Iranice Anibal, Roberto Barbosa, por sempre acreditarem em mim, e Irinaldo Anibal, por sempre está disposto a me ajudar, indo me deixar todos os dias no ponto do ônibus, entre outras coisas, sempre que necessário, e à minha cunhada Cida de Pinho, pela força.

Aos meus amigos, Tassia Tamara, por me ajudar no início, com a parte burocrática para realizar minha matrícula, e sua amizade e conselhos, até a conclusão deste curso. A Leandro, Márcia, e aos demais amigos que acreditaram e que também contribuíram para que finalizasse este curso.

Agradeço, infinitamente, à minha madrinha Rita de Cássia e meu padrinho Francisco, e a seus Filhos Felipe e Vinicius, por me acolherem em sua casa durante o início e grande parte do curso, o meu muito obrigado e minha gratidão pela amizade, carinho e auxílio para que eu pudesse ter a oportunidade de cursar e concluir esta etapa do ensino superior.

LISTAS DAS SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

DV – Deficiência visual

ESPP - Empresa de Seleção Pública e Privada

FUNAD - Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

MEC - Ministério da Educação

LAEG - Laboratório de Ensino em Geografia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

PNE - Plano Nacional da Educação

SEC - Secretaria de educação e Cultura

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização da E.E.E.F.M. Senador Argemiro de figueiredo em Campina Grande-PB	41
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
BREVE RESGATE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
1.1 As pessoas com deficiências na Antiguidade e Idade Média	17
1.2 O atendimento às pessoas com deficiências entre os séculos XVIII e XIX	18
1.3 O atendimento às pessoas com deficiências no século XX e no novo milênio	20
1.4 O atendimento às pessoas com deficiências no Brasil	21
1.5 Legislações e documentos oficiais que tratam da Educação Especial no Brasil	23
1.5.1 Constituição brasileira de 1988, Fundos de investimentos na educação e Plano Nacional de Educação (PNE)	24
1.5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/1996	25
1.5.3 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência N° 13.146/2015	27
1.5.4 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	28
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O DIREITO AOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS	29
2.1 Formação docente para o trabalho inclusivo	29
2.2 A formação docente em Geografia	35
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
APÊNDICE	53

INTRODUÇÃO

A abertura dos espaços escolares para os alunos com deficiências proporcionou novos horizontes para uma parcela significativa da população que há muito tempo sofria e ainda continua sofrendo com a exclusão e o preconceito. A participação dessa população nas instituições de ensino tem contribuído para o enfrentamento dos desafios que a sociedade impõe diariamente a estes segmentos. Contudo, a inclusão, não remete apenas a inserção de pessoas com deficiências nos espaços educacionais, pois a ela impõe uma gama maior de fatores que vão muito além disso, exigindo aspectos legais, estruturais, organizacionais e, principalmente, a qualificação dos profissionais que atendem a este público. Mas, será que os professores e, especificamente, aqueles da área de Geografia estão preparados para atender estas pessoas?

Esta é uma indagação que tentaremos responder no decorrer da pesquisa. Isto, porque segundo matéria da Agência Brasil (2012), o País possui 45,6 milhões de pessoas com deficiências, tendo ampliado constantemente o número destas pessoas na Educação Básica, principalmente na rede pública de ensino, a partir das políticas de Educação Especial adotadas no Brasil. Contudo será que foi ampliada também a qualificação daqueles que trabalham com estes segmentos?

Dados do censo escolar de 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE), destacam que em 2007, 348.470 alunos com necessidades educacionais especiais estavam matriculados em classes especiais, e as classes comuns inclusivas possuíam 306.136. No ano seguinte, 2008, este quadro se inverte, com o número de alunos matriculados nas classes comuns inclusivas passando para 375.775, já nas classes especiais eram de 319.924, apresentando uma queda com relação ao ano anterior. Já em 2013, o número de alunos com deficiências nas classes comuns inclusivas chegaram a 648.921 e, em classes especiais, caíram para 194.421. Podemos notar, então, que o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas públicas inclusivas vêm mantendo um crescimento significativo, reflexo das políticas de educação especial implementadas ultimamente e, que consequentemente geram uma diminuição do número de alunos nas classes especiais.

Em relação à população brasileira com deficiência visual, o IBGE (2010) também destaca que mais de 35 milhões de pessoas possuem algum tipo desta deficiência. Este número é expressivo, demonstrando que uma parcela significativa da população tem problemas relacionados à visão. Conseqüentemente, o número de alunos com tal necessidade especial é maior do que as demais deficiências presentes na Educação Básica, exigindo profissionais qualificados, materiais didáticos adaptados, metodologias diferenciadas e espaços estruturados para tais públicos.

Mas será que o Estado tem qualificado estes profissionais? Como estas formações estão sendo encaminhadas nas diversas esferas federativas através de suas secretarias de educação? E as escolas também têm contribuído com esta formação? Os docentes de Geografia têm recebido alguma qualificação específica para trabalhar com este público?

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é: analisar a formação dos professores de geografia, no intuito de incluir os estudantes com deficiência visual, tomando como estudo o caso da escola inclusiva Senador Argemiro de Figueiredo, Campina Grande-PB, a partir do trabalho com estudantes com deficiência visual. Entre os objetivos específicos também destacamos: entender como a educação especial foi se desenvolvendo ao longo do tempo, principalmente quanto a participação das pessoas com deficiência na sociedade; verificar como têm se posicionado as legislações e os poderes públicos quanto à formação inicial e continuada dos professores em relação a inclusão das pessoas com deficiências visuais e, especificamente dos docentes de Geografia; identificar se os professores de geografia possuem qualificação para trabalhar com os alunos com deficiência visual na escola inclusiva Senador Argemiro de Figueiredo, Campina Grande-PB.

Tal estudo originou-se de questionamentos advindos durante a participação do autor no projeto de extensão intitulado: Oficinas de Geografia para deficientes visuais no Instituto dos Cegos de Campina Grande-PB, em 2015, pois foram encontradas dificuldades, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos de profissionais de Geografia para o atendimento dos estudantes com deficiência visual, trazendo a necessidade de investigação maior a este respeito.

A pesquisa baseou-se em uma análise qualitativa, tendo como principal enfoque a interpretação do fenômeno da formação dos professores, a partir dos setores

governamentais e dos docentes que trabalham em escolas inclusivas, além da análise de conteúdos referentes a algumas normatizações e documentos oficiais a respeito da educação especial.

Neste contexto, usamos a técnica de triangulação que, segundo Triviños (1987, p.138),

Tem por objetivo básico [...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculação estreitas e essenciais com a macrorrealidade social.

Desse modo, as análises das normatizações favoreceram à reflexão sobre esta macrorrealidade social e o resgate histórico sobre a inserção destes segmentos na sociedade também contribuiu para esta reflexão.

Além disso, Decrop (2004) citado por Azevedo et al (2013, p. 4) reitera que:

A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo.

Sendo assim, o que se pretende a partir dessa técnica é obter uma amplitude maior na análise do fenômeno sobre a formação de professores para a educação especial. A utilização de entrevistas e observação dos documentos oficiais e legislações que tratam da educação especial permitiu que o pesquisador adquirisse uma quantidade maior de informações para responder aos anseios de sua pesquisa.

Ainda a respeito da técnica da triangulação Triviños (1987, p.138-139) também salienta que:

[...] nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos processos centrados no sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito.

Partimos, então, dos processos centrados nos professores e setores governamentais, enquanto sujeitos ativos nos aspectos da inclusão, a partir do espaço escolar (enquanto meio socioespacial em que ocorrem as ações) e, por fim, fizemos a

análise de conteúdo referentes aos documentos oficiais e normatizações a respeito da educação especial, como resultantes da estrutura do macro-organismo socioespacial.

O trabalho será apresentado em três capítulos. No primeiro fizemos um breve histórico sobre o surgimento da educação especial no mundo e no Brasil, bem como, resgatamos algumas normatizações brasileiras sobre a Educação Especial. No segundo, foram feitas considerações a respeito da formação dos professores para a educação especial e para a área de geografia, relacionando ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais visuais. Por fim, no terceiro capítulo foram apresentados os resultados obtidos na pesquisa. Nas considerações finais tecemos as impressões a respeito do estudo realizado.

CAPITULO I

BREVE RESGATE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atualmente, nota-se grande preocupação com a educação especial, pois diversos autores, organizações e instituições de ensino têm levantado questões e discussões sobre este tema. Tal fato, não se remete apenas à contemporaneidade, porque, ao longo do tempo, foi se consolidando todo um processo que ampliou a participação das pessoas com deficiências na sociedade, como também de investigações a respeito dessa participação. Sendo assim, pretendemos aqui regatar, de forma breve, as questões da educação especial na história.

1.1 As pessoas com deficiências na Antiguidade e Idade Média

Na antiguidade, o atendimento às pessoas com deficiência era negligenciado. Como salienta Zavareze (2009, p. 01): “[...] os deficientes eram colocados à margem e não recebiam qualquer tipo de atendimento. Diante do fato de não se saber lidar com os corpos diferentes, a escolha era a eliminação destes”. Neste contexto, as pessoas com deficiências eram abandonadas e excluídas, isso provocava a morte de muitos indivíduos, que eram tidos como incapazes de se inserirem na vida social.

Na idade Média, houve mudanças e tais pessoas eram tomadas como representação simbólica da ação de Deus sobre os homens, em virtude das fortes influências que a religião desempenhava neste período. Entre os avanços para estas pessoas destacamos o surgimento das primeiras instituições voltadas para o atendimento a este público, como pode ser observado no documento da secretaria de educação especial do MEC (2001, p. 25), quando lembra que:

Na Idade Média, com o apogeu do Cristianismo, elas passam a ser alvo de proteção, caridade e compaixão. Ao mesmo tempo, justifica-se a deficiência pela expiação de pecados ou como passaporte indispensável ao reino dos céus. Surgem assim, as primeiras instituições asilares com encargo de dar assistência e proteção às pessoas deficientes.

Neste sentido, é possível perceber que a deficiência era vista claramente como motivo de pecados, bem como, fator que também levaria os indivíduos com estas característica a salvação divina. Estes motivos contribuíram para que alguns locais passassem a disponibilizar espaços para abrigarem as pessoas com deficiência.

Os primeiros locais voltados para o atendimento àquelas pessoas eram de cunho assistencialista, porque não havia preocupação no que diz respeito aos processos educacionais, mas, mesmo não tendo este intuito, foi um avanço significativo para que estas pessoas tivessem abrigo e proteção e, conseqüentemente, posteriormente o acesso à educação.

Contudo, também houveram muitos pontos negativos, entre eles: o preconceito, a segregação, e um elemento de perseguição muito comum: a inquisição (que munida de um discurso em que os indivíduos com deficiências eram possuídos por demônios). Daí por que realizava-se o sacrifício desses indivíduos (ZAVAREZE, 2009).

Dessa forma, entre a Antiguidade e a Idade Média houve o predomínio da exclusão e da segregação das pessoas com necessidades especiais. E na idade moderna embora tenham se ampliado as oportunidades de inserção destas pessoas na sociedade, ainda permaneceram muitas limitações.

1.2 O atendimento às pessoas com deficiências entre os séculos XVIII e XIX

As pessoas com deficiências, a partir do século XVIII, passaram a ganhar mais atenção, no sentido da educação, pois neste período houve o surgimento das primeiras instituições educacionais. Tais locais fugiam dos moldes tradicionais dos abrigos e asilos do período anterior e davam mais condição para que aquelas pessoas se inserissem nos processos educativos, principalmente a partir da Revolução Francesa, como destacam Soares, Carvalho (2012, p. 15-16):

[...] foi com a Revolução Francesa que a escolarização dessas pessoas passou a ser gerida pelo estado, com a criação dos primeiros institutos nacionais especializados em Paris: o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e o Instituto para os Cegos de Nascimento.

Os ideais de igualdade implementados neste período, mesmo que na ótica liberal, proporcionaram maior atenção às questões sociais, dentre elas, a educação das pessoas com necessidades especiais. A França foi um dos países precursores da educação especial, porque as primeiras escolas fundadas lá serviram de base para que o processo educativo destes segmentos pudessem ser encaminhados, influenciando países da Europa e da América (MEC, 2001).

Além disso, ainda que estas instituições possuíssem, de início, um cunho mais voltado para as questões médicas, na tentativa de cura e correção das deficiências, essas

iniciativas foram essenciais para que aqueles indivíduos pudessem ampliar suas possibilidades educacionais.

Neste contexto, cabe ressaltar, em especial, o apoio dado às pessoas com deficiência visual (DV), pois houve a criação da primeira instituição para inclusão delas em espaços escolares. Segundo Mazotta (2011, p. 19),

No atendimento aos deficientes da visão, deve ser destacado o papel de *Valentin Haüy*, que fundou, em Paris, o *Institute Nationale Avengles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), no ano de 1784. Naquela época Haüy já utilizava letras em relevos para o ensino de cegos, tendo merecido a aprovação da academia de Ciências de Paris. Por não se caracterizar simplesmente como asilo, mas incluindo a preocupação com o ensino dos cegos (principalmente a leitura), o Instituto despertou reações bastante positivas e marcou seu início com grande sucesso.

A fundação desta instituição, por Haüy, trouxe novas possibilidades para o atendimento às pessoas com DV, tornando-se um modelo para criação de outras instituições deste tipo pelo mundo. Neste mesmo instituto, a partir 1819, foi introduzida uma técnica de escrita em alto relevo desenvolvida primeiramente por Charles Barbier, que tinha a princípio uso militar, e que foi aperfeiçoada, em 1829, por Louis Braille, tornando-se escrita universal para os cegos (MAZZOTA, op. cit.)

O século XIX também foi marcado por diversos estudos médicos direcionados às pessoas com deficiências, muito em virtude dos avanços científicos nas áreas da Medicina, da Biologia e da saúde em geral. Entretanto, o que se buscava, neste período, eram procedimentos que tornassem os deficientes “normais”, para os padrões sociais vigentes daquela época.

Ainda no século XIX os debates públicos e políticos em relação à educação especial ganharam mais força, pois, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como capazes de contribuir de forma produtiva dentro da sociedade, passando a haver uma preocupação com um maior preparo delas para o trabalho, conforme os interesses do sistema capitalista. Desse modo, foram surgindo, as primeiras instituições de ensino especializadas, como afirma Sampaio (2015, p. 73):

Historicamente pode-se afirmar que a Escola Especial quando foi concebida era um avanço em relação à estrutura da época, por volta do início do século XIX, pois até então as pessoas que não eram consideradas normais tinham o direito apenas à segurança do asilo.

Sendo assim, a escola especial foi avançando no atendimento às pessoas com deficiências, mas ainda nos moldes da integração. Conforme o MEC (2007, s. p.) relata:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando

diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Nestas instituições o ensino se desenvolvia de acordo com as características específicas dos estudantes, porque as escolas especiais possuíam espaços adaptados às necessidades de cada indivíduo, bem como, profissionais capacitados para o atendimento daqueles alunos, a partir da organização de procedimentos educacionais de acordo com a realidade de cada um (SAMPAIO, op. cit.). Apesar das contribuições positivas que este estilo educacional proporcionou, alguns aspectos negativos se sobressaíram, como, por exemplo, o aumento da segregação social destes estudantes.

Tal modelo de ensino passou por várias críticas como salientam Capellini e Mendes (2006, p. 9), quando ressaltaram que “tais serviços especializados na maioria das vezes, provocam uma permanência prolongada de alunos, quase sempre sem perspectiva de retorno ao ensino comum”. As críticas a este modelo educacional contribuíram para o seu declínio, porque não apresentavam avanços educacionais significativos naqueles espaços.

1.3 O atendimento às pessoas com deficiências no século XX e no novo milênio

No século XX, passou-se a criticar os termos utilizados para classificar as pessoas com deficiências, com isso, pode-se propiciar novas reflexões a respeito destas pessoas como sujeitos de direitos. Sobre este aspecto Zavareze (2009, p. 4) afirma que,

A partir da década de 60 até os anos 80 vários termos foram utilizados para se tentar evidenciar a diversidade, são eles: indivíduos “defeituosos”, “deficientes” ou “excepcionais”. Nessa época a sociedade passou a não focalizar o que as pessoas conseguiam fazer. No final da década de 80 e início da década de 90, o termo utilizado foi “pessoas portadoras de deficiências”, o que passou a se constituir como um valor agregado à pessoa. Diante desta realidade, substitui-se o termo deficiência por “necessidade”, mas também foi eliminado. Hoje o termo utilizado é “pessoa com deficiência” o que contribuiu para aumento da sua autonomia na tomada de decisão e aumento das responsabilidades no sentido de favorecer a inclusão.

Tais nomenclaturas, como é possível perceber, também refletiam aspectos ligados às estruturas sociais vigentes em cada período histórico, e a modificação das suas expressões vão favorecendo o aumento da respeitabilidade para estes segmentos sociais.

Entre os aspectos de grande importância para estas pessoas no século XX e início do século XXI podem ser destacadas as normatizações que passaram a ser construídas tanto a nível internacional quanto nos espaços nacionais.

Entre alguns dos documentos internacionais que podem ser enfatizados enfocamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (UNESCO,1998), a qual trouxe a exigência para que todos os países se comprometessem em garantir o acesso de todos à educação. Além dessa declaração, destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990 (UNICEF, 2017), que destacava sobre o direito que cada indivíduo tinha à educação e ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. Destaca-se, também, a Declaração de Salamanca, de 1994 (MEC, 2017), a qual trouxe orientações sobre os aspectos educacionais inclusivos para os países participantes.

No início do século XXI enfatiza-se também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, no ano de 2007, que direcionou vários encaminhamentos para os países participantes. O Brasil também foi signatário desta convenção, trazendo encaminhamentos para suas políticas posteriores, consonante a essa Lei,

[...] o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3o do Art. 5o da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009)

Os direcionamentos realizados a partir desta convenção buscavam a autonomia das pessoas com deficiências diante da sociedade, pois o artigo 1º do decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, destaca que seu objetivo seria “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”.

Sendo assim, a referida normatização internacional ampliou ainda mais os direitos das pessoas com deficiências, possibilitando novas oportunidades em relação às propostas de inserção na saúde, empregabilidade, educação etc. em todo mundo. Nesta perspectiva, o Brasil também foi adaptando as suas normatizações para atender ao que esta lei estabelece.

1.4 O atendimento às pessoas com deficiências no Brasil

As primeiras ações de maior expressividade promovidas pelo Estado, para as pessoas com deficiências, ocorreram no período imperial. No documento do MEC (2007, s.p.) é relatado que,

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Estas instituições foram o primeiro passo para a construção da educação especial no país, mesmo possuindo, de início, um caráter assistencialista, com a disponibilização de abrigo e proteção e, posteriormente, outras foram surgindo, ampliando as questões educacionais com novos direcionamentos para o atendimento às pessoas com deficiência.

Em relação às pessoas com DV, várias entidades passaram a dar atendimento a elas em diferentes locais do território nacional, podendo se destacar,

[...] no *Rio de Janeiro* (RJ), a escola Rodrigues Alves, estadual regular para deficientes físicos e visuais, criada em 1905, [...] em *Minas Gerais*, na capital Belo Horizonte, a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos, criada em 1925, [...] na *Bahia*, criado em Salvador em 1936, o Instituto de Cegos da Bahia, especializado particular; em *Pernambuco*, o Instituto de Cegos criado em 1935, especializado particular [...] no *Rio Grande do Sul* [...] o Instituto Santa Luzia, particular especializado em deficientes visuais, criado em 1941, no *Paraná*, em Curitiba, o Instituto Paraense de Cegos, estadual, especializado, criado em 1944; em *São Paulo*, na cidade de Taubaté, o Instituto São Rafael, particular especializado em deficiência visual, criado em 1940, a Associação Linense para Cegos, particular especializado, criada em 1948, [...] a Fundação para o Livro do Cegos no Brasil, especializada particular criada em 1946, [...]. (MAZZOTTA, 2011, p. 32-33)

Nota-se que, em curto espaço de tempo, foram ampliadas as políticas específicas pelos governos estaduais e também na iniciativa privada que passaram a oferecer institutos com atendimentos às pessoas com DV. Estes estabelecimentos foram se tornando referências no atendimento especializado para elas, na tentativa de proporcionar o acesso à educação, ampliando sua inserção na sociedade, com possibilidade de empregabilidade e de melhoria nas suas autonomias.

Na Paraíba também houve a iniciativa do atendimento a estes segmentos no município de Campina Grande-PB, através da fundação do Instituto dos Cegos. Este espaço,

Foi criado em 1952, mas só passou a existir legalmente a partir de 1962. Surgiu por iniciativa do falecido professor José da Mata Bonfim, que foi

aluno do instituto dos Cegos da Paraíba, que se localiza em João Pessoa-PB. Por ser pedagogo e advogado, o referido professor preocupou-se em trazer para o interior a oportunidade para os deficientes visuais estudarem e, mais, queria também incluir música, arte e desporto, haja vista que, na capital, a ênfase era apenas a prática da leitura e da escrita. (SILVA, 2014, p. 31)

O instituto tornou-se referência no atendimento às pessoas com DV no interior do estado da Paraíba, disponibilizando o atendimento e o desenvolvimento de diversas atividades socioculturais e educacionais para dezenas de pessoas de Campina Grande e de outros municípios, buscando contribuir para a ampliação de suas autonomias, preparando-os para os desafios que a sociedade impõe.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial também se constitui como um marco para a inclusão das pessoas com deficiências no meio educacional brasileiro, porque, segundo o MEC (2007, s. p.), favoreceu, em 1994, “o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum”.

A referida política que naquele período propunha a integração das pessoas com deficiências nos espaços escolares, através das turmas de educação especial, separando-as em salas específicas, foi avançando e, em 2007, já trazia outras perspectivas para elas, através da educação inclusiva.

Sendo assim, segundo o MEC (2007),

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: 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.

Como é possível perceber, esta política buscava integrar uma série de fatores para a promoção da inclusão das pessoas com deficiências, entre eles: a formação dos professores para o atendimento daquelas pessoas, bem como, a articulação intersetorial para a implementação das políticas.

Além disso, outras normatizações brasileiras foram, em tese, aumentando os direitos daqueles segmentos, entre elas destacamos: a Constituição Brasileira (1988),

que determina que todos têm direito à educação; a LDB (1996), que apresenta aspectos legais quanto à inclusão e ao atendimento destas pessoas, o estatuto da pessoa com deficiência (2015), que elenca uma série de direitos para elas; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as quais preveem o atendimento especializado e qualificado para este público. A seguir enfatizaremos algumas destas normatizações.

1.5 Legislações e documentos oficiais que tratam da Educação Especial no Brasil

Algumas normatizações trouxeram às pessoas com deficiências oportunidades que antes lhes eram negadas. Contudo, somente a legislação não é suficiente para dar conta das políticas, para isso são necessários garantir aportes financeiros para que estas políticas sejam concretizadas. A seguir trataremos destas questões que também afetam as políticas inclusivas.

1.5.1 Constituição brasileira de 1988, Fundos de investimentos na educação e Plano Nacional de Educação (PNE)

A Constituição brasileira de 1988 constituiu-se como a base fundamental para a construção dos demais elementos da legislação para a educação especial, pois em seu artigo 205, no capítulo III, sobre a educação, determina que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Neste artigo é colocado que todos têm direito à educação e à qualificação profissional, sem exceção, tendo o Estado e a família o papel de garantir, de fato, que isso ocorra. Além disso, deveria ser criadas as condições necessárias para a disponibilização e direcionamento dos recursos financeiros, tecnológicos e humanos, para a garantia destes direitos.

Ademais, o artigo 208 também da Constituição Brasileira apresenta o dever do Estado para com a educação especial, tendo como princípio a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Sendo assim, os sistemas de ensino regular deveriam disponibilizar a este público o acompanhamento especializado para que o seu

desenvolvimento educacional fosse garantido da melhor forma possível. No entanto, para este tipo de trabalho são necessários investimentos financeiros para a organização dos espaços escolares adaptados e para a formação dos profissionais que trabalham com estes segmentos.

Desta forma, os fundos criados pelo governo federal, entre eles o FUNDEF (1998), o qual destinava recursos exclusivamente para a manutenção e o desenvolvimento do Ensino Fundamental; e o FUNDEB (2008), que previa a disponibilização de recursos financeiros para a manutenção da Educação Básica, contribuíram para se aferir um custo médio aluno nacional (despesas geradas para a manutenção do estudante no sistema de ensino público), e assim, houve a ampliação das classes populares nas escolas públicas. Entretanto, sabe-se que o estudante com deficiência demanda um custo maior, por exigir questões específicas para eles e, neste caso, não houve uma diferenciação para o custo aluno/qualidade (elementos que garantem o acesso do aluno a uma educação de qualidade, dentre eles, profissionais qualificados, aspectos estruturais, equipamentos, etc.).

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecia, nas suas metas e estratégias para serem atingidas no período de 2014-2024, a previsão da disponibilização de recursos para a educação,

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1. garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional.

Verifica-se, então, que o PNE deu um salto qualitativo nos investimentos da educação, pois estes valores seriam quase que dobrados no decorrer de poucos anos. No entanto, a Proposta de Emenda constitucional (PEC 55), encaminhada pelo governo atual, reduziu os recursos da educação e saúde públicas pelos próximos vinte anos, criando um teto para o uso com os investimentos em educação, que inviabiliza todas as conquistas anteriores.

Desse modo, o atendimento especializado continua dependendo muito mais das iniciativas pontuais de alguns espaços escolares, do que com a política macro, porque os referidos fundos descentralizaram as responsabilidades para os estados e municípios, mas não responsabilizaram o Governo Federal com a ampliação destes recursos, além de, atualmente, reduzir e congelar pelos próximos anos o que já era insuficiente.

A seguir, continuaremos tratando de outras legislações nacionais que também se ativeram a questão da Educação Especial, entre elas podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/1996, porém reconhecendo que elas foram avanços, mas não são garantia de qualidade, pois para isto são necessários recursos financeiros adequados.

1.5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/1996

Em consonância com a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), N° 9.394/1996, no seu artigo 2º, reafirma o seguinte posicionamento:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o Estado teria o dever de garantir educação para todos, incluindo as pessoas com deficiências. Isso deixa claro que elas deveriam ter o direito à igualdade de condições perante a sociedade, não havendo a sua exclusão e possibilitando o seu pleno desenvolvimento educacional e profissional.

Esta mesma lei, no seu artigo 4º, no inciso III, também diz ser dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Como visto, fica evidente neste contexto, sobre a necessidade de profissionais para auxiliar os estudantes com deficiências nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, coloca-se a rede regular de ensino, incluindo assim todas as suas instituições e etapas, desde o início até o término da Educação Básica, com a

responsabilidade de atender este público. Isto não isenta o setor privado desta exigência, mas coloca no setor público a maior responsabilização.

Ademais, retomando alguns aspectos constitucionais, no capítulo V da LDB, em seu artigo 59 é colocado que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Sendo assim, os sistemas de ensino deveriam estar adaptados para a inclusão destas pessoas, possuindo todo um aparato que desse condições para os estudantes serem realmente incluídos nos processos educacionais, participando de todas as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar. Nesta perspectiva, deveriam ocorrer mudanças curriculares, metodológicas, técnicas, com uso de recursos educativos adaptados etc.

Ainda no artigo 59 da LDB, no inciso III, destaca-se que os docentes devem possuir 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). Contudo, será que esta exigência legal está sendo respeitada?

Acreditamos que a resposta é não, porque na maioria das escolas que recebe tais segmentos ainda precisa-se investir na qualificação destes profissionais. E, além das legislações já citadas, outras mais específicas sobre esta temática também vêm reforçando a necessidade da melhoria do atendimento a estes sujeitos, como ressaltaremos a seguir.

1.5.3 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146/2015

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ao dispor sobre os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, em seu capítulo IV, ressalta que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Desse modo, a educação tem sido reforçada em vários documentos oficiais como um direito dos indivíduos com deficiências, e que deve ser garantida e assegurada por todos os sistemas de ensino. Infelizmente esta realidade ainda está muito distante de ser alcançada, isso porque não há priorização do aumento de investimentos do Estado para a educação básica até mesmo para o atendimento dos alunos considerados “normais”, em que prevalecem várias dificuldades que vão desde a ausência de material didático até a falta de infraestruturas dos espaços educacionais, além da desvalorização dos profissionais da educação, acabando por dificultar ainda mais a inclusão dos alunos especiais nas escolas públicas.

O estatuto das pessoas com deficiências também reitera que,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Como foi destacado nestes incisos há a obrigação do poder público com o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos com deficiências, durante a sua trajetória nos espaços educacionais, mas isto não acontece somente através da legislação, pois são necessárias ações e recursos para que isto se efetive.

Além disso, o mesmo artigo do referido estatuto, no inciso X, prevê ao poder público, adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015). Contudo, será que a universidade e as escolas públicas possuem condições apropriadas para garantir esta formação? Estas são questões também tratadas nas diretrizes curriculares gerais para a educação.

1.5.4 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

As Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, no capítulo II que trata das modalidades da Educação Básica, especificamente no artigo 29, determina que as escolas incluam em seus projetos políticos pedagógicos a educação especial, também salientando que:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013).

Neste contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria trabalhar em consonância com a instituição de ensino. Ele não precisaria substituir os processos educacionais desenvolvidos no ensino regular, mas sim contribuir para uma melhoria na qualidade da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, será que estes profissionais estão conseguindo dar esta contribuição a todas as áreas de ensino na escola? A seguir daremos enfoque à formação destes profissionais.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O DIREITO AOS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

As conquistas legais e a abertura das instituições ao ensino das pessoas com deficiências têm contribuído para o aumento, cada vez maior, da presença destes estudantes nas salas de aula do Ensino Básico e também do Ensino Superior. A este respeito Sampaio (2015, p. 84) destaca que:

Durante muito tempo os professores de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, do Médio e do ensino superior não se preocupavam com educação especial, pois estas eram tarefas dos professores das séries iniciais, nível em que suponha ser o limite para quem tivesse alguma “deficiência”.

Os referidos estudantes têm superado todas as etapas do ensino básico, contrariando a lógica da incapacidade que é imposta a eles. Mesmo com muitos obstáculos, eles têm demonstrado que com estruturas adequadas, profissionais qualificados e atendimento de qualidade poderão transformar totalmente o pensamento preconceituoso que gira em torno das suas potencialidade e possibilidades de aprendizagem.

Além disso, não podemos deixar de considerar algumas mudanças nas estrutura curriculares e na adaptação de prédios, em todo país, que vêm favorecendo esta inserção. Entre elas, podemos destacar a implantação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciaturas e algumas atividades de extensão que trabalham com estes segmentos, mas isto ainda é muito pouco em relação às demandas efetivas desses segmentos, pois a amplitude dos tipos de deficiências é imensa e, por exemplo, os estudantes cegos também precisam de máquinas em braile nas escolas que estudam, instrumentação pedagógica, além de profissionais qualificados para trabalhar com eles, por isso, é necessário que os poderes públicos para garantirem estas condições.

2.1 Formação docente para o trabalho inclusivo

As discussões a respeito da formação dos professores não rementem apenas aos dias atuais, porque as preocupações neste sentido já se expressavam no passado. No

Brasil apenas no final do século XIX que, oficialmente, o império se manifesta a esse respeito. De acordo com SAVIANI (2009, p. 144),

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez.

O estabelecimento desta lei foi o primeiro passo no sentido de se buscar novos caminhos para a formação dos professores, a qual, de certa forma, contribuiu para que fosse implementada mais atenção ao trabalho dos profissionais em educação. Ainda segundo Saviani (op. cit. p. 148),

[...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Como pode ser percebido, no século XIX, as discussões e a atenção para a formação inicial dos professores começa a aparecer mais explicitamente, com a necessidade de formar docentes, proporcionando o desenvolvimento de novos mecanismos para tal qualificação. A consolidação destas preocupações se dá no século seguinte, como destaca Gatti (2010, p. 1356),

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”).

Este tipo de sistema formativo permitia que estes profissionais tivessem a qualificação específica em uma área, seguida de uma pequena carga de elementos didáticos e pedagógicos. Tais encaminhamentos penduraram por muito tempo e ainda possuem fortes reflexos nos dias atuais, e sendo presente na grade curricular de muitos

cursos de licenciatura, mesmo não aparecendo de forma explícita. Como ainda salienta Gatti (op. cit. p. 1357),

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...].

Mesmo os cursos superiores apresentando tentativas de se modificar, tal panorama, a partir das resoluções do Conselho Nacional de Educação, no século XXI, ainda se nota a prevalência forte da influência do antigo tipo de formação. Outro aspecto de grande importância, objeto de estudo de trabalho, diz respeito à educação inclusiva. Martins (2012, p. 29-30) salienta que,

[...] na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Este tipo de educação necessita de um aprofundamento dos conhecimentos sobre questões teóricas, envolvendo as práticas pedagógicas, as quais devem ser discutidas desde a formação inicial. Mas, será que os cursos de licenciatura estão encaminhando estes pressupostos?

Nos últimos anos, a inclusão das pessoas com deficiência nas salas de aulas do ensino regular despertou um olhar sobre a formação dos professores, que antes passava despercebida diante do preconceito existente e do discurso de incapacidade que reinava em relação aos aprendizes com deficiência, por isso, Zavareze (2009, p. 2) relata que,

O fracasso dos professores em relação às pessoas com deficiência, a má estrutura arquitetônica que não colabora com a inserção, a falta de empenho e/ou desconhecimento do que se é possível fazer com aquele que é diferente representa alguns aspectos que precisam ser mudados.

Nessa perspectiva, as mudanças são necessárias e urgentes, porque as dificuldades dos professores acabam refletindo no desempenho dos alunos com deficiências que, em muitos casos, são deixados de lado, prejudicando o seu desenvolvimento educacional. Sampaio (2015, p. 85) também acentua que,

[...] pessoas envolvidas com a causa da Inclusão sabem que se o aluno não está aprendendo, o problema não está nele. O problema está na metodologia de ensino, na formação [...] do professor, na estrutura da escola que não está adaptada para receber este aluno especial; está na família, que também, por falta de informação, trouxe seu filho tardiamente para a escola; e claro; o problema está principalmente no Governo que não investe o suficiente na

educação, gasta muito dinheiro público com *marketing*, e culpa o professor pelo fracasso do aluno.

Como podemos perceber o professor não é culpado pelo fracasso da inclusão das pessoas com deficiências, mas sim um conjunto de elementos e, principalmente, pela ausência do Estado neste sentido, que deveria investir mais na formação deles e oferecer condições de trabalho adequadas com diminuição de alunos por sala, trabalho exclusivo em uma única escola, diminuição de turmas etc, para que o tempo pedagógico pudesse ser mais utilizado em planejamento, preparação de materiais, avaliação contínua dos estudantes, reunião com as outras áreas de ensino e condições para dar apoio individualizado àqueles que mais precisam. Neste sentido, também podemos destacar que, segundo Martins (2012, p.30),

[...] muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos.

As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura muitas vezes não apresentam uma atenção no que diz respeito à educação especial, mesmo sendo esta uma área que precisa de olhares específicos para o desenvolvimentos das práticas pedagógicas docentes, e estas qualificações muitas vezes são deixadas de lado.

Então, não adianta apenas passar a responsabilidade para o AEE, pois estes profissionais não dão conta de todas as áreas de ensino e, mesmo que já tenha sido um avanço, a instituição possuir o atendimento especializado, isto não é suficiente.

O decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, no artigo 5º, destaca sobre as salas de apoio especializados, bem como, outros aspectos estruturais, enfatizando que o Ministério da Educação prestaria apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado:

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - **formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com**

deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão (GRIFO NOSSO);

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Como ficou claro, o decreto estabelece que devem ser garantidos recursos econômicos para auxiliar na implantação das salas de apoio, formação de professores e profissionais e, recursos didáticos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mas como já foi enfatizado neste texto, estes recursos têm sido cada vez mais negados, e no contexto das políticas neoliberais a responsabilização tem recaído sobre os docentes.

Além disso, O PNE, também apontava sobre as perspectivas para a qualificação dos professores,

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica **formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino** (GRIFO NOSSO).

Neste sentido, o PNE reitera a importância de formação para os professores, ressaltando inclusive a exigência de pós-graduação para estes profissionais conforme as suas diversas atuações. Mas, a formação inicial e continuada também deveria ser ampliada e melhorada.

A falta de uma formação adequada acaba prejudicado principalmente as pessoas com deficiência, impossibilitando-as de terem acesso a uma educação de qualidade, de acordo com suas necessidades e seus direitos, diante da suposta “inclusão”, em que não há um atendimento adequado, pois os professores não possuem preparo teórico e metodológico para trabalhar com os referidos alunos.

Segundo Tardif e Lessard (2005) apud Salvino e Lisboa (2017, p. 45), “o professor [...] deve estar preparado para a sua realidade, devendo ter conhecimento do

que será apresentado em sala de aula, possuir conhecimentos das ciências, pedagogia, além de estar apto a saberes oriundos do ambiente do cotidiano do aluno”. Este aspectos se acentuam ainda mais quando se leva em conta a inclusão dos alunos com deficiência, pois os professores precisam estar prontos para o atendimento a este público.

Neste contexto, deve haver valorização docente e esta passa também “por sua formação e pela consciência de seu papel na escola. É desejável que se tenha uma postura aberta, disposta a incorporar as novas mudanças da sociedade que influenciam a escola” (CASTELLAR, 2013, p. 256). Mas, para isso, são necessárias condições de trabalho, salário digno, dedicação exclusiva e, como já foi mencionado, formação continuada para todos estes profissionais. Isto, porque, como bem destaca Martins (2012, p. 32),

A formação dos profissionais de ensino [...] não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

O trabalho com as pessoas com deficiências faz parte desta diversidade, e necessita dos professores uma atenção especial para o ensino e aprendizagem desses estudantes. Sendo assim, a formação dos professores deve abarcar também estes conhecimentos, para que tais profissionais possam desenvolver suas práticas pedagógicas com qualidade, envolvendo todos os educandos, independente da suas deficiências, sejam elas visuais, intelectuais, motoras, etc. Todos devem estar incluídos em todas as atividades desenvolvidas em qualquer uma das disciplinas escolares.

Cabe, assim, fazer uma leitura a respeito da formação dos professores de Geografia, sendo esta uma disciplina de fundamental importância para entendermos o mundo em que vivemos, e a inclusão das pessoas com deficiência visual passa também pela apropriação dos conhecimentos geográficos.

2.2 A formação docente em Geografia

A autora Helena Copetti Callai (2013) ao discorrer sobre a formação docente em Geografia, diz que esta possui dois momentos de grande importância e que viabiliza as condições para o trabalho docente, destacando:

A primeira é básica, é condição para a atuação do profissional, e como tal deve ser considerada e ser objeto de constantes críticas e avaliações, além do que deve dar conta plena da formação e habilitação. A segunda, no entanto, passa a ser também fundamental, pois a atualização é condição necessária

para o exercício de qualquer profissão e, no caso do professor, é muito importante refletir a própria prática, pois formar cidadão requer como condição que seja exercida a própria cidadania (CALLAI, op. cit., p. 115).

Os dois momentos aportados são condição fundamental para a atuação profissional, ou seja, a formação inicial na academia e a formação continuada nos locais de trabalho ou oferecidas pelos órgãos competentes.

Nesta perspectiva, retornamos a discussão sobre a formação inicial nos cursos de licenciatura, destacada por Vesentini (2009, p. 239),

[...] a orientação para um curso de Geografia que pretende formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) é ter um adequado curso básico; que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”, de pesquisador, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativas próprias.

Sendo assim, a formação envolve aspectos bem mais amplos dos saberes teóricos e metodológicos entorno das suas futuras práticas docentes. Castellar (2010, p. 41) também ressalta que,

O trabalho docente não acontecerá se não houver uma formação docente com sólidas bases teórico-metodológicas e culturais. Uma formação precária prejudicará a ação docente na escola e faltará aos professores a capacidade para argumentar e interpretar; explicar o mundo e a realidade e as consequências que resultam dela, comprometerá os processos de ensino e aprendizagem.

As palavras da autora se aplicam a qualquer tipo de formação docente, não somente da Geografia, porque quando não há uma boa qualificação profissional o professor certamente encontrará dificuldades durante o desenvolvimento de suas atividades. Desta forma, a formação do professor vai muito além da simples apreensão dos conteúdos relacionados a uma ciência, não que estes não sejam importantes, mas englobam outros elementos essenciais para o desenvolvimento das atividades profissionais, como salienta Callai (2013, p. 117),

É inegável que o professor precisa de uma carga de informações, de conteúdo, para ter condições de realizar o seu trabalho, mas é também imprescindível compreender como fazer o trato desses conteúdos em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio. Para tanto são necessários conhecimentos que vão além do conteúdo de Geografia e que tenham a ver com o processo de construção do conhecimento, com os aspectos pedagógicos e a psicológicos de aprendizagem.

Tais aspectos possuem ainda mais relevância ao se tratar dos alunos com deficiência visual que, mesmo não tendo dificuldades para o desenvolvimento da

aprendizagem, necessitam de processos pedagógicos que precisam estar adaptados à sua realidade e que devem ser entendidos pelo professor.

Por isso, Castellar (2010, p. 42) também ressalta que “[...] os processos de formação inicial dos professores deveriam integrar as bases teóricas com a prática cotidiana e, dessa maneira, os estudantes – futuros professores – teriam uma dimensão maior do significado dos saberes específicos e das práticas sociais”. Dessa forma, os cursos de licenciatura deveriam proporcionar maior relação entre teoria e prática, e o momento do estágio supervisionado é fundamental neste contexto.

Ainda sobre os cursos de licenciaturas, Callai (op. cit. p. 118) ressalta,

Os novos cursos da universidade devem informar, permitir que o aluno adquira um grande repertório de conteúdos e saiba discuti-los teoricamente; ou deve formar um bom professor que saiba discutir e ensinar o processo de aprender e daí transite entre os conteúdos e os aspectos pedagógicos de forma a realizar um ensino consequente com aquilo que se espera da escola no mundo atual.

Contudo, isto não é tão fácil quanto se pensa, pois preparar através dos aspectos pedagógicos também envolvem concepções de mundo, de sociedade, de ensino etc. Além disso, a própria realidade escolar, através das condições de trabalho também inviabilizam determinadas práticas pedagógicas.

No que se refere às escolas inclusivas, estas demandam especificações conforme o público que atende, a exemplo dos destinados as pessoas com deficiência visual. Nesta perspectiva Sampaio (2015, p. 91) destaca que:

Lecionar Geografia para alunos cegos ou com baixa visão não dependerá de outra língua, o que já facilita muito o trabalho docente e do próprio aprendiz. No entanto, para que a aula e as explicações conceituais não fiquem completamente distantes do entendimento dos alunos cegos e com baixa visão, o professor deverá preparar algumas demonstrações utilizando material em alto relevo e que promovam experiências táteis para os alunos.

A preparação destes materiais podem contribuir com novas oportunidades de aprendizagens para os estudantes com DV. Por isso, um ramo da Geografia de grande importância para tais pessoas é a Cartografia Tátil. Esta apresenta estudos referentes a adaptação de elementos geográficos em alto relevo, como por exemplo: gráficos, mapas, tabelas, maquetes etc., que facilitam a compreensão dos conteúdos trabalhados na disciplina escolar. A este respeito Lima, Santana (2012, p. 19) salientam que:

A cartografia Tátil possibilita a inclusão dos estudantes com necessidades especiais visuais, no estudo e localização, dos elementos geográficos, surge como um veículo que garante o entendimento do real a partir de construções representativas utilizando-se de variáveis táteis, para os estudantes com deficiência visual total ou parcial.

Desse modo, o ensino de geografia é essencial para a compreensão do mundo em que vivemos, e a apropriação dos espaços cotidianos pelos estudantes com DV, através dos recursos cartográficos táteis podem contribuir para uma maior autonomia em suas vidas.

Por isso, o professor de Geografia necessita de uma formação que o prepare para dominar os conteúdos e fundamentos teóricos-metodológicos para auxiliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados apresentados trazem as análises das falas dos sujeitos que atuam com as pessoas com deficiência visual, no espaço educacional da escola Senador Argemiro de Figueiredo, os quais possuem funções diferenciadas, além de segmentos da gestão educacional.

O primeiro sujeito entrevistado foi o responsável pelo atendimento educacional especializado, da 3ª Gerência Regional de Educação e Cultura, localizado na Rua João da Mata, Centro de Campina Grande-PB, o qual iremos chamar de G1 (Gestor 1), tendo conforme o profissional a função de,

G1: Promover assistência a esta modalidade de ensino (Atendimento educacional especializado), no que concerne principalmente ao cumprimento das diretrizes relacionadas à inclusão e à educação especial. A função também se estende a proporcionar que os direitos das pessoas com necessidades especiais funcionem efetivamente.

Sendo assim, tal sujeito é o responsável por cobrar dos espaços educacionais, através dos aspectos legais existentes, a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino. A respeito de suas atribuições colocam que atuam:

Observando o que delega a lei acerca desta modalidade de ensino, buscando promover capacitação aos facilitadores e também fiscalizando se o direito do aprendente não está sendo defraudado e, sobretudo, buscando junto a organizações como a [Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência] FUNAD, Instituto dos cegos e outras formas de promover a intervenção e suporte necessários às pessoas com necessidades especiais.

Dessa forma, estes gestores tentam trabalhar articulando-se com outras instituições. Tal sujeito coloca-se como responsável por disponibilizar a formação dos professores. A respeito da inclusão G1 diz que: “Acima de tudo é um direito do cidadão, não só na esfera educacional, como também dos demais segmentos. Esse direito é regulamentado por lei e precisa ser exercido [...]. Como pode ser notado, é de seu conhecimento que a inclusão é um direito estabelecido pelas normatizações brasileiras.

Na continuidade o G1 reitera que “O sistema AEE, tem buscado formas de legitimar este direito, oferecendo assistência devida (grifo nosso) às pessoas com deficiência no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades”, reafirmando buscar melhores condições para o processo de ensino e

aprendizagem das pessoas com deficiência. Mas, verificamos, no decorrer da pesquisa, que AEE não tem tido condição de efetivar esta garantia.

Quando questionado se tem havido formação para os professores que atendem os segmentos especiais respondeu que,

Sim, as diretrizes relacionadas à educação especial têm exigido a formação superior e específica ao atendimento desta modalidade de ensino. Sendo assim, é feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas nessas salas de recursos multifuncionais que funcionam no contra turno nas escolas, como também alguns professores têm participado de cursos de especializações em inclusão, como os oferecidos pela FUNAD, a exemplo, o “Buscando Competência”, que oferece aperfeiçoamento, com a realização de oficinas para a troca de experiências, cursos de Libras e alfabetização em Braille.

A participação dos professores nestas formações é muito necessária para o trabalho com estudantes com deficiência. Podemos notar que, segundo G1, têm sido disponibilizadas as referidas qualificações através de programas específicos. A esse respeito, Salvino e Lisboa (2017, p. 53) destacam que,

A formação do professor para essa realidade é de suma importância, principalmente uma formação para atuar na sala de recursos, espaço em que o aluno com deficiência visual seja recebido para obter estímulos específicos, além de facilitar o seu cotidiano escolar. As oficinas e minicursos são excelentes meios de se trocar experiências e de capacitar os professores e outros profissionais em curto tempo. Tão importante quanto a teoria, tais atividades devem explorar a prática, ponderando as experiências anteriores, a criatividade e a necessidade específica de cada aluno.

Contudo, mesmo sendo significativas, a formação continuada não deve substituir a inicial, a qual também deve proporcionar tais discussões na academia. Quando interrogado se os setores governamentais têm disponibilizado condições para realização destas premissas, o gestor diz:

Sim, hoje já se consolida toda uma atenção para a educação especial, muito embora, já poderíamos ter dado passos mais largos e ampliado a garantia destes direitos acerca da inclusão para cidadão com necessidades especiais de alguma forma obrigando o seu direito defraudado.

A partir deste discurso, vemos que as políticas nacionais para a educação especial têm tido reflexos, no que diz respeito à atenção a este público, mas ainda deixa a desejar no real cumprimento das funções nos meios de ensino, pois, ainda falta uma série de elementos (formação, recursos didáticos, estruturas adequadas, etc.) para que de fato seja concretizada. Como propostas para melhoramentos dos aspectos relacionados a inclusão G1 destaca que,

Com certeza, a formação das pessoas, profissionais que tratem desta área, como também, mais recursos relacionados à educação deste alunos [são necessários]. A compra de equipamentos adequados e suficientes, como também, investimento para facilitação do acompanhamento destes cidadãos, com o acesso a neurologistas e psicólogos. A criação de programas e

políticas públicas, que não só viabilizassem o acesso às instituições educacionais, mas que os encaminhassem ao mercado de trabalho, que é um direito das pessoas com necessidades especiais.

Neste sentido, o gestor resgata a necessidade de recursos para a ampliação da formação e de estruturas adequadas, demonstrando assim, que os fundos de manutenção da educação pública estão sendo insuficientes. Outro ponto interessante e que merece destaque diz respeito ao mercado de trabalho, quando cita a preocupação sobre de que forma estes segmentos estão se inserindo no referido mercado. São questionamentos que surgem e que poderão ser respondidos em trabalhos posteriores, relacionando-os ao processo educativo.

O segundo local onde foi concedida entrevista foi o Centro de Formação de Educadores de Campina Grande-PB, localizado próximo à Avenida Francisco Lopes de Almeida, no Bairro das Malvinas. O espaço é utilizado para a realização de diversos eventos, especializações e cursos para a formação de profissionais da área de educação. O entrevistado é chefe do centro de formação e será tratado como G2 (Gestor 2).

G2 relatou que o apoio à educação inclusiva tem ocorrido “cedendo o espaço físico para as formações”. A respeito de seu posicionamento sobre a inserção das pessoas com deficiências nos espaços educacionais diz:

Acho de fundamental importância, porque quem é educador têm que estar com a mente aberta, sabendo que podemos encontrar alunos com qualquer deficiência, e pra gente ter um tratamento na questão da inclusão é preciso saber como lidar com esta deficiência.

Notamos, a partir do discurso de G 2, que o mesmo se posiciona de forma positiva em relação à inclusão e quem tem conhecimento sobre à necessidade de formação profissional para tal atendimento. Em relação a atuação de sua instituição no processo inclusivo, foi respondido que havia “disponibilizando formação continuada [...] através de cursos da [Empresa de Seleção Pública e Privada] ESPP, que oferece cursos de formação para os profissionais do serviço público do estado da Paraíba”, destacando as parcerias para qualificação dos profissionais do serviço público, inclusive com o setor privado.

Com relação à formação dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência visual o Gestor 2 destacou que a ESPP ainda não havia disponibilizado formação para estes docentes, e que a partir deste trabalho iria encaminhar uma proposta para a realização de um curso neste sentido, pois segundo ela, há certo número de

alunos. Dessa forma, verificamos que os cursos de formação dos profissionais que trabalham com aqueles segmentos ainda não têm sido ofertados.

A respeito da disponibilidade de estruturas e condições formativas por parte dos setores governamentais para o atendimento aos segmentos especiais, G2 respondeu que existem “porque têm o PNE [e] esta lei deve ser operacionalizada. É através dele que todas as instituições de ensino têm a obrigação de executá-la, mesmo sabendo que nós não temos muitas vezes profissionais preparados para esta demanda”.

A fala da entrevistada traz dois elementos importantes, o primeiro se refere ao Plano Nacional da Educação que determina que seja disponibilizada formação continuada para os professores, de acordo com as necessidades da sua área de atuação e, o segundo, diz respeito ao reconhecimento de que os atuais profissionais não possuem qualificação para o atendimento aos segmentos especiais. A respeito das propostas para melhoramento dos processos de inclusão, o Gestor 2 cita a necessidade:

Da formação dos profissionais que estão neste processo, [...] seleção de pessoas para trabalhar com esta temática, pois sabemos que nem todos têm como lidar com essas diferenças. Outra questão, também, é a sensibilização da família [...] porque geralmente a própria família tem vergonha daquele filho ou irmão que possui alguma deficiência, e a principal delas é o engajamento das políticas públicas disponibilizando recursos para que possam ser operacionalizadas as leis ou resoluções dos PNE.

O G2 destaca também sobre a necessidade de mais recursos, que aliados às políticas públicas e às normatizações, poderiam trazer mudanças qualitativas para este público. Neste sentido, o Estado deveria assumir os compromissos afirmados com o PNE. No entanto, sabemos que a partir da diminuição de recursos através da PEC 55 o PNE está inviabilizado.

No decorrer da investigação fizemos entrevistas com os profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, localizada na avenida Elpidio de Almeida, no bairro do Catolé (Figura 1). Esta escola possuía, em 2016, 18 alunos com deficiência visual.

Antes de iniciarmos a descrição das entrevistas neste local, cabe relatar as dificuldades encontradas nesta realização, pois infelizmente o local passa por uma reforma desde o início do ano e o ano letivo, na presente data (15/03/2017), ainda não foi iniciado. Além disso, houve troca de professores na escola, gerando uma incerteza quanto aqueles que deveriam ser entrevistados e como contactá-los, principalmente em relação aos professores de Geografia e funcionários do Atendimento Educacional

Especializado daquela instituição. Por isso, houve atrasos no que havíamos estabelecido para o cronograma de realização deste trabalho. Sendo assim, foi necessário realizar muitas entrevistas fora do espaço físico da escola, principalmente dos docentes.



Figura 1 Mapa de localização da E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo em Campina Grande-PB
Fonte: Silva, 2017.

Quanto ao profissional vinculado à gestão da escolar, conseguimos entrevistá-lo na escola, o qual chamaremos de Gestor3 (G 3). Ele destacou que sua função teria o papel de “planejar, organizar, e também monitorar e liderar a administração da escola, como também os professores e funcionários”, colocando-se como a pessoa responsável por coordenar as ações dos profissionais daquela instituição, inclusive acompanhando o processo de inclusão.

Em relação ao posicionamento de G3 a respeito da inclusão das pessoas com deficiência relatou ser “necessária, uma vez que o aluno está em campo real participando e superando as barreiras”. Quando questionado se havia ocorrido formação para os docentes que trabalhavam com aqueles estudantes, o entrevistado disse que: “Sim, encontros pela FUNAD e outros segmentos educacionais da SEC”. Contudo, em conversa informal havia enfatizado a falta de oportunidade neste sentido.

Com relação à disponibilidades de recursos financeiros dos setores governamentais para a garantia de estrutura física e formativa para o atendimento às demandas especiais, foi respondido que, “Em grande parte sim, com ferramentas, tecnologias e treinamento, além do espaço físico e de professores capacitados”, mas nas

propostas para mudanças destacou a necessidade de “mais cursos, ferramentas e um melhor acompanhamento permanente nos dois turnos para os alunos especiais”, demonstrando assim a preocupação com a disponibilidade de mais formação e atenção a estes estudantes.

Por isso, a instituição escolar e toda a sociedade devem cobrar do poder público as condições necessárias para o atendimento aos estudantes com deficiência, tendo por base o que está previsto na legislação brasileira, pois é um direito destes segmentos.

No decorrer da investigação fizemos entrevistas com os professores de Geografia da escola, os quais chamaremos aqui de professor 1, 2 e 3. Faremos, assim uma análise conjunta das falas destes profissionais. Em relação ao trabalho desenvolvido com os estudantes com deficiência visual, responderam que,

Professor 1: A forma de trabalhar buscava com que eles [tivessem] o mesmo acesso das informações e o mesmo grau de dificuldades das atividades que os alunos que enxergam, para facilitar isso a gente sabe que muito do conteúdo de geografia é muito visual, principalmente com a questão de localização, de orientação, uso de mapas, análise de paisagem e do espaço geográfico, são questões que exigem muito do canal visual. Para facilitar isso a gente trabalha utilizando maquetes, usando materiais táteis, sejam mapas ou gráficos. A gente tenta passar para eles tudo que o aluno que enxerga está tendo de recurso, o aluno com deficiência vai ter de maneira semelhante, sendo que produzido de forma tátil, com uso da cartografia tátil, com o uso [de] tecnologias assistidas, com textos em braille ou em forma de áudio para ele escutar, as avaliações são semelhantes, diferenciando-se apenas na forma de aplicação que pode ser oral ou em braille.

Professor 2: Quando ficou definido que receberíamos alunos com deficiência visual em nossa escola, o Instituto dos Cegos, local de origem desses alunos, se aproximou da escola e nos ofereceu informações e orientações de cunho geral. Nesse sentido, usamos muito mais a intuição do que um método específico de abordagem, embora as orientações e informações da instituição de origem dos alunos tenham sido muito importantes.

Professor 3: Esta é uma pergunta das mais difíceis, porque a gente aprendeu a trabalhar com estes estudantes trabalhando. A princípio foi um desafio muito grande para mim, porque eu não sabia como avaliar, a parte ilustrativa eu sentia dificuldade, porque eles não viam, os de baixa visão nem tanto, mas os sem visão era difícil demais trabalhar os conteúdos que apresentavam mapas e gráficos.

A partir da análise das falas dos professores percebemos muitas diferenças. O professor 1 demonstra indícios de um certo domínio a respeito dos procedimentos de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência visual, isto porque faz mestrado nesta área. Contudo, identificamos que ela trabalhou com os alunos no ano anterior, no entanto estaria sendo removida da escola. O professor 2 destacou as contribuições do Instituto dos Cegos, mas seria necessário um maior aprofundamento a

respeito de como desenvolver o trabalho com aqueles estudantes. Já o professor 3, expôs as dificuldades enfrentadas, demonstrando desconhecimento a respeito dos materiais táteis e seu uso para o ensino e aprendizagem do estudantes DV.

No que se diz respeito a terem recebido formação para trabalhar com os estudantes com deficiência visual, eles reiteraram que,

Professor 1: Uma formação específica não, mas a gente procura se qualificar, já que esta não precisa ser oficial, na medida que eu pego material para ler, na medida que vou pesquisando na internet ou em livros, autores que falem daquele tema, eu estou investido na minha formação. Então, é a formação que eu estou tendo agora, a minha formação inicial ou a graduação não tive, não tive nenhuma cadeira específica sobre inclusão. Minha especialização também não foi na área de inclusão e também não conheço nenhuma especialização neste sentido. Estou investido na minha formação a partir do mestrado, trabalhando com autores que tratam sobre a inclusão, mas desta forma não oficial.

Professor 2: Não tenho.

Professor 3: Infelizmente não, nenhum tipo de formação.

Como pode ser notado nenhum dos professores recebeu formação para inclusão, seja inicial ou continuada em serviço. E apenas uma das professoras, por iniciativa própria estava investigando no mestrado sobre a inclusão. Sendo assim, as falas dos gestores contradizem a dos professores, que alegam não possuir formação encaminhada pelo poder público para trabalhar com estes estudantes.

Tal fato demonstra a necessidade da formação dos professores de Geografia para inclusão. Ribeiro e Machado (2016, p. 166) salientam que,

[...] Os geógrafos formados ou em formação devem levar em conta a questão da inclusão. É preciso discuti-la no âmbito escolar, pensando não apenas nos educandos com necessidades especiais na sala de aula, mas a inclusão dos demais educandos em um mundo inclusivo.

Dessa forma, é de fundamental importância que os professores de Geografia possuam uma formação que lhes prepare para entender a inclusão como um todo, levando-se em consideração toda a sua abrangência em relação à diversidade.

Quando indagados sobre a disponibilidade de materiais para o auxílio pedagógico para trabalhar com aqueles segmentos, eles disseram que,

Professor 1: Na escola a gente não dispunha, por exemplo, de uma impressora em braile, por que é caríssima. Já foi solicitada pela escola Polivalente, mas não foi fornecida pelo governo e já que a escola recebe um número grande de alunos com deficiência visual, dezoito ao todo, deveria ter no mínimo uma impressora em braile, mas a gente tem computadores com alguns sistemas de leitura de texto em áudio para eles poderem ouvir e

materiais de cartografia tátil que é fornecido pela UFCG, através do LAEG, que nos fornece o material de mapas tátil e gráficos táteis para trabalhar com os alunos.

Professor 2: Até o final de 2016 não tínhamos nada dessa natureza. Para o corrente ano, diante da escolha do livro didático, fizemos o pedido do áudio book para os alunos do Ensino Fundamental.

Professor 3: Não tem nenhum material, a gente trabalha sem recursos, criando e reinventado nas aulas para que atinjam melhor os objetivos que a gente quer alcançar e uma melhor absorção dos conteúdos e das aulas passadas para eles. É muito difícil, porque a gente não tem nada e nenhuma orientação para trabalhar com eles, e lá na escola ninguém tem um curso de braille para atender este público. As avaliações a princípio eram orais, fazia atividades [para] que os demais alunos se envolvessem com estes estudantes.

As declarações dos professores deixam claro a falta de materiais e de equipamentos para o atendimento aos alunos com DV. Apenas uma professora alegou o apoio da UFCG, mas o projeto de extensão realizado por aquela entidade não conseguia chegar a todas as turmas. Por isso, os outros professores alegaram não ter os materiais necessários para trabalhar com aquele público.

O uso de materiais de apoio pedagógico na disciplina geográfica é muito necessário. Andrade e Nogueira (2016, p.103) afirmam que, “No ensino de Geografia, é imprescindível que o professor utilize os recursos táteis para os alunos deficientes visuais, já que, comprovadamente, facilitam o aprendizado dos mesmos, pois são recursos concretos.” Além disso, possibilitam as ampliações de suas análises sobre o mundo.

Ao ser questionado sobre se o Atendimento Educacional Especializado dava o apoio necessário para o ensino de geografia, os docentes disseram que,

Professor 1: A gente não tem um monitor do AEE que nos dê um apoio dentro de sala de aula, tanto é que tinha apenas duas pessoas para cuidar dos dezoito alunos com deficiência visual e cada um em uma turma diferente e em várias disciplinas. O apoio que a gente recebe do AEE é se for fazer uma prova oral com o aluno enquanto os outros alunos estão fazendo a prova escrita, ou quando tem algum horário vago auxiliam nas atividades de casa. Com o trabalho da Geografia, em sala de aula, a gente não tem esse apoio.

Professor 2: “O AEE se apresenta como mais um meio que vai auxiliar a superar os desafios a serem vencidos e superados, acredito que é mais uma oportunidade que temos de tentar superar as dificuldades.

Professor 3: O apoio era mínimo e deixa muito a desejar. Alguns eram profissionais que não tiveram cursos e treinamento para lidar com estes estudantes.

Desta forma, segundo os professores, o Atendimento Educacional Especializado funcionava apenas como um suporte extra sala de aula, mas que não contribuía efetivamente na aprendizagem de Geografia. Além disso, os estudantes deveriam ter o apoio do AEE no contra turno, mas nesse horário eles estão no Instituto dos Cegos, então não é feito este trabalho por estes profissionais na escola. A esse respeito, Sampaio (2015, p. 81) diz que,

O atendimento especializado como apoio pedagógico à sala de aula regular permite um acompanhamento diferenciado em horário distinto das aulas comuns, possibilitando atender a especificidade. Ele é um espaço sem caráter clínico, mas de apoio e estímulo ao educando e ao professor regente.

Neste caso, o atendimento especializado ocorrendo no mesmo turno do ensino regular não contribui com as necessidades educativas especiais dos estudantes, pois deveria ocorrer como apoio complementar.

Com relação às principais dificuldades para o trabalho com as pessoas com deficiências visuais, foi respondido que,

Professor 1: A princípio era a falta de informação, que eu tive que buscar as ideias e até a cartografia tátil, e os materiais mesmos que na escola a gente não encontra. Não tem uma impressora em braille para imprimir uma prova, não tem informação que me ajude a encontrar meios. A gente tem que procurar e se esforçar para encontrá-los. Mas, assim as dificuldades dentro da escola dizem respeito a adaptação de alguns espaços, como por exemplo, uma coisa bem simples, uma sala com três alunos com deficiência visual, ela deveria ter menos alunos para que eu pudesse dar uma atenção especial, e outra coisa deveria ter um monitor em sala para me ajudar enquanto eu estou atendo os “videntes”. Aquela pessoa estaria me ajudando com o exercício do outro.

Professor 2: Inexperiência com esse tipo de clientela e a falta de formação específica, Falta de materiais didáticos e equipamentos adaptados para os alunos.

Professor 3: As principais dificuldades, eu diria a você dizem respeito a falta de informação a respeito do trabalho com estes estudantes.

Os profissionais atentam para alguns dificuldades relacionadas à disponibilidade de materiais didáticos, alguns aspectos estruturais e, um fato importante, o número de alunos nas salas, gerando dificuldades para o processo de aprendizagem. Neste contexto, Sampaio (op. cit., p. 81) também afirma que,

As salas de aula comuns, na maioria das escolas públicas que todos conhecem estão lotadas com 30 e 40 alunos, sem material didático adequado e contando apenas com quadro e giz. Essas salas não incluem ninguém, nem mesmo os aparentemente “normais”.

Desse modo, o número excessivo de estudantes por sala deveria ser repensado pelas políticas educacionais, pois dificulta o trabalho dos professores, especialmente no atendimento aos alunos com deficiência, porque necessitam de um acompanhamento mais específico.

Entre as propostas para melhoria da qualidade da educação e superação das dificuldades retratadas, foram destacadas,

Professor 1: A sugestão que eu tenho é que existisse na escola, antes da gente receber os alunos com deficiência de qualquer tipo, não só o visual, que a gente recebesse uma oficina, um trabalho, um apoio neste sentido de direcionar e nos dar informações sobre aquele tipo de deficiência, pois a escola é múltipla e recebe os mais variados tipos de graus e níveis de dificuldades dos alunos. Então, a gente recebe uma preparação e não é pego de surpresa. Ideal seria que tivesse um monitor em cada sala para auxiliar o professor nesta questão, isso daria um suporte enorme, e sem falar nos materiais simples como o papel para a escrita em braile. Às vezes não tem reglete para todo mundo e que é um material que eles usam para escrever. No caso do aluno com baixa visão uma simples prova ampliada ou colorida [seria necessário, pois] a gente encontra dificuldade, e isso seria fácil de resolver se a gente tivesse uma verba específica para a promoção da inclusão.

Professor 2: Em princípio o óbvio: a formação permanente dos profissionais que trabalham com essa clientela e a adaptação de materiais e equipamentos para os mesmos. Porém, como sabemos que essas coisas não caminham no mesmo ritmo da necessidade delas, temos que buscar alternativas como a busca de informações sobre este público e a criação de alternativas caseiras como a produção de materiais didáticos para o público em tela (mapas em alto relevo), o contato permanente com a família, usar alguns recursos disponibilizados pelo Instituto dos Cegos, entre outros.

Professor 3: Mais minicursos, mais treinamento, uma diminuição do número de alunos por sala, porque um número elevado de alunos dificulta ainda mais um atendimento mais especial a estes estudantes. Se os setores governamentais exigem a inclusão, deveriam também preparar os professores neste sentido.

Os depoimentos destacam pontos interessantes e, principalmente, salientam a importância de uma preparação ou formação para o atendimento a este público e a ausência de mais verbas para o atendimento à inclusão.

Por fim, também entrevistamos o responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, entendendo que tais profissionais podem dar significativa contribuição aos professores das diversas áreas para o acompanhamento aos estudantes com deficiência, mas que eles também precisam ter qualificações específicas para este fim.

A respeito do trabalho com os alunos com deficiência visual, o profissional do AEE relatou que,

Na realidade, pra mim, foi um impacto grande porque, [...] eu tinha pouca experiência com os alunos com deficiência visual, mas aos poucos eu comecei a buscar me capacitar, fazer formações e procurar aprender mais, e mesmo tendo [alguma] experiência [ainda] encontro dificuldades. E imagine os profissionais que estão recebendo estes alunos [e] não estão capacitados.

No relato fica claro que aquele profissional necessitou buscar qualificação, porque, inicialmente, não havia tido formação para o trabalho com aquele tipo de deficiência. Esta é uma incoerência e irresponsabilidade dos poderes públicos. Neste sentido, Soares e Carvalho (2012, p. 62) salientam que,

[...] não basta ao professor especializado ter o domínio dos procedimentos específicos como o Braille, a língua de sinais ou a comunicação alternativa, mas, também, formação pedagógica suficiente para que esses procedimentos possam ser utilizados em prol da melhoria de rendimento dos alunos sob sua responsabilidade como especialista.

Isto é necessário, porque são necessárias condições específicas pedagógicas no campo teórico-metodológico para que, de fato, estes profissionais auxiliem os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências.

A respeito de ter participado de alguma formação para o trabalho com os estudantes com deficiência visual, o mesmo falou que, “Sim, [...] sempre estou buscando, atualmente estou tendo uma formação, sendo esta paga com dinheiro do meu próprio salário e ocorre aos finais de semana, porque o trabalho não libera para a gente se capacitar”. Nota-se que a formação não é realizada gratuitamente e também não é disponibilizado um horário para esta formação, prejudicando e dificultando ainda mais a busca por uma qualificação profissional.

Os materiais de auxílio pedagógico também devem ser disponibilizados ao atendimento especializado aos estudantes com DV. Neste sentido, Soares e Carvalho (2012, p. 60) destacam que, “[...] o AEE voltado para os deficientes visuais se pretende à utilização de recursos ópticos, ao Braille e ao Soroban e aos software com síntese de voz [...]. Mas, com relação a estes elementos na escola o profissional do AEE relata que,

Existe sim, mas no momento está desativado. Faz um ano que o laboratório com os computadores e com programas adaptados para os deficientes visuais não está funcionando. A sala tem materiais adaptados, apesar que os livros, que são de grande importância, não são em braille.

Sendo assim, demonstra que alguns destes recursos não estão disponíveis, e no caso do livro didático (o mais utilizado pelos professores), não são acessíveis em Braille, mas mesmo assim, caso existisse em Braille, necessitaria da qualificação dos professores para utilizá-los.

No que se diz respeito à demanda dos professores de Geografia pelo apoio do AEE, foi dito que, “Na realidade o pouco contato que eu tive com os professores, por que o atendimento dá apoio a séries diferenciadas, via-se que eles tinham muitas dificuldades para a inclusão”. Isto ocorre porque o AEE dá apoio a todas as séries, conseqüentemente, também a várias áreas, ficando, de certa forma, sobrecarregado.

A respeito das dificuldades para a inclusão das pessoas com deficiência visual, o profissional do AEE disse que, “Uma das dificuldade diz respeito à falta de materiais adaptados, e a inclusão como um todo não só da deficiência visual”. Sua declaração remete a complexidade que gira entorno da inclusão e todos os aspectos a ela relacionados. Como proposta para a superação destes problemas, foi sugerido que, “primeiro [existissem] livros adaptados, respeito, professores com formações... Isso é o que mais se necessita, não só na área de geografia, como também nas demais áreas, por que hoje na realidade ocorre a inclusão, mas não há pessoas preparadas para trabalhar com estes alunos”. Neste sentido, é colocada como prioridade a necessidade de formação dos docentes para se trabalhar com tais segmentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos neste trabalho podemos fazer algumas considerações. De antemão salientamos que a inclusão das pessoas com deficiência possui um importância ímpar, e que esta precisa ser cumprida, pois está prevista nas normatizações brasileiras.

Os setores governamentais, apesar dos avanços conquistados pelos segmentos especiais, ao longo da história de lutas por seus direitos, ainda tem negligenciado os referidos direitos, e a inclusão ainda caminha a passos lentos nos meios de ensino. Faltam para estes segmentos condições mínimas para que possam ter acesso a uma educação de qualidade, tais como recursos pedagógicos, financeiros e estruturas física adaptadas.

A formação dos professores constitui-se como um dos elementos centrais para melhoramento da qualidade da educação, pois, sem ela, estes profissionais não têm como desenvolver práticas pedagógicas que atendam as expectativas das demandas sociais. Levando-se em consideração a formação para a inclusão, podemos perceber, a partir dos estudos aqui realizados, que os diversos profissionais da educação ainda estão despreparados para o atendimento destes segmentos, inclusive aqueles de Geografia.

Isto, porque, em muitas licenciaturas da referida área não existe uma estrutura curricular que proporcione a aquisição dos conhecimentos teóricos e metodológicos que atentem para inclusão. Como também, em muitos casos, não possui profissionais habilitados para efetuar tais discussões.

Além disso, os conhecimentos geográficos também são fundamentais para qualquer cidadão, permitindo a compreensão das inter-relações entre a natureza e a sociedade, e as pessoas com deficiência visual também precisam se apropriar destes conhecimentos.

Sendo assim, enfatizamos que apenas incluir o aluno no espaço educacional não adianta, é preciso garantir que estes alunos desenvolvam todas as suas potencialidades. Dessa forma, é necessário criar condições de acesso a uma educação de qualidade, de acordo as normatizações vigentes, pois não podemos viver esta falsa inclusão, que só ocorre no papel e que não resulta na construção da autonomia daquelas

peças. Por isso, é urgente que se ampliem os investimentos na educação e que ocorra valorização e formação dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L; NOGUEIRA, R. E. Discutindo demografia a partir de gráficos táteis. In: Nogueira, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016. (102-127)

AZEVEDO C. E. F. **Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, IV, 2013, Brasília-DF. Anais. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7388652-A-estrategia-de-triangulacao-objetivos-possibilidades-limitacoes-e-proximidades-com-o-pragmatismo.html>. Acesso em: 09 fev. de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 Jan. de 2016.

_____. **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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm acesso em: 09 de Março de 2017.

_____. **Decreto Nº 7.611, DE 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 acesso em: 13 de Fev. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 Nov. de 2016.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm acesso em: 13 de Fer. de 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 Jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Acesso em 06 Nov. 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira. In: **VII Seminário Nacional de Estudos**

e **Pesquisas, 2006, Campinas.** VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: FAEPEX – UNICAMP, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de geografia. In. **A formação do profissional da geografia.** Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2013. p. 115-122. (Coleção Ciências Sociais)

CASTELLAR, S. V. Educação geográfica: formação e didática. In. MORAIS, E. M. B., MORAES, L. B. (Org.) **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39-57.

CASTELLAR, S. V. Formação docente continuada: possibilidades de melhoria da escola pública. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Formação de professores: múltiplos enfoques.** São Paulo: Sarandi, 2013. p. 251-266.

FUNDEF. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério. **Manual de orientação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>> acesso em: 13 de Fev. de 2017.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. (p. 1355-1379)

IBGE, Estatísticas de Gênero. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **censo demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4642>> acesso em: 22 de Nov. de 2016.

INPE. **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em 22 de Nov. de 2016.

LEÃO, V. P. Os cursos de geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. In. ALBUQUERQUE, A. M., FERREIRA, J. A. S. (Org.) **Formação, pesquisa e práticas docente: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 15-45.

LIMA, E. N. S., SANTANA, R. M. A. **O ensino de Geografia para pessoas com necessidades especiais visuais utilizando o mapa tátil no instituto dos cegos Antônio Pessoa de Queiroz-PE.** Nazaré da Mata-PE: UPE, 2012.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In. MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. (org.), **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. (25-38)

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** Marcos J. S. Mazzotta. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Ministério da educação e cultura, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. **Inclusão: revista de educação especial**. Vol. 4, Nº 1. (p.7-17) disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> acesso em: 09 de Dez. de 2016.

MEC, **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. vol. 1 fascículos I – II – III, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf> acesso em: 09 de Dez. de 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação inicial do professor de geografia. In. PICONEZ, S. C. B. (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª ed., Campinas-SP: Papirus. 2012. p. 91-113. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RIBEIRO, R. S; MACHADO, S. M. M. A Geografia da Inclusão ou a inclusão da Geografia? In: Nogueira, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016. (153-176)

SALVINO, L. G. M; LISBOA, M. N. A. Formação de professores face à educação inclusiva: deficiência visual em foco. **REVISTA INCLUSIONES**, Vol. 4, Universidad De Los Lagos, Santiago – Chile, 2017. (p. 41-57)

SAMPAIO, A. Á. M. Trabalho com o diferente no ensino de geografia: algumas considerações sobre a inclusão. In. PORTO, I. M. R., VLACH. V. R. F. (Org.) **Ensino de geografia, diversidade e cidadania: aprendizagens em construção**. São Luís: editora UEMA, 2015. p. 73-111.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. (p. 143-155)

SILVA, Gorete. R. B. **Acessibilidade e mobilidade em espaços usados por portadores de deficiência visual: o caso do entorno do instituto dos cegos-Campina Grande-PB**. Campina Grande-PB: UFCG, 2014.

SOARES, M. A. L., CARVALHO, M. F. A formação do professor: especializado: aspectos históricos e políticos. In. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-63. (Coleção educação & saúde; v.5)

TRIVIÑOS, A. N. S., Pesquisa qualitativa. In. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987. p. 116-175.

VESENTINI, J. W. A Formação do Professor de Geografia – Algumas Reflexões. In. PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-240.

VIEIRA, I. IBGE: 24% da população têm algum tipo de deficiência. **Agência Brasil: Empresa brasileira de telecomunicações**, 27 de Abril de 2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-27/ibge-24-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>> Acesso em: 22 de Nov. de 2016, 19:55.

ZAVAREZE, T. E. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**. Psicologia.com.pt, o portal do psicólogo. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>>. Acesso em 20 out. 2016.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10 de Jan. 2017.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. UNICEF BRASIL, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html> Acesso em: 10 de Jan. de 2017.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UAG - CH
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ESTA ENTREVISTA FAZ PARTE DE PESQUISA PARA O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GEOGRAFIA DA UFCG SOBRE: A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Nome (fictício):

1. Qual a função do (a) senhora na instituição em que trabalha?
2. De que forma a sua função acompanha a educação inclusiva nesta instituição?
3. O que o(a) senhor(a) acha da inclusão?
4. De que forma a instituição em que o(a) senhor(a) trabalha tem contribuído com o processo inclusivo?
5. Tem ocorrido formação continuada para o(a)s professore(a)s que trabalham com as pessoas com deficiências? De que forma?
6. Os setores governamentais têm garantido condições estruturais e formativas para que a instituição em que o(a) senhor(a) trabalha atenda as demandas dos segmentos especiais?
7. O(a) senhor(a) teria propostas para a melhoria do trabalho com a inclusão educacional?

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UAG - CH
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ESTA ENTREVISTA FAZ PARTE DE PESQUISA PARA O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GEOGRAFIA DA UFCG SOBRE: A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Nome (fictício):

1. Como o (a) senhor (a) tem trabalhado com os estudantes com deficiência visual na escola?
2. O(a) senhor(a) já teve algum tipo de formação para trabalhar com estes estudantes?
3. Existem materiais adaptados ou equipamentos para estas pessoas na escola?
4. Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem contribuído com o ensino de Geografia?
5. Como professor(a), quais as principais dificuldades que você encontra para a inclusão dos alunos com deficiências visuais?
6. O(a) senhor(a) teria propostas para a superação dessas dificuldades? Quais os setores que poderiam contribuir para superá-las?

APÊNDICE C**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UAG - CH
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ESTA ENTREVISTA FAZ PARTE DE PESQUISA PARA O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GEOGRAFIA DA UFCG SOBRE: A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Nome (fictício):

1. Como o(a) senhor(a) tem trabalhado com os estudantes com deficiência visual?
2. O(a) senhor(a) já teve algum tipo de formação para trabalhar com estes estudantes?
3. Existem materiais adaptados ou equipamentos para estes estudantes na escola?
4. O(a)s professore(a)s de Geografia demandam o atendimento do AEE para os estudantes com deficiências visuais? De que forma?
5. Como professor(a), quais as principais dificuldades que o(a) senhor(a) encontra na inclusão do(a)s aluno(a)s com deficiências visuais?
6. O(a) senhor(a) teria propostas para a superação dessas dificuldades? Quais os setores que poderiam contribuir para superá-las?