

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IVONE DAS DORES DE JESUS

São Luís

2012

IVONE DAS DORES DE JESUS

**ANALISANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas. Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís

2012

Jesus, Ivone das Dores

Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão/Ivone das Dores de Jesus – São Luís, 2012.

98 f.

Orientadora: Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Formação de Professores. 2. Representações Sociais. 3. Inclusão. 4. Deficiência.

CDU 376-056.262

IVONE DAS DORES DE JESUS

**ANALISANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Maria Regina Nina Rodrigues
Curso de Ciências Sociais- Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe Maria Celeste Azevedo de Jesus
e à minha filha Ana Carolina de Jesus Ferreira

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por tudo que existe.

À minha filha amada Ana Carolina de Jesus Ferreira, razão do meu viver, que sempre me estimulou e acreditou em mim, sempre entendendo minhas ausências.

À minha família, por acreditar no meu potencial, em especial às minhas tias: Maria Lúcia Azevedo Guimarães e Olinda Azevedo Costa.

À minha mãe, pela criação, formação, carinho e apoio.

Ao meu tio e pai Dário Freitas de Azevedo, por ter contribuído para que eu chegasse até aqui e realizado esse sonho.

Aos meus irmãos Júlio Fábio e Isabel Alívia, por acreditarem no meu crescimento profissional.

A Marcelo Mascarenhas, pelo companheirismo, paciência e incentivo.

A todos os professores do Departamento de Educação e Filosofia, e em especial aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que me receberam com toda a simpatia, o que contribuiu para a consolidação desta pesquisa.

À UEMA, em especial, à professora Vânia Lurdes, colega de Departamento, pelo apoio, compreensão e incentivo na conclusão deste Mestrado.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, pelas orientações valiosas ao longo deste curso.

À professora Dr^a. Dourivan Câmara e os amigos Hadryan Rodrigues e Suely Lima, pelas tardes produtivas no nosso grupo de estudo.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação da UFMA, em especial, Osana Lins e Gilsene Daura, que sempre me ajudaram a percorrer este caminho.

Especialmente à professora Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim, pela orientação, por respeitar meus limites, por me incentivar, por partilhar comigo a sua sabedoria, pela dedicação, compromisso e competência.

Meu muito obrigada!

Não sei... se a vida é curta ou
longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que
vivemos tem sentido, se não
tocarmos o coração das
pessoas.

Cora Coralina

RESUMO

Este estudo decorre da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, e tem por objetivo analisar as representações sociais dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Superior. A inclusão aqui é entendida como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando normalmente, segundo Sasaki (1997). O universo amostral é constituído por 10 professores do referido curso e um aluno deficiente visual. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici, em 1961. Considera as seguintes questões: Que representações sociais os docentes do curso de Licenciatura em Geografia possuem sobre os alunos com deficiência? Que desafios esses docentes enfrentam em relação à inclusão de alunos com deficiência? Como procedimento metodológico, recorre à abordagem qualitativa, além de pesquisa bibliográfica e documental. Utiliza a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), para a análise das entrevistas semiestruturadas e dos questionários de perfil aplicados junto aos atores envolvidos na pesquisa, bem como entrevista em profundidade feita com o aluno incluído. A pesquisa propicia perceber algumas representações dos sujeitos em análise e constata que os professores estão sensíveis a causa da inclusão, mesmo reconhecendo a falta de formação na área da educação inclusiva. Aponta que os sujeitos investigados acreditam que é possível e necessário adotar medidas que possam contornar as limitações relativas aos processos de formação a que foram submetidos. Destaca que a exposição dos professores e do aluno às adversidades referentes à inclusão, nas instituições educacionais, gera aspectos positivos em relação ao trato dos alunos com deficiência. Pretende auxiliar no processo de formação dos professores, nas questões que envolvem o direito de cada pessoa ter acesso à educação propiciada no espaço universitário, assim como de inclusão na sociedade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Representações Sociais. Inclusão. Deficiência.

ABSTRACT

This study stems from research carried out in the Master of Education, Federal University of Maranhão, and aims to analyze the social representations of the faculty's Degree in Geography UEMA on the challenges of inclusion of students with visual disabilities in Higher Education. The inclusion here is understood as a political, cultural, social and educational, triggered in defense of the right of all students to be together, learning and participating regularly, according Sasaki (1997). The sampling universe consists of 10 teachers of that course and a visually impaired student. It is based on social representations theory, inaugurated by Serge Moscovici in 1961. Consider the following questions: What social representations of teachers Degree in Geography have about students with disabilities? What challenges these teachers face in relation to the inclusion of students with disabilities? As methodological procedure, uses a qualitative approach, in addition to bibliographic and documentary research. It uses the technique of content analysis proposed by Bardin (1977), for the analysis of semi-structured interviews and questionnaires profile applied the stakeholders involved in the research and in-depth interview with the student made included. The research provides notice some representations of the subjects under consideration and noted that teachers are sensitive to the cause of inclusion, while acknowledging the lack of training in inclusive education. It indicates that the investigated subjects believe that it is possible and necessary to adopt measures that may circumvent the limitations on procedures for the training they have undergone. Highlights that the exposure of teachers and student to adversity regarding inclusion in educational institutions, generates positive aspects in relation to the tract of students with disabilities. Aims to assist in the training of teachers on issues involving the right of every person to have access to university education afforded in space, as well as inclusion in society.

Keywords: Social Representations, Teacher Education, Disability, Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AAD - Associação de Amigos do Deficiente Visual
ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social
ACIC - Associação Catarinense para Integração do Cego
AEE - Atendimento educacional Especializado
APADEV - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUN - Conselho Universitário
DV - Deficiência Visual
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
IBC - Instituto Benjamin Constant
IES - Instituição de Ensino Superior
LARAMARA - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NIESP - Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial
NEE - Necessidade Educativa Especial
OEA - Organização dos Estados Americanos
PAES - Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior da UEMA
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RC - Representações Coletivas
RS – Representações Sociais
TA – Tecnologia Assistiva
TRS – Teoria das Representações Sociais
UEMA- Universidade Estadual do Maranhão
UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNISP - Universidade Estadual Paulista
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ABORDAGENS SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	22
2.1 Origem do conceito	22
2.2 Conceito e função das representações sociais	24
2.3 Processos que geram representações sociais	27
2.3.1 Ancoragem e Objetivação	27
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES	29
3.1 Abordagem Histórica da Educação Inclusiva	32
3.2 Breve Histórico sobre a deficiência	41
3.2.1 Deficiência Visual	42
3.3 A política de formação de professores na Educação Inclusiva	46
3.3.1 No Brasil.....	46
3.3.2 Na UEMA	51
4 PERCURSO METODOLÓGICO	55
4.1 Caracterização da Pesquisa e Técnicas Utilizadas	55
4.2 Pesquisa de Campo	58
5 EM DISCUSSÃO O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA : O QUE MONSTRAM OS DADOS	62
5.1 Perfil dos Atores Envolvidos	62
5.2 Unidades Temáticas	66
5.2.1 Concepção de Educação Inclusiva.....	67
5.2.2 O Cotidiano da Sala de Aula	69
5.2.3 Formação Docente	72
5.2.4 Sobre a UEMA.....	75

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES.....	87

1 INTRODUÇÃO

Uma das questões polêmicas em torno do discurso sobre a educação inclusiva é a efetivação de políticas públicas educacionais que viabilizem às escolas e universidades condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência.

Muitos debates e estudos estão sendo realizados em torno das políticas públicas de atendimento educacional para todos, principalmente quando se refere ao atendimento destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais¹.

A discussão sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior tem sido acirrada nos diversos setores das universidades que afirmam não estarem preparadas para receberem alunos com deficiência em suas atividades acadêmicas.

Em se tratando da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, essa discussão é pertinente, pois não tem havido ao longo dos anos, ações mais inclusivas para o ingresso e a permanência desses alunos, embora a UEMA tenha um Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial – NIESP, Núcleo este com necessidade de ampliar suas atividades em prol da inclusão efetiva. Entendemos que a inclusão não se restringe somente ao acesso e acessibilidade física, mas, também às questões pedagógicas do processo de ensino aprendizagem inclusivas.

Pretendemos, pois, realizar um estudo sobre o tema que envolve a relação educação e inclusão de alunos com deficiência na educação superior, que tem como objeto de pesquisa as representações sociais dos docentes do curso de Licenciatura em Geografia da UEMA sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual nesta modalidade de ensino.

Quando nos referimos às representações sociais dos docentes, tratamos das representações que são elaboradas a partir da apropriação cotidiana que os docentes fazem da prática pedagógica e suas relações com seus saberes históricos e sociais (MOSCOVICI, 2007). Nesse sentido, necessitamos eliminar os paradigmas que muitos docentes cristalizaram em sua prática, excluindo os alunos que não respondem aos padrões estabelecidos.

¹ Para este estudo utilizaremos o termo alunos com necessidades educacionais especiais, delimitando o sentido aos alunos com deficiência visual.

Optamos por analisar os dispositivos legais que tratam da Educação Especial principalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996); e a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica. Define ainda, que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por isso, procuramos lançar mão de estudiosos, como Amaral (1994), Bueno (1993, 1999), Cardoso (2003), Ferreira (1998), Jannuzzi (1985), Mantoan (2003), Mazzotta (1996; 2001), Sassaki (1997), Stainback (1999) que vêm alertando para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado dificuldades, principalmente no que se refere à formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos professores para trabalharem com esses sujeitos, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo, além de infra-estrutura adequada e condições de trabalho materiais para o trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência.

Entre os diversos enfoques pesquisados serão contemplados os que envolvem as experiências e concepções dos profissionais da Educação Especial sobre a prática inclusiva e suas dificuldades enfrentadas na participação neste tipo de projeto educacional.

Vale ressaltar a opção em referenciar estudos e pesquisas que abordam a problemática da inclusão escolar e suas políticas no Estado do Maranhão, no sentido de fornecerem dados e subsídios teóricos para o desenvolvimento com qualidade da educação no Estado.

Notadamente são poucas as pesquisas *stricto sensu* sobre a Educação Especial e a política de inclusão escolar. Em vista disso, torna-se imprescindível a realização deste trabalho científico, pois contribuirá não somente para análise acerca da proposta teórico-metodológica para superação das dificuldades e desafios relacionados ao processo de inclusão em cursos de Licenciatura, como se torna

oportuno também, pelo fato de haver na UEMA, instituição foco da pesquisa, trabalho ainda incipiente, direcionado para a temática ora apresentada.

Vale ressaltar ainda, que esta é uma proposta exequível diante do momento histórico em que se vive, de profundas discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência e a pouca concretização de políticas públicas que venham ajudar a orientar este problema.

O tema e o objeto deste estudo advieram, sobretudo, de inquietações e reflexões vivenciadas a partir da inserção de um aluno com deficiência visual em uma classe do 2º ano do Ensino Médio na escola pública “Edson Lobão” na qual eu era professora de Filosofia. Tais inquietações apresentaram-se devido a escola não ter tido a preocupação de fornecer aos docentes informações a respeito desse aluno, nem ter feito qualquer orientação sobre como desenvolver um trabalho considerando essa situação. Cabe dizer que havia outros alunos com outras deficiências, inclusos no contexto escolar, sem que houvesse qualquer discussão sobre essa questão em reuniões formais, tampouco em contatos informais entre os professores e o corpo técnico-administrativo.

A convivência com esse público “diferente” provocou em mim incoerências, inquietações e novas aprendizagens, fazendo-me pensar na necessidade de maior investigação desses conhecimentos teóricos e práticos, estimulando vários olhares rumo à construção do objeto de estudo. Diante deste fato, surgiram indagações acerca de como seria a vida futura desses alunos ao terminarem o processo de escolarização. Terminariam seus estudos e continuariam sem nenhuma outra atividade, ou teriam ingresso ao mundo do trabalho? Como seria a sua vida neste ambiente? Advieram, também, da observação, dos debates em sala de aula e dos contatos informais com os jovens que freqüentavam aquela escola, sobre as dificuldades financeiras que passavam, levando-os a uma posição social e econômica desfavorável.

O fato de eu ter me interessado em pesquisar as questões acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, em especial deficiência visual, também surgiu da condição por mim ocupada como estudante de um programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*, que me possibilitou um maior entendimento sobre os desafios contemporâneos que envolvem a educação inclusiva brasileira, despertando críticas e reflexões, antes desconhecidas.

Posteriormente, já no Curso de Mestrado em Educação da UFMA foi apresentada a teoria das representações sociais, despertando-me o interesse em saber mais informações nessa área do conhecimento.

Assim, optamos por conhecer a maneira como é trabalhada a inclusão de alunos com deficiência visual da UEMA, levando em consideração as Representações Sociais percebidas nos docentes do ensino superior em sua trajetória cotidiana junto a alunos na situação enfocada.

Outro ponto importante e significativo que despertou interesse pela temática trabalhada nesta pesquisa gestou-se pelo fato da experiência vivenciada no contexto do próprio exercício da profissão docente na UEMA. A prática como professora de Psicologia na UEMA serviu para suscitar uma série de indagações e dúvidas sobre a verdadeira intencionalidade da proposta educacional, que ainda está voltada para uma prática escolar excludente.

Nesta pesquisa, trabalharemos com um grupo de professores do curso de Licenciatura em Geografia, por se tratar do único curso, no momento, onde encontramos um aluno com deficiência visual. A escolha de trabalhar com aluno deficiente visual adveio do fato de ter convivido com esse público, quando professora do Ensino Médio na rede pública. O que me fez mais tarde, quando professora do Ensino Superior, refletir sobre a necessidade de aprofundamento nessa temática. A pesquisa envolverá dez professores de disciplinas da estrutura curricular do ensino superior, experienciada pelo aluno por acharmos que um grupo de professores expressa melhor o pensamento acerca da temática, visto que está ligado ao entendimento que o professor tem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual ele é um agente vital.

Levando em consideração esta perspectiva, tivemos a necessidade de adotar uma abordagem mais ampla e, por isso, é na Teoria das Representações Sociais que encontramos apoio, tanto para a compreensão das percepções sobre a inclusão, quanto para a compreensão das práticas cotidianas que envolvem os alunos com deficiência. Por outro lado, o aluno com deficiência visual tem suas concepções sobre seus enfrentamentos no cotidiano de suas práticas acadêmicas, onde muitas vezes enfrenta obstáculos e preconceitos devido aos impactos de uma realidade social que não está adaptada para atender às suas necessidades especiais.

Outro motivo que nos levou a incluir o aluno na pesquisa, diz respeito à necessidade de, mesmo que minimamente, fazer o cruzamento dos dados obtidos junto aos professores com os fornecidos por alunos destes professores. Se a inclusão foi de apenas um aluno, deve-se ao fato de que ele é o único aluno com deficiência visual matriculado no Curso.

Teremos, pois, na Teoria das Representações Sociais, fundada por Serge Moscovici, em 1961, um campo no qual transitaremos nos saberes do senso comum, elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Diante dos pressupostos fornecidos pela Teoria das Representações Sociais, procuraremos observar como um determinado grupo pensa e age frente à realidade a ser estudada. Acreditamos que a teoria de Moscovici, orientada para o estudo das Representações Sociais, através da percepção de uma dinâmica que está interligada na interação entre o sujeito e a sociedade, numa relação de ir e vir, na qual sujeito e sociedade produzem e reproduzem, conjuntamente, conceitos, símbolos e imagens, coaduna-se com a nossa proposição. Além do que, ao construir um saber de caráter diário, o chamado conhecimento do senso comum, indispensável à organização da vida em grupo, a teoria fornecerá elementos condizentes aos propósitos desta pesquisa (BONFIM, 2007).

O estudo das representações sociais apresenta-se, assim, de grande utilidade para a compreensão do que ocorre em sala de aula, da interação educativa que se dá, tanto no ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, em ação nas aprendizagens. Permite ainda uma ampliação dos fatos estudados, ressitando-os em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes (GILLY, 2001).

O foco metodológico desta pesquisa está centrada na abordagem qualitativa, além de recorrer à pesquisa bibliográfica e documental, razão pela qual cabe acrescentar que optamos por esse tipo de abordagem para a análise dos dados, considerando que a própria TRS indica este caminho, visto pautar-se em estudos que se desenvolvem no cotidiano e que se identificam mais com aspectos voltados para a concepção e percepção dos fenômenos.

As fontes de recolhimento de dados foram: realização de entrevista semi-estruturada e questionário de perfil com professores do Curso de Licenciatura em

Geografia da UEMA; como já especificado; realização de entrevista em profundidade junto ao aluno com deficiência visual do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA; pesquisas e estudos em livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e informações disponibilizadas pela rede mundial de computadores (a internet) sobre a temática.

As questões levantadas ajudam, pois, na delimitação do objetivo geral da pesquisa:

- Analisar as representações sociais dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior.

Diante do exposto, foram levantadas as seguintes questões para este estudo:

- a) Que representações sociais possuem os docentes do Curso de Licenciatura em Geografia sobre alunos com deficiência?
- b) Que dificuldades apresentam os docentes deste Curso em relação à inclusão de alunos com deficiência?
- c) Que desafios os docentes do curso de Licenciatura em Geografia enfrentam em relação à inclusão de alunos com deficiência?
- d) Que perspectivas têm frente à inclusão de alunos com deficiência?
- e) A formação acadêmica dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência?
- f) A Universidade possui condições físicas e pedagógicas para promover a inclusão de alunos com deficiência?

Para o processo de construção de dados ainda nos valem de múltiplas fontes tais como: do projeto político pedagógico do Curso de Geografia, (1995), do regimento da UEMA, do relatório da comissão para estudo sobre reserva de vagas à pessoas com deficiência no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior- PAES, (2012), da UEMA e da Resolução nº 820/2011- CONSUN/UEMA de 1º de Setembro.

Para tanto, alguns objetivos específicos são necessários para o desenvolvimento da pesquisa, tais como:

- a) Identificar as dificuldades dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA em relação à inclusão de alunos com deficiência;
- b) Apontar os desafios dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia em relação à inclusão de alunos com deficiência;
- c) Evidenciar as perspectivas que os docentes têm sobre a inclusão de alunos com deficiência;
- d) Verificar se a formação acadêmica dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência;
- e) Conhecer as condições físicas e pedagógicas da UEMA relacionando-as com a promoção da inclusão de alunos com deficiência.

Diante do número de produções bibliográficas sobre o tema proposto, acreditamos que a construção de uma proposta teórico-metodológica virá contribuir para ampliar a discussão e para tentar a superação das dificuldades, desafios e perspectivas sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Superior.

Seguindo essa linha de raciocínio, decidimos organizar a dissertação em quatro capítulos, sendo que o primeiro deles corresponde à introdução, na qual apresentamos o tema, o objeto de estudo, a justificativa de escolha, as questões levantadas sobre o objeto de estudo e a apresentação dos objetivos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, o objetivo deste estudo não será somente explicar e compreender uma parcela da realidade educativa no Ensino Superior, mas ajudar com elementos que venham favorecer a sua alteração, buscando o desenvolvimento de mudanças, com o objetivo de afastar a marca excludente e elitista da educação Superior no Brasil. Parte, pois, do pressuposto de que um sistema educativo eficiente será aquele que tenha competência de dar educação de qualidade a todos.

O segundo capítulo apresenta um entendimento histórico acerca da teoria das representações sociais. Buscamos o apoio teórico-metodológico na teoria das representações sociais, inaugurada por Serge Moscovici, em 1961. Buscaremos também os fundamentos indispensáveis para essa argumentação em Abric (2000), Jodelet (2001, 2005), Farr (2000), Sá (1995), Moscovici (2007), Strey (1998), Spink (1995, 1996), Dotta (2006), Bonfim (2007), Veronese e Guareschi (2007).

No terceiro capítulo, abordamos a formação de docentes voltados para a inclusão de alunos com deficiência, iniciando pelo entendimento do que dizem alguns autores que trabalham essa temática. Sobre esse entendimento, levaremos em conta estudos realizados por Severino (2011), Perrenoud (2000), Siems (2010) Galvão Filho (2009), Meneghetti (2009), Cardoso (2003), Carneiro (2012), Mendes (2002; 2006). Ainda nessa perspectiva, e como explicações para o nosso estudo elencamos alguns deles: Abordagem Histórica da Educação Inclusiva; Histórico sobre Deficiência e Deficiência Visual; A Política de Formação de Professores para a Educação Inclusiva, no Brasil e na UEMA.

No estudo sobre a formação de professores no Brasil abordamos os referenciais teóricos e dispositivos legais por nós listados como relativos a este entendimento, sendo eles: A Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Declaração de Salamanca (1994); as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No estudo sobre a formação de professores na UEMA nos apropriamos dos documentos regimentais da UEMA (MARANHÃO, 2012); do Projeto de Criação do Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial (MARANHÃO, 2005) do Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura (MARANHÃO, 1995) e da Resolução nº 820/2011- CONSUN/UEMA. (MARANHÃO, 2011).

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, assim como os diversos trâmites necessários à realização da pesquisa de campo. Por considerarmos que este percurso metodológico se reverte da maior importância para a análise e interpretação dos dados, resolvemos situá-lo num capítulo específico desta pesquisa.

No quinto capítulo, centramos nossos estudos na análise e interpretação dos dados, a partir de Unidades Temáticas nas quais elencamos, como imprescindíveis, os fenômenos apontados pelos professores e aluno pesquisado. Nele, tentamos aglutinar nossas descobertas aos princípios emanados da TRS, tecendo uma rede entre o apreendido, o analisado e o interpretado.

Já nas Considerações Finais, sintetizamos nossas análises e interpretações para o entendimento das representações sociais dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na UEMA. Apontamos para o entendimento que os docentes da UEMA dizem possuir sobre a inclusão de alunos com deficiência visual, bem como sobre a interferência desse entendimento no processo de ensino e aprendizagem.

Buscamos, pois, encontrar as relações existentes entre as representações sociais dos docentes e o dia-a-dia da sala de aula, levando em conta, também, as representações do aluno com deficiência visual, a partir do material coletado, bem como a inserção do senso comum expressa nessas manifestações.

2 ABORDAGENS SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1 Origem do conceito

Serge Moscovici, pensador e psicólogo social romeno naturalizado francês, é considerado o pai da Teoria das Representações Sociais. Por ter nascido em 1928, experienciou alguns episódios importantes do século XX, como a Segunda Guerra Mundial, a Ascensão e Queda do Nazismo, a oposição entre Capitalismo e Socialismo, entre outros. Foi na França, em 1948, que este pensador estudou Psicologia e passou a pesquisar a Psicanálise.

As representações sociais foram tratadas por Serge Moscovici (2007), em seus estudos sobre a Psicanálise apresentados na obra *La Psychanalyse – son image et son public*, no ano de 1961, estudo esse que serviu para apontar o tipo de fenômeno ao qual a sua explicação teórica se aplicava. Nesta obra, Moscovici analisa a forma como a Psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, é ressignificada pelos grupos populares. Moscovici nesse momento estava interessado na observação do que ocorre, quando um novo corpo de conhecimento, no caso, a Psicanálise alcança o grande público (MOSCOVICI, 2007).

O autor em seus estudos sobre a Teoria das Representações Sociais levanta críticas às correntes positivistas e funcionalistas de outras correntes teóricas, pois elas não conseguiam dar conta de explicar a realidade em outras vertentes, principalmente na vertente histórico-crítica (STREY, 1998).

Segundo Moscovici (2007), existe um número mais reduzido de estudos sobre as formas sociológicas em relação ao número dominante de estudos sobre as formas psicológicas da Psicologia Social. Isso se dá pelo fato da teoria situar-se nos limites entre os conceitos sociológicos e psicológicos.

Segundo Sá (1995), tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais têm que ser observados, na sua concretude e na sua singularidade histórica. Para que sejam construídas as próprias relações, se fazem necessários tanto os processos individuais quanto a influência dos contextos sociais.

Moscovici foi buscar em Durkheim (2007) o conceito de Representações Coletivas utilizado numa perspectiva individualista que predominava na Psicologia Social, desenvolvendo sua teoria de base social, a partir da teoria das

Representações Coletivas durkheimianas. Durkheim mostrou-se interessado nos estudos sobre religião, mitos, magias e costumes, que para ele constituíam as Representações Coletivas. Moscovici ao contrário de Durkheim buscou estudar os fenômenos mais dinâmicos da vida social (DOTTA, 2006).

Embora Moscovici tivesse em seus estudos se reportado a Durkheim, ele próprio estabelece um afastamento das idéias durkheimianas que separam o pensamento social do pensamento individual. Tanto é que na ótica de Farr (2000), Moscovici modernizou a Ciência Social quando trocou as Representações Coletivas por Representações Sociais, fazendo assim com que a Ciência Social fosse mais condizente no mundo atual.

Já para Pedra (2000, p. 18), essa diferenciação baseia-se em duas características: “pelo fato de não se confundir o fenômeno das representações com a sua determinação e pelo fato de o adjetivo social que sucede o substantivo representação não ser usado para indicar a origem, mas sim a função de uma representação”.

Moscovici (2007), sobre esse tema diz que a definição não é suficiente para produzir uma representação, para qualificá-la de social. É preciso perceber quando uma representação permite um melhor entendimento do sentido do qualificativo social, visto contribuir para os processos de orientação das comunicações sociais e para o processo de formação de condutas.

Por outro lado, vimos que a caracterização das sociedades modernas leva em conta a transitoriedade das mudanças políticas, econômicas e culturais. Isso não quer dizer que somente o transitório torne possível as representações, mas dá lugar ao estudo das representações sociais, pois esse conceito é o mais adequado em contextos de sociedades complexas (FARR, 2000).

No Brasil, houve uma grande divulgação e interesse pela Teoria das Representações Sociais. Isto aconteceu no final da década de 70 com o crescimento da Psicologia Social (vertente europeia), assumindo uma posição mais crítica não só em função à Psicologia Americana, mas em função do “papel subserviente da ciência frente às questões de ordem macro- social” (SPINK, 1996, p. 170)

A TRS vem sendo cada vez mais divulgada, criticada, reformulada e aplicada em muitos trabalhos científicos realizados no Brasil, vem recebendo,

também, grande influência da pesquisadora e colaboradora de Moscovici, Denise Jodelet, considerada uma grande articuladora da teoria.

Ainda sobre a temática, podemos dizer que no estudo da teoria, segundo Spink (1995) dois importantes avanços foram trazidos, não nos deixando somente trabalhar com teorias já prontas, que não mais nos surpreendem, nem provocam. Os avanços a que a autora faz referência são:

1. A Teoria das Representações Sociais trata de um conhecimento em formação, construído e partilhado entre as pessoas, conhecimento esse que vai surgindo no dia a dia da vida cotidiana no transcorrer das conversações, levando à busca da compreensão de fenômenos sociais;
2. A Teoria das Representações Sociais valoriza o conhecimento do senso comum, fazendo com que esse conhecimento tenha lugar no campo científico, tornando proeminente e necessária sua investigação.

Na verdade, a Teoria das Representações Sociais exige de nós um pensar interpretativo e re-interpretativo, colocando diante de nós posições contrárias, levando-nos a conflitos, desconstruindo receitas prontas e envelhecidas. Toda essa dinamicidade é inerente à própria teoria, motivo que justifica nossa escolha ao inseri-la na realização deste estudo.

2.2 Conceito e função das representações sociais

Expôr um conceito sobre representações sociais mostra-se uma tarefa não muito fácil. Devido não se chegar ao limite deste conceito, quando tentamos chegar perto, ele nos escapa, fazendo com que nós mesmos ultrapassemos nossos limites, indo atrás de novos horizontes. Mesmo assim, tentaremos traçar, em torno do conceito de representações sociais, um certo tipo de moldura.

Apesar de Moscovici não ter apresentado um conceito categórico sobre representações sociais, é com ele que o conceito de representações foi apresentado pela primeira vez. Assim se expressa:

Entendemos representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; poder ser

vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 2007, p. 181).

Mais tarde, já com a área de conhecimento das representações em ampla atividade, Jodelet (2005), ao revelar uma significativa qualidade referente à natureza dos fenômenos representacionais nos mais diversos trabalhos desenvolvidos, discorre sobre representações sociais como

sendo socialmente criadas e operantes, relacionadas com a construção da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais eles são elaboradas (JODELET, 2005, p. 40).

Diante de argumentos de alguns estudiosos, e tentando explicar mais o conteúdo da teoria, Jodelet (2005) conceitua a TRS como formas de conhecimento que se constituem socialmente, tendo uma visão prática do real contribuindo para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social.

Nesse mesmo contexto, Denise Jodelet (2001, p. 26) mostra alguns elementos base da teoria:

As Representações Sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Outro seguidor da TRS – Jean - Claude Abric (2000) afirma que as representações sociais possuem sua origem dentro de grupos de uma determinada cultura, sem desconsiderar que os indivíduos ocupam diferentes posições sociais ao mesmo tempo em que estão imersos nas relações sociais e nas práticas específicas relacionadas ao grupo do qual fazem parte.

Citamos, pois, Abric (2000, p. 27) quando diz que “o sucesso desta teoria é testemunho da renovação do interesse pelos fenômenos coletivos, e mais exatamente pelas regras que regem o pensamento social”.

Baseados no referido autor também podemos destacar **quatro funções** essenciais no que se refere às representações sociais: A primeira corresponde às **funções de saber**, que permitem compreender e explicar a realidade, ou seja, estão relacionadas ao saber prático do senso comum, pois é através desses

condicionantes que podemos trocar idéias e experiências, permitindo uma troca social. A segunda diz respeito às **funções identitárias**, que definem a identidade e admitem a proteção, as exclusividades dos grupos. Elas também procuram fazer com que as pessoas se sintam parte integrante dos grupos num determinado espaço social. A **função identitária** contribui para a formação dos processos de socialização. A terceira corresponde às **funções de orientação**, que conduzem os comportamentos e as experiências de vida. Determinam, também, o que é admissível, indulgente ou não aceitável em um dado momento social. E por último, as **funções justificatórias**, que admitem a legitimação de idéias resultantes das tomadas de posição e dos comportamentos. Elas também interferem na ação, levando as pessoas a explicar e justificar seus comportamentos em determinada situação ou em relação a outras pessoas.

Nos estudos realizados por Veronese e Guareschi (2007), as representações sociais se apresentam como “sendo modos de conhecimento prático, matrizes geradoras de ações e comportamentos” (p.9).

Ainda sobre o conceito, voltamos ao pensamento de Moscovici (2007, p.18), quando afirma que as representações “sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”.

Para melhor compreensão do processo de formação das representações sociais, Sá (1995, p. 33) traz para seus estudos a concepção de Moscovici, quando destaca que a formação da TRS passa por uma estrutura dupla: conceptual e figurativa. Nessa estrutura, o conceito e a percepção tornam-se intercambiáveis, isto é, ambos se intercomplementam. Estrutura essa que já se tornou clássica nos estudos sobre a teoria das representações sociais. Na referida estrutura uma representação desdobra-se em duas faces interdependentes como a frente e o verso de uma folha de papel. A face icônica e a simbólica. Isto é, imagem e significação, de modo que toda imagem corresponde a uma ideia e vice-versa.

Segundo Bonfim (2007, p. 45):

[...] à maneira de intercâmbio, o pensamento conceptual adquire a propriedade de ser aplicado a um objeto ausente, de concebê-lo e de

simbolizá-lo. E a actividade perceptiva recupera esse objecto, dando-lhe uma concretude icônica.

Foi da configuração estrutural das representações expostas que se pôs em evidência os processos que geram as representações sociais. Sendo eles, a Ancoragem e a Objetivação, que iremos abordar no próximo tópico.

2.3 Processos que geram representações sociais

2.3.1 Ancoragem e Objetivação

A necessidade de tornar familiar algo que não nos é familiar constitui um dos princípios basilares da TRS. Para entendermos esse processo, há que ser considerada a forma como nos espaços consensuais do cotidiano convivemos com conhecimentos que nos são familiares e que tendemos a assumir posição de alerta, diante do novo que se apresenta, isto é, frente a algo que não nos seja familiar. É pois, na assimilação do não familiar que são identificados os dois processos geradores das representações sociais, que são a ancoragem e a objetivação.

Tanto a ancoragem quanto a objetivação são vistas pelos estudiosos como um processo fundamental na formação das representações sociais, ficando assim o seu entendimento mais significativo. Ambos estão interrelacionados e se manifestam, ao mesmo tempo, sendo que a ancoragem procura assimilar esses objetos estranhos, colocando-os em um contexto familiar e a objetivação torna-se ela mesma a essência da realidade.

Segundo Moscovici (2007), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou de um ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”. Diante disso, a imagem passa a ser aquilo que significa. Já ancoragem, para o referido autor significa, “classificar e dar nome às coisas”, visto que algo que não possui nome apresenta-se estranho e mostra-se ameaçador. Logo, quando algo é nominado somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo.

Acreditamos que, essa breve abordagem sobre a TRS justifica porquê a escolhemos para apoiar esta pesquisa, pois entendemos que como o nosso estudo está focado no cotidiano, e como trabalhamos com aspectos dinâmicos e fluidos da

realidade, apresentados nas entrevistas realizadas, a teoria em questão poderá ajudar-nos na construção da realidade do Curso de Licenciatura em Geografia na UEMA, no seu trato com alunos que apresentam deficiência visual.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

A formação de docentes não é algo eventual, nem apenas instrumento destinado a suprir deficiência, mas ao contrário, deve ser parte integrante de um processo educacional cuja meta principal exige estudos constantes na conquista gradativa de uma educação de qualidade e comprometida com a formação de cidadãos.

Segundo Severino (2011, p. 46), para se desenvolver uma formação:

Voltada para a cidadania como aqui compreendida, torna-se importante a organização ou a reorganização da escola como espaço aberto para o diálogo e para o questionamento crítico, tendo o ser humano como sujeito e agente de uma educação escolar que atenda às necessidades, tanto quanto possível, dos diferentes grupos sociais.

Nesse contexto, é importante a organização ou reorganização do espaço escolar, pois a educação inclusiva é uma realidade na sociedade contemporânea, na qual o exercício profissional de professores enfrenta desafios, com o ingresso de alunos deficientes na rede regular de ensino.

Essa nova realidade demanda competências e habilidades dos profissionais da educação, conforme a deficiência do aluno atendido, demandas referentes, principalmente, quanto às questões didáticas, pedagógicas e tecnologias assistivas disponíveis atualmente.

Quando nos referimos à educação inclusiva, temos que considerar aspectos relacionados com a formação do professor, haja vista que, este deve estar preparado para trabalhar a diversidade, levando em consideração a real necessidade de seus alunos. Sabe-se que nem sempre o professor ao enfrentar situações do processo ensino aprendizagem de alunos deficientes possui conhecimento necessário para atender às questões educacionais específicas dessa clientela diversa, o que impossibilitaria uma contribuição positiva e eficaz para que possa melhorar a qualidade desse ensino.

As questões supracitadas estão intimamente ligadas, uma dependendo da outra, não se pode falar em qualidade de ensino sem falar em formação, ambas não se reduzem a uma questão técnica, mas envolvem múltiplos saberes e

dimensões da vida humana, intelectual, corporal, efetiva, social, estética, ética e cultural.

Torna-se necessário que a formação docente frente ao desafio de trabalhar com alunos deficientes esteja voltada para a reflexão e o desenvolvimento de práticas significativas. Nesse sentido, uma condição para transformação da escola é a formação do profissional da educação e para que isso aconteça, se elencam três pontos que devem estar presentes: a responsabilidade, o investimento e a criatividade (PERRENOUD, 2000).

Os alunos com deficiência apresentam diferentes níveis de desempenho, possuem habilidades e competências diferenciadas o que demanda do professor responsabilidade, investimento, criatividade, saberes e condições de trabalho materiais para o trabalho pedagógico junto a alunos nessa condição.

O processo de ensino aprendizagem exige interação do professor e aluno com outros profissionais para conseguir desenvolver as competências necessárias de forma multidisciplinar.

A formação continuada do professor deve incluir no currículo estudos sobre os diferentes tipos de deficiências para atender à demanda desse público na escola, nesse caso, esta formação deve ser um compromisso de todo o sistema de ensino em proporcionar condições qualitativas para atender seus alunos deficientes, assegurando um currículo flexível voltado ao atendimento dos alunos com necessidade educacionais especiais.

Por isso, a educação como um processo importante no desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, se apresenta como necessária ao desenvolvimento das potencialidades, podendo assim contribuir para uma mudança significativa da condição humana dos deficientes.

Para tanto, é necessário repensar que,

As bases de formação dos profissionais que atuam na educação, em especial dos docentes. Em uma estrutura educacional pautada na multiplicidade, não há formação especializada prévia que possa dar conta de todo o espectro da diversidade humana, mas há a necessidade de investir em processos de formação que, articuladamente, favoreçam a predisposição à reconstrução das práticas docentes por todos os profissionais (SIEMS, 2010, p. 39).

Nesse sentido, o professor especializado precisa estar sempre participando de todas as atividades da escola, dando opiniões, discutindo e sempre argumentando com outros profissionais, contribuindo no planejamento em todas as suas etapas de execução, elaboração e avaliação. Assim, são socializados os saberes específicos e junto aos outros profissionais contribuem para que a qualidade do ensino se torne mais eficiente.

A integração de professores com outros profissionais como psicopedagogos, pedagogos, intérpretes de libras, psicólogos e assistentes sociais, contribui, pois, para uma mudança de postura em relação ao acesso e permanência de alunos com deficiência, na escola.

É importante ressaltar a importância dos recursos adaptáveis, equipamentos e Tecnologias Assistivas (TA)², pois são elas necessárias para que o processo de inclusão de alunos com deficiência seja realizado. Assim sendo, essa maneira de entender TA, a concebe bem além de meros dispositivos, equipamentos ou ferramentas, englobando no conceito também os processos, estratégias e metodologias a eles relacionados (GALVÃO FILHO, 2009).

Dessa forma, a utilização de Tecnologias Assistivas no ambiente escolar permite melhorar a aprendizagem devido às diferentes linguagens envolvidas, permitindo a integração de vários conteúdos e reforçando conhecimentos, que são trabalhados em diferentes estilos de aprendizagem e diferentes capacidades.

Por isso, ao retomarmos o problema **quais são os desafios para a formação de docentes do ensino superior tendo em vista a concepção de educação inclusiva** percebemos que esses desafios são inúmeros devido principalmente à ausência de uma cultura favorável ao desenvolvimento de uma educação inclusiva em nossa sociedade.

Nesse entendimento, há necessidade de professores com prática profissional apoiada na elaboração de novas formas de ensino aprendizagem, possibilitando, assim, o surgimento de práticas pedagógicas flexíveis.

² Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O trabalho docente com alunos com deficiências não deve se limitar as questões didático-pedagógicas, mas alavancar novas concepções de docência, de forma a minimizar as limitações desses alunos.

Dessa forma,

Alguns professores já tem claro que a inserção é possível, porque tiveram experiências que lhes demonstraram essa possibilidade; outros estão em busca dessa certeza e se empenham por encontrá-la em suas aulas, nos cursos e grupos de estudos que frequentam. Há, infelizmente os que tentam, porém não conseguem se libertar de preconceitos e de hábitos enraizados, que não lhes permitem fazer uma releitura de suas atuações, à luz de novos propósitos e procedimentos educacionais (GAIO, MENEGHETTI, 2009, p.81-82).

3.1 Abordagem Histórica da Educação Inclusiva

Com base nesta compreensão, abordaremos o contexto histórico em relação à educação inclusiva com estudos de alguns autores brasileiros, dispositivos legais e declarações que serviram de referências, para o desencadeamento do processo inclusivo, contextualizando, de certa forma a Educação Especial desde os primórdios até a atualidade na perspectiva da educação inclusiva.

Todavia é necessário destacar que há vários registros ao longo do processo histórico, em relação a aceitação dessas pessoas deficientes na sociedade, ocasionando, com isso, uma grande ameaça à inserção dessas pessoas ao convívio social e educacional.

Segundo Cardoso (2003), em Esparta, na antiga Grécia, por exemplo, as crianças com deficiência eram abandonadas nas montanhas e em Roma eram atiradas nos rios.

Já na Idade Média foram evidenciadas situações de desprezo e exclusão às pessoas com deficiência. Nessa mesma época havia posições ambíguas, uma tratava a deficiência como punição divina e expiação dos pecados e outra como a expressão do poder sobrenatural.

Na Idade Moderna, a pessoa com deficiência passou a ser vista em sua condição humana, e a ser explicada por um prisma de causalidades naturais e de caráter patológico.

Nesse período, iniciaram-se as investigações sobre as pessoas com deficiência, do ponto de vista da Medicina, onde cresceram os estudos e as experiências atreladas aos aspectos orgânicos, quando a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da igreja para se tornar objeto da Medicina (CARDOSO, 2003, p. 16).

Para Bueno (1993), foi no século XVI que se iniciou a educação dos deficientes, mais precisamente de criança surda, porém, muito antes, os escritos sobre a história da Educação Especial apontavam que “os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública” (BUENO, 1993, p.58).

A educação dos deficientes restringia-se àqueles que pertenciam à nobreza ou àqueles que obtinham certo poder econômico, portanto, “[...] apenas um pequeno número, proveniente das elites, usufruía de atendimento específico” (BUENO, 1993, p.61).

Dessa forma, os cegos e surdos oriundos da nobreza e da burguesia em ascensão puderam desenvolver habilidades, se expressar e manter contato com o meio. Os demais deficientes eram expulsos do convívio social, ficando “largados à própria sorte, lutando por condições mínimas de sobrevivência, vivendo de mendicância, ocupando leitos de hospitais ou sendo internados em asilos” (p.63).

O século XVIII marcou definitivamente a Educação Especializada destinada às pessoas com deficiência, por meio do surgimento das primeiras instituições escolares públicas especializadas que foram criadas à luz do ideário liberal de extensão de oportunidades educacionais, e na nova forma de organização social exigida pela sociedade moderna (BUENO, 1993).

No final do século XVIII e início do XIX surge a Educação Especial nos países escandinavos e na América do Norte que iniciam o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiência com intuito de atendê-las, mais no caráter assistencial do que educativo, assim a sociedade ficaria protegida do contato com os anormais.

Nesse mesmo contexto, são criadas as denominadas classes especiais, demarcando a segregação, pois o objetivo da classe especial era “separar e isolar

as crianças com deficiência do grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas” (CARDOSO, 2003, p.17).

Ainda segundo Bueno (1993), no século XX, a expansão da Educação Especial se concretiza pela institucionalização assumida pelo sistema educacional, gerando um crescimento das matrículas na Educação Especial e, conseqüentemente, um aumento gradual e progressivo da população da Educação Especial, além das deficiências auditiva, visual e física (que sofreram pequeno crescimento) com o aumento significativo nas matrículas dos distúrbios de linguagens e deficiência intelectual.

O século XX herda as crenças, os mitos, os preconceitos e a desvalorização das pessoas com deficiência alcançadas no decorrer da história, mas, nesse mesmo século, iniciativas educacionais são feitas em prol da desinstitucionalização onde são criados programas escolares e propostas educacionais alternativas de atendimentos voltados para a educação escolar dos alunos com deficiência.

Em relação à educação das pessoas com deficiência, merecem destaques os estudos de Mazzotta (2001) que tratam da história da Educação Especial no Brasil. O autor destaca dois períodos na evolução desse atendimento marcados pela abrangência das ações desencadeadas pelas iniciativas oficiais e particulares datadas de 1854 a 1956 e pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional do período compreendido entre 1957 e 1993.

Jannuzzi (1985) diz em seu estudo que a abordagem da Educação Especial no Brasil sempre esteve calcada na vertente médico-pedagógica, sob a influência das ciências médicas e biológicas e na vertente psicopedagógica com influência dos testes de inteligência e da adequação de procedimentos voltados para a educação de pessoas com deficiência. Mais tarde, com a concepção tradicional de caráter clínico, o prisma educacional dá ênfase ao desenvolvimento integral dessas pessoas. Com essa mudança de concepção, passa-se a olhar o ser humano com suas características físicas, mentais e sociais, com maior aceitação na sociedade.

Em seus trabalhos sobre inclusão escolar e as perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil, Mendes (2002; 2006) ressalta que a Educação Especial no Brasil serviu de lócus para o atendimento às pessoas com deficiência, historicamente excluídas da escola e da sociedade. As considerações

abordadas remetem ao debate sobre a inclusão escolar no Brasil, que, segundo a autora, “tem se transformado cada vez mais num verdadeiro embate, provocando polêmica, estridência e polarização” (p. 01).

Nos anos de 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização dos grupos minoritários. Passou-se, então, a adotar a ideologia da integração escolar, sob a ótica de que práticas integradoras beneficiariam as pessoas com deficiências no sentido de participarem de ambientes de aprendizagem mais desafiadores e terem oportunidades para aprender com alunos mais competentes (MENDES, 2002).

Ocorria, então, nesta década a explosão da demanda por ensino especial que passa a incorporar a clientela excluída das escolas comuns, conseqüentemente o sistema educacional ficou com dois subsistemas, o regular e o especial, funcionando paralelamente.

Durante a década de 1970, os países europeus e americanos passaram a dar mais atenção aos serviços da educação especial no sentido de garantirem às crianças com deficiência um atendimento especial nas escolas regulares, e a partir dos anos de 1980, “surge a integração defendendo-se que o ensino das crianças e jovens com dificuldades especiais deveria ser feito no âmbito da escola regular” (CARDOSO, 2003, p. 18).

O movimento da integração escolar dos educandos com deficiência, pautado no princípio de eliminação dos preconceitos e da integração desses sujeitos nas escolas comuns do ensino regular, ocorreu nas classes especiais que tinham a incumbência de preparar o aluno para serem integrados na classe comum, o que seria possível, caso alguns deles conseguissem acompanhar o currículo e as atividades desenvolvidas pela educação regular. Tal movimento resultou “[...] na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial” (MENDES, 2006, p.07).

Para Sasaki (1997, p. 30), “a ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos”.

Daí dizer-se que

[...] A integração social, afinal de contas tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. [...] mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudes nela existentes (SASSAKI, 1997, p. 33).

Diante do exposto, a integração se constitui uma preocupação humana, que necessita de respostas humanizadas que refletiram no presente e refletirão no futuro das pessoas e da sociedade. Pois os seres humanos independentemente de suas limitações, precisam ter os seus direitos e oportunidades de inserção inclusão garantidas.

Contudo, deve-se ter clareza de que a inclusão escolar representa igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável, constituindo-se num paradigma educacional, enquanto ação política, cultural, social e pedagógica que avança em relação à idéia de equidade social e superação de práticas excludentes dentro e fora da escola. Politicamente a educação inclusiva implica em assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (SASSAKI, 1997).

Para tanto, surge a inclusão caracterizando-se como um movimento mundial pautado na concepção de direitos humanos, no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos em todos os espaços sociais. Baseado nesse pressuposto de direitos humanos, Sasaki (1997, p. 40), diz que a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com necessidade educacional especial.

Daí dizer-se que o princípio da inclusão passa a ser definido como uma proposta da aplicação prática da educação no contexto mundial, implicando na construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania e seriam equiparadas as oportunidades, na qual haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças e a diversidade seria respeitada por todos.

Nessa perspectiva, é que se destaca o compromisso com a inclusão a partir da “Conferência Mundial sobre Igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. Na oportunidade, foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca e Linhas de

Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que representa um marco fundamental para a construção de uma cultura inclusiva na sociedade e nas escolas.

A Declaração de Salamanca se constitui na possibilidade de práticas concretas na perspectiva da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994, no capítulo II, p. 27-48), aponta que as necessidades educativas especiais partem do princípio da pedagogia equilibrada que beneficia todos os educandos e que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades dos mesmos. Sendo assim, está evidenciado que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Por isto, o maior desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, considerando suas capacidades, dificuldades e diferenças.

Segundo Mazzotta (1996), a preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil é recente e inspirada em experiências norte-americanas e europeias e que historicamente se materializaram por meio de vários dispositivos legais que fundamentam a Política de Educação Especial no Brasil (1994), onde se destaca a “Constituição da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988), a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a “Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001a), o “Decreto nº 3. 956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b) inclui no seu texto princípios aprovados na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Constituição da República Federativa do Brasil em seus artigos 1º, 3º, 5º, 205 e 206 estabelece como postulados filosóficos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Por conseguinte a Constituição Federal em seu Art. (206, incisos I, II, e III), elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e acrescenta que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais

elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (ANGHER, 2007, p. 91).

Em se tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, o estudo de Ferreira (1998) fornece contribuições quando afirma “que a presença da Educação Especial na referida lei certamente refletiu um certo crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos” (p.01).

Já o capítulo V da referida lei, aponta a Educação Especial em seus artigos 58, 59 e 60 como modalidade de ensino na Educação Básica, devendo ser oferecida na rede regular de ensino, dando oportunidade a todos os educandos que apresentam NEE, e, dentre eles, os alunos com deficiência visual.

De acordo com Carneiro (2012, p. 425), “a Educação Especial é uma modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de NEE”. Por isso, enfatizamos a necessidade de haver serviços de apoio especializado, na escola regular, de forma a atender às particularidades dos alunos de Educação Especial nela inseridos.

Quando em decorrência das condições específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular, o atendimento educacional, previsto em lei deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados.

É perceptível, portanto, que a Educação Especial, no contexto da estrutura e do funcionamento da educação brasileira, possui uma concepção fundamentada na idéia central da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente nas classes comuns da rede regular de ensino.

Outro dispositivo legal, específico da Educação Especial é a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Essas diretrizes tratam da instituição de escolas inclusivas, conceituam a Educação Especial, caracterizam seu público e seus professores, e definem princípios éticos e políticos em relação à educação inclusiva, além de esclarecerem responsabilidades dos sistemas de ensino, quanto à organização do fazer

pedagógico das escolas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

As diretrizes enfatizam o conceito de escola inclusiva, que implica numa nova postura da escola comum, efetivamente modificada pelo projeto político pedagógico que favoreça a interação social e práticas heterogêneas em busca de alternativas para a participação de todos os alunos no contexto escolar.

Com efeito, a inclusão não significa simplesmente oferta de matrículas, garantia de vagas, adaptação arquitetônica, inserir o aluno com deficiência nas classes comuns. Mas, sobretudo, precisa ser oferecido à escola e ao professor o suporte necessário a sua ação pedagógica.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, que foi criada durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos – OEA em 1999, na Guatemala, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda a diferenciação ou exclusão que possam impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2010).

O documento originado na referida Convenção foi considerada pelos especialistas e pelas pessoas com deficiência como um dos mais importantes dispositivos legais voltados para o direito e liberdade fundamental da pessoa com deficiência e sua inclusão social e educacional em todos os sentidos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, não podendo resultar na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar. A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal.

Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política aponta para novas práticas de ensino, com vistas a atender às especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantindo o direito à educação a todos. Aponta, também, para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar princípios e práticas escolares que se baseiam na adaptação curricular, realizada através da ação de uma equipe multidisciplinar que oferece suporte tanto ao professor quanto ao aluno com necessidades especiais, por meio do acompanhamento, estudo e pesquisa, de modo a inseri-lo e mantê-lo na rede comum de ensino em todos os seus níveis. Constrói-se, assim, a educação inclusiva.

A inclusão no campo educacional parte da ética, dos ideais de cidadania e justiça para todos enquanto um processo que pode incluir as pessoas com necessidades especiais. De acordo com Sasaki (1997), passa-se a entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. Possibilita ao aluno o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Nesta perspectiva as escolas se converteriam em espaços inclusivos, democráticos, atendendo a todos os alunos independentemente de suas diferenças. Implicaria ainda, em uma nova postura da escola que precisaria estar refletindo em seu projeto pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores, ações que favoreceriam a integração social, adaptando-se, para oferecer serviços educativos de qualidade para todos.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, destaca em seu contexto, nos artigos 1º e 2º, a importância da garantia desse atendimento especializado nas instituições de ensino, a fim de oportunizar o desenvolvimento acadêmico e social dessa clientela que precisa ser atendida com qualidade e prioridade.

3.2 Breve histórico sobre a deficiência

O processo histórico da deficiência vem sofrendo grandes mudanças decorrentes, inclusive, das representações sociais que adquirimos no convívio social, sendo modificadas de acordo com o nosso contexto histórico.

Embora essas mudanças estejam acontecendo, é importante mencionar que velhas abordagens de deficiência ainda se fazem presente neste novo século, pois ainda é forte a concepção de que a deficiência é algo tenebroso, deformação humana, manifestação das forças dos deuses, do demônio e doença.

Sabemos que na Antiguidade a pessoa que nascesse com deficiência era exterminada/largada/segregada, e denominada de aleijada, mal constituída, não era considerada um ser humano. Ainda neste período, a deficiência variou entre dois momentos conflitantes: ou um sinal de presença dos deuses ou dos demônios; “ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano”, como coloca Amaral (1994, p.14).

Ainda nessa época a deficiência, de um modo geral, era tratada como algo pavoroso, no período em que predominava o princípio das condições mais propícias à reprodução e melhoria da raça humana, as pessoas com deficiência eram largadas à própria sorte ou exterminadas, conforme a cultura da sociedade da época.

Na Idade Média, com o fortalecimento da Igreja Católica, essas pessoas deficientes passaram a ser alvo de proteção, caridade e compaixão. Os deficientes físicos, sensoriais e mentais não eram mais exterminados, surgindo assim as primeiras instituições para abrigar as pessoas com deficiências. Nesse ínterim, surgem as primeiras legislações sobre os cuidados com a sobrevivência e bens materiais dos deficientes, (séc. XII). Sendo assim a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa (ora poder demoníaco, ora castigo divino). As pessoas deficientes não poderiam ser preparadas para servirem ao clero, para as artes e para as guerras, contudo, eram aproveitadas como fonte de diversão (bobo e palhaço).

Já no século XVIII, com a visão da filosofia humanista/cristã, começa surgir uma nova concepção do que vem a ser deficiência, partindo do pressuposto de que esta estava atrelada aos problemas de manifestações de natureza humana,

onde a deficiência estava inserida, no corpo, sendo considerada uma doença crônica. Tendo a pessoa deficiente oportunidade à purificação, através de fogueira, para ganhar o reino de Deus, ocasionando com isso conformismo piedoso. Nessa época, os procedimentos em relação a essas pessoas eram de cuidados, assistência, benevolência, internação, abrigo, casa de caridade (AMARAL, 1994).

Porém no século XIX, a deficiência passa a ser considerada uma sequela, lesão, diminuição da capacidade de um órgão em consequência de doenças, sendo passível de tratamento, podendo ser evitada ou controlada. Nessa situação, a pessoa com deficiência era encaminhada ao tratamento médico, psicológico, dando início aos estudos científicos.

Contudo no século XX, a partir dos ideais da Revolução Francesa – “igualdade, liberdade e fraternidade”, começa-se a priorizar e garantir os direitos e deveres do homem na constituição de uma consciência social, visto que este se constitui, como o século dos direitos de pessoas com deficiência. Assim sendo, a concepção de deficiência passa a ser concebida como perda total ou parcial, temporária ou permanente, de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica. Esse posicionamento impulsiona a sociedade a se organizar para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio da integração, convivência social, cidadania, igualdade de oportunidade para assegurar os direitos dessas pessoas.

3.2.1 Deficiência Visual

A Deficiência Visual está relacionada a uma situação em que a pessoa não conseguiu reverter a diminuição da resposta visual, podendo ser de ordem congênita ou hereditária, mesmo se submetendo ao tratamento clínico/ou cirúrgico ou até mesmo com o uso de óculos convencionais. A redução da resposta visual poderá ser leve, moderada, severa e profunda, compondo o grupo de visão subnormal ou baixa visão, até atingir a cegueira (BRASIL, 2007).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS, está claro no CID-10, segundo recomendação do Conselho Internacional de Oftalmologia, que a pessoa com baixa visão ou visão subnormal é aquela que tem diminuição das suas respostas visuais, mesmo fazendo um tratamento ou correção óptica convencional,

e uma acuidade visual menor que $6/18$ à percepção de luz, em um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, mais que usa, ou que é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento ou execução de uma tarefa (BRASIL, 2007).

Essas pessoas com DV devem ser estimuladas para vencer suas limitações, podendo ser orientadas por intermédio de estímulos visuais, e, por conseguinte estando apta a participar no dia a dia da vida na Sociedade.

Reportamo-nos agora a Bruno e Mota (2001, p. 26), que tratam do percurso histórico, de pessoas cegas que se destacaram, com suas expressivas contribuições nas diferentes áreas do conhecimento, revelando o ilimitado potencial humano, tais como:

- Homero - para alguns figura lendária- teria sido o responsável pelo registro de fatos sociais que possibilitaram o levantamento da história de um povo.
- Didymus de Alexandria, séc. IV (313- 398 d.C.) Teólogo, professor de Filosofia, Geometria e Astrologia.
- Nicholas Saunderson (1682 - 1739) – Foi matemático de Cambridge e membro da Royal Society, sendo um dos mais renomados cientistas cegos.
- John Gough - Especialista na classificação de animais e plantas, biólogo inglês.
- Leonardo Euler - duas vezes premiado pela Academia de Ciências de Paris e matemático.
- François Huber - séc. XVIII (1750-1831), reconhecido como a maior autoridade sobre o comportamento das abelhas e zoólogo inglês.

Ainda segundo Bruno e Mota (2001), foi no século XVI que surgiram as primeiras inquietações de ordem educacional em relação às pessoas com deficiência visual, com Girolínia Cardono - médico italiano que experimentou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato. Já Peter Pontamus,

Fleming (cego) e o padre Lara Turzi foram os primeiros a escreverem livros falando da educação das pessoas cegas.

Nesse momento, as ideias propagadas vão se fortalecendo até que, no séc. XVIII, em 1784, surge em Paris, a primeira escola para cegos, criada por Valentin Huy com o nome de Instituto Real dos Jovens Cegos. Sendo que nela Huy pratica sua criatividade - um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns.

No entanto, foi no séc. XIX, que se multiplicaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com o mesmo propósito educacional. Louis Braille desenvolveu um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos. Desse modo, o processo de ensino aprendizagem das pessoas cegas abriu vantagem possibilitando-lhes maior interação social.

A propagação do êxito das técnicas, métodos novos e a crença na capacidade das pessoas cegas chega ao Brasil pelas mãos de José Álvares de Azevedo quando este volta, depois de ter estudado em Paris, no Instituto Real dos Jovens Cegos.

José Álvares de Azevedo chega já ensinando o sistema Braille à Adèle Sigaud, também cega, filha de Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço Imperial. Adèle é levada à presença de D. Pedro II pelo Dr. Sigaud e pelo Barão de Bom Retiro, apresentando assim suas idéias voltadas para que no Brasil, pudesse ter um colégio que desse acesso aos estudos das pessoas cegas. Para que esse ideal fosse realizado foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de Setembro de 1854, hoje, Instituto Benjamin Constant.

Este Instituto, em 1942, editou a Revista Brasileira para Cegos, em Braille, constituindo-se no primeiro educandário para cegos na América Latina e sendo a única instituição federal de ensino dedicada a elevar a educação das pessoas cegas e das portadoras de baixa visão. Cria-se, também, a primeira Imprensa Braille do país (1926), com o objetivo de capacitar recursos humanos, distribuindo de forma gratuita livros em braille para pessoas cegas. Também houve a preocupação com a inserção de pessoas deficientes visuais no mundo do trabalho. A luta pelo direito de pessoas cegas no Brasil deu força para que em outros Estados do país isso viesse também a acontecer, de forma que não fugisse do modelo

educacional do Instituto Benjamin Constant. Segundo Bruno e Mota (2001) as primeiras escolas especiais para alunos com deficiência visual, surgiram:

- 1926- Instituto São Rafael- Belo Horizonte- MG;
- 1928- Instituto Padre Chico- São Paulo- SP;
- 1929- Instituto de Cegos da Bahia- Salvador- BA;
- 1941- Instituto Santa Luzia- Porto Alegre- RS;
- 1943- Instituto de Cegos do Ceará- Fortaleza- CE;
- 1957- Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas- Campo Grande- MS.

Há também uma outra instituição importante na história da educação de pessoas cegas, criada em 1946: a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, resultado do empenho de Dorina Gouveia Nowill, professora cega, e dos deficientes visuais. Propondo-se a divulgar livros em braille, amplia sua área de desempenho, apresentando-se como precursora na defesa do ensino integrado, contribuindo com alguns serviços importantes na área de recursos humanos e pedagógicos.

Só em 1950, a cidade de São Paulo e, em 1957, a cidade do Rio de Janeiro inauguraram em escolas comuns pertencentes à rede regular de ensino, o ensino integrado. Foi em função dessa iniciativa que difundiu-se no Brasil o direito a educação de pessoas com deficiência visual serem educadas em salas de recursos, salas especiais e logo depois nos Centros de Apoio Pedagógico.

Não podemos esquecer de falar dos avanços científicos na década de 80 e 90, do século passado, quando surgiram nas Universidades cursos para capacitar professores, assim como a criação de centros de atendimentos com Núcleos de Estudos.

Bruno e Mota (2001, p. 28-29) ainda destacam que:

Nesse período, surgem as Associações de Pais, Deficientes e Amigos como a Associação Catarinense para Integração do Cego-ACIC de Santa Catarina, Associação de Amigos do Deficiente Visual- AADV, do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul- APADEV, do Rio Grande do Sul, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual-LARAMARA, de São Paulo e outras que além de defenderem o direito dessas pessoas têm se debruçado na luta pela qualidade de vida e de educação das pessoas cegas.

É nesse momento que a sociedade dá sinal da necessidade de estar preparada para receber as pessoas com deficiência, tornando-se uma sociedade mais justa, onde todos tenham os mesmos direitos.

3.3 A política de formação de professores para a Educação Inclusiva

3.3.1 No Brasil

Nas últimas décadas do século XXI têm-se acirrado um embate sobre a política de formação de professores cujo, discurso gira em torno da necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira.

Entender esse contexto é importante para que não se criem ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados.

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas para o exercício do trabalho dos professores estão presentes há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, com repercussão na qualidade da educação pública, que também se recente pelo reduzido investimento público em educação (CARDOSO, 2003).

A formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e o exercício desses profissionais no Brasil acumulam uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação desses profissionais, apesar da não-valorização e da falta de condições devidas e necessárias à qualidade da sua formação e do seu trabalho profissional, por parte do Poder Público.

Merece registrar a grande expansão das redes de ensino e dos cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo. Essa ampliação, no entanto, não necessariamente significa melhoria da qualidade da educação oferecida, fato que se agrava no ensino público da Educação Básica.

Esse quadro se amplia ainda mais quando se discute a formação de professores para atuarem na diversidade, e mais especificamente na construção de

sistemas escolares inclusivos. A escola enquanto espaço territorial aberto às diferenças sociais deveria abrir-se, também ao atendimento educacional especializado voltado para as exigências e necessidades dos educandos (MENDES, 2006).

Na tentativa de ampliarmos o estudo para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, é preciso registrar que o embate em torno da formação de educadores perpassa pelo entendimento da política educacional emanada da Conferência Mundial de Educação para Todos (Brasil, 1990), realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, quando a formação de professores passa a ser tema obrigatório nos debates educacionais, considerando os novos contornos pontuados por esses dois eventos (CARNEIRO, 2012).

No Brasil, a referida Conferência, ao abordar a formação dos professores traz à luz a discussão em torno da Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, temática que serviu de base para as intenções e prioridades apontadas no Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), firmado entre o poder público, as organizações não-governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros. Por outro lado, a Conferência teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente da educação básica. Assim, vem nos chamar a atenção de que se precisamos garantir, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem é porque já se configura um quadro de exclusão.

Em continuidade, vem a formação que reaparece nos estudos do planejamento estratégico realizados pelo Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que se mostra responsável pelos encaminhamentos do Plano Decenal, como também abre espaço para outro panorama educacional, consubstanciado na Emenda Constitucional nº 14/1996.

Já a Lei nº. 9.394/96, no art. 59, define que os sistemas de ensino devem garantir a formação de professores para atuarem juntos aos alunos com deficiência por meio de especialização adequada em nível superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a inclusão de alunos nas classes comuns (CARNEIRO, 2012).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também definem as mesmas condições de preparação de professores capacitados e professores especializados com suas respectivas competências. O professor capacitado deve comprovar que em sua formação obteve conteúdos e/ou disciplinas sobre os fundamentos da Educação Especial, no sentido de desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, assim como flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento e ter condições de avaliar com eficácia o processo educativo atuando conjuntamente com os demais professores (BRASIL, 2001).

Quanto aos professores especializados devem ser capazes de identificar as necessidades educacionais especiais; definir e implementar propostas educativas, apoiando os professores das escolas regulares e atuando no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Tanto a LDB como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial apresentam como principais desafios para a formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva rever a concepção da formação de professores de Educação Especial, superando os delineamentos clínicos e reabilitadores, orientando a formação a partir de enfoques mais interativos do processo de aprendizagem apontados nas diretrizes educacionais e curriculares do ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam, também, algumas linhas norteadoras para a modalidade da Educação Especial. Essas diretrizes estabelecem propostas pedagógicas que assegurem recursos e serviços educacionais especializados para garantir a educação escolar inclusiva e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência na educação escolar. Para tanto, as Diretrizes recomendam a formação continuada de professores e o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização (BRASIL, 2001).

A formação de professores para a educação inclusiva parte de vários questionamentos e embate teórico em torno da inclusão e escolarização adequada às pessoas com necessidades educacionais especiais. Em se tratando de política de formação docente para atuar na perspectiva de inclusão escolar, o Brasil assume

um compromisso político na efetivação de metas, planos e diretrizes capazes de intervir na formação inicial e continuada dos educadores brasileiros.

Nesse sentido, é relevante analisarmos outro importante documento para a compreensão da política de inclusão escolar que a Declaração de Salamanca, assim como absorver os seus princípios, orientações políticas e práticas para a formação docente e, também, pelo fato de ter tido grande repercussão no mundo inteiro, inspirando a implantação das suas ideias em vários países (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Traz, ainda, recomendações sobre a formação dos educadores pautadas numa orientação sobre a deficiência, de forma a permitir o entendimento do que as escolas poderiam conseguir avançar com apoio de outros serviços.

Além disso, a Declaração de Salamanca (1994, p.37) em seu texto quanto da contratação e formação do pessoal docente discorre que,

[...] atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender as necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais.

Enfatiza, também, em seu texto, conhecimentos e aptidões que devem fazer parte da formação inicial dos educadores, por meio de uma pedagogia capaz de avaliar as necessidades educacionais especiais, adaptando os conteúdos dos programas de estudo, adequando os recursos tecnológicos e os procedimentos pedagógicos.

Em relação as contribuições dos estudos de Bueno (1999) sobre a formação de professores para atuarem na educação inclusiva, este alerta para alguns desafios que a escola inclusiva pode enfrentar. Um deles diz respeito à formação teórica sólida capaz de intervir nos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o saber quanto o saber fazer pedagógico. Um outro aspecto faz menção à formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças.

Em continuidade, merece destacar a Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena que trata das questões inerentes à formação para a atividade

docente, entre as quais o preparo para o acolhimento da diversidade e a apropriação de conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2002).

Por outro lado, a partir do ano de 2002, foi implantado no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia a disciplina Fundamentos da Educação Especial e, posteriormente, nos demais cursos de licenciatura da UEMA, abordando aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais inclusivas vinculadas a Educação Especial. Apesar da garantia legal da introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, pode-se questionar como esta articulação vem sendo construída. Nesse sentido, investigações que se debruçam sobre os efeitos destas disciplinas na formação inicial de professores se fazem necessárias, considerando o caráter inicial desta prática e o pouco conhecimento que se tem sobre suas implicações.

Enfatizamos ainda, que com a vigência da referida Resolução, a tendência é que se acentue cada vez mais uma política de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação. Essa tendência aliada às mudanças e avanços constantes do conhecimento, bem como, às diferentes necessidades do exercício profissional, conferem maior relevância à formação continuada. No campo da educação especial, a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores.

Cabe dizer que as diretrizes para a formação de professores para atuação na educação especial, são também mencionadas no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). De acordo com esse documento, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares (BRASIL, 2008).

Em suma, o Estado precisa comprometer-se com uma educação que priorize a igualdade de oportunidades, como também a igualdade de condições, para que se fortaleça, inclusive, a formação continuada dos professores oferecida nas universidades, voltada para uma formação inclusiva de qualidade.

3.3.2 Na UEMA

A Universidade Estadual do Maranhão teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão, a FESM, que foi criada pela Lei Estadual 3.260 de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. Foi constituída inicialmente de quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Educação de Caxias. Em 1975, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz (MARANHÃO, 2012).

A FESM foi transformada na UEMA, através da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como uma Autarquia de natureza especial. Goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o Art. 272 da Constituição Estadual do Maranhão. O Decreto nº 13.819/94 estabeleceu uma nova estrutura organizativa para a Universidade Estadual do Maranhão e o Decreto nº 15.581/97 aprovou o seu Estatuto, tendo como finalidade promover o desenvolvimento integral do homem, cultivar o saber em todos os campos do conhecimento, em todo o Estado do Maranhão.

A UEMA foi desvinculada da SEEDUC pela Lei Estadual nº 7.734, de 19.04.2002, que dispôs novas alterações na estrutura administrativa do Governo, e passou a integrar a Gerência de Estado de Planejamento e Gestão (MARANHÃO, 2012).

Em 31.01.2003, com a Lei nº 7.844, o Estado sofreu nova reorganização estrutural. Foi criado o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do qual a UEMA passou a fazer parte, e a Universidade passou a vincular-se à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e

Desenvolvimento Tecnológico - GECTEC, hoje, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico – SECTEC (MARANHÃO, 2012).

A atuação da UEMA na área de educação superior está distribuída em três níveis:

1. Graduação:

- a) Cursos Regulares de Graduação Bacharelado e Licenciatura;
- b) Programas Especiais – Cursos de Licenciatura ministrados pelo Programa Darcy Ribeiro;
- c) Cursos de Licenciatura ministrados pelo Núcleo de Ensino à Distância - NEAD, atualmente Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANET, na modalidade ensino à distância;
- d) Curso de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas de Ensino Médio e Educação Profissional em nível Técnico.

2. Sequenciais de Formação Específica – Presenciais

3. Pós-Graduação

- a) *Stricto Sensu*;
- b) *Lato Sensu* (MARANHÃO, 2012).

Na universidade em análise são oferecidas as seguintes Licenciaturas: Pedagogia, Letras, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Física, Música, Geografia, História, Ciência.

É no contexto das Licenciaturas que este estudo se corporifica, visto ter como propósito analisar a temática voltada para a política de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Algumas iniciativas buscam subsidiar a ação dos professores e incentivar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos da UEMA. Por exemplo, em 2005, foi criado o Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial - NIESP com o objetivo de oferecer atendimento educacional especializado

aos alunos com deficiência matriculados na UEMA por meio de metodologias, técnicas e recursos adequados a cada deficiência.

O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos da UEMA, muitas vezes, não se dá de modo claro. As dificuldades podem ser encontradas tanto nas classes, quanto nos professores. Por outro lado, nem sempre o aluno conhece seus direitos, não tendo consciência das suas limitações. Algumas necessidades educacionais especiais passam despercebidas pelos professores, principalmente, quando os alunos estão realizando trabalhos em grupos, podendo só na avaliação o professor dá conta das dificuldades específicas do aluno.

É importante considerar que, se o ingresso deste aluno deu-se via exame vestibular ou processo seletivo, ele tem o direito de permanência e conclusão do curso, respeitando-se as suas dificuldades.

Alguns professores na UEMA parecem assumir posição de proteção e paternalismo perante os alunos com necessidades educacionais especiais, outros se aproximam e passam a conhecer e respeitar suas limitações, enquanto outros os tratam com indiferença.

Diante disso, tanto o comportamento do professor que é indiferente aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto o daquele que se mostra contra a permanência deles em sala de aula não encontra respaldo na instituição. Para que a educação inclusiva possa caminhar na UEMA é de suma importância que a posição de todos os que participam do processo educativo seja de acolhimento e mudança.

Temos também o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, criado em 1995 e aprovado pela Resolução n 314/2001-CEPE/UEMA, de 05 de Novembro de 2001. Este documento explicita a missão institucional, garantindo a seus alunos conhecimentos, atitudes, atividades e habilidades capazes de lhes proporcionar condições para atingirem metas e caminhar na direção do exercício da cidadania, contribuindo para a construção do futuro de uma sociedade mais justa e igualitária, enquanto geógrafo e profissional da educação.

Os pressupostos metodológicos e orientações educacionais contidos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia não visam medidas que contemplem os princípios inclusivos. Diferentemente do que deveria

conter nas ementas e estrutura curricular do projeto analisado do Curso de Geografia, pouco se encontra a ideia de inclusão.

Outra iniciativa relevante de acolhimento à diversidade como luta dos direitos humanos, foi a elaboração do relatório da comissão para estudo sobre reserva de vagas a pessoas com deficiência no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA. Essa discussão se fundamenta na implantação de adoção da política de ação afirmativa de cotas para pessoas com deficiência na UEMA, estabelecida pelo CONSUN, por meio da Resolução nº 820/2011- de 1º de Setembro, em decorrência do termo de compromisso e ajustamento de conduta entre a Promotoria de Justiça Especializada na Defesa dos Direitos das pessoas com deficiência na UEMA. Trata-se de um sistema de cotas para promoção de inclusão social e democratização do Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior- PAES, em cumprimento às exigências da Constituição Federal, da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência de Lei nº 7853/1989 do Decreto Federal nº 3298/1999 (BRASIL, 1999).

Sabemos que a falta de formação continuada existente nas universidades brasileiras para capacitar seus professores para lidar com as diferenças, se constitui ainda um grande obstáculo para a concretização da Educação Inclusiva no Ensino Superior. Além do que as políticas educacionais voltadas para atender à especificidade de seus alunos, quanto a heterogeneidade e diversidade não são priorizadas e/ou cumpridas ocasionando com isso, a exclusão desses alunos deficientes nesse contexto educacional.

Embora não apareça de forma mais específica, o que se denomina Universidade “Inclusiva”, as iniciativas para incentivar a inclusão e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na UEMA deixam claro o comprometimento da Instituição no cumprimento dos princípios e valores voltados para oportunizar a igualdade de oportunidades a todos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Características da pesquisa e técnicas utilizadas

Compreendemos que a pesquisa constitui parte essencial para que a ciência possa prosperar em suas discussões e invenções, pois, refere-se a uma análise ordenada e metódica com o propósito de encontrar fatos próprios de um campo do conhecimento.

Nesse entendimento, a pesquisa é uma tarefa sistematizada e necessária, a fim de que a ciência possa desenvolver suas investigações acerca da realidade social.

Concordamos com Minayo (2007, p.17), quando diz que pesquisa é “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

Nesta pesquisa, fizemos uso da abordagem qualitativa, para a análise dos dados entendendo que esse tipo de abordagem, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Trabalha, pois com interpretações da realidade sem preocupação numérica e com o uso de modelos estatísticos para a explicação dos dados (BAUER; GASKELL, 2002).

Tomando por base o que nos diz Chizzotti (2000, p.79)

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito - observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A escolha por essa abordagem se deve também ao fato de que os dados da pesquisa foram sistematizados levando em conta os aspectos que dão

privacidade à qualificação e ao sentido dos discursos dos atores, desconsiderando, pois, a quantificação, não apropriada aos nossos objetivos.

Como instrumento para a realização da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada realizada com os dez professores do Curso de Geografia que atuaram como professores do aluno A, do 7º período, deficiente visual; aplicamos também um questionário de perfil com os professores e fizemos uma entrevista em profundidade com o referido aluno.

Em se tratando de entrevista semiestruturada, cabe dizer que esta diz respeito a uma técnica de coleta de dados, sendo muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais.

Segundo Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada

Ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Em consonância com esse posicionamento teórico, tentamos elucidar algumas indagações relacionadas ao pensar e ao agir desses sujeitos em relação às temáticas da Educação Inclusiva, partindo de questionamentos básicos que propiciassem aos entrevistados um certo nível de reflexão sobre as questões abordadas, sem abdicarem da liberdade e da informalidade próprias ao uso desse instrumento.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário de perfil aplicado junto aos professores da amostra, com o objetivo de captar aspectos não referidos nas entrevistas, mas que auxiliam na contextualização do espaço investigado, bem como implicam numa maior identificação dos atores em análise (BONFIM, 2007). Essas informações adicionais contribuem também para um melhor entendimento dos discursos desses sujeitos e para situá-los como membros de uma instituição educativa.

Já com o aluno A, envolvido na pesquisa pela necessidade que sentimos de entrecruzar dados de alunos com deficiência visual com os coletados junto aos professores, utilizamos a entrevista em profundidade, visto que só dispomos de um aluno com o perfil condizente aos nossos propósitos.

De acordo com Minayo (2007, p. 64): “O informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”.

Malhotra (2001), em seus estudos diz que

A entrevista em profundidade é “uma entrevista não estruturada, direta, pessoal, em que um único respondente é testado por um entrevistador altamente treinado, para descobrir motivações, crenças, atitudes e sensações subjacentes sobre um tópico (p.163).

Baseamo-nos, portanto, nesses teóricos ao mesclar dois tipos de entrevista: a semiestruturada, com os professores e a em profundidade, com o aluno, por entendermos que realizar uma pesquisa significa, e muitas vezes, ter oportunidade de arriscar, buscando conseguir melhores resultados.

Na entrevista em profundidade, procuramos atender ao que nos indica Bauer e Gaskell (2002, p. 82) quando a caracterizam como

[...] uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes da entrevista o pesquisador terá preparado um tópico guia cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa. A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e um pedido para gravar a sessão.

Coletada as informações por meio dos instrumentos citados, escolhemos a técnica de análise de conteúdo para o tratamento das informações, pois, essa técnica é compatível com os diferentes tipos de discursos e nos faz conhecer o que está por trás das palavras.

Segundo Bardin (1977) análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Essa técnica busca compreender os significados dos discursos dos entrevistados, no nosso caso (visto poder ser aplicada em outras situações) sem uma preocupação maior com a simples descrição das mensagens. Volta-se, pois,

para o sentido da comunicação de modo a permitir a sistematização, inferências e interpretação dos dados obtidos.

Nesta pesquisa, utilizamos inferências, no sentido que lhe é dado por Gomes (2007, p. 89), para quem “fazemos inferência quando deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado”.

No entanto, para que possamos trabalhar com inferência torna-se necessária uma visão clara ou pelo menos atenta dos conceitos que embasam as teorias que dão apoio às nossas investigações (TRIVIÑOS, 1987).

Ainda sobre a análise de conteúdo cabe dizer que nesta pesquisa utilizamos os passos seguidos por Bonfim (2007) para a sistematização dos dados, que são: realização de leitura flutuante das entrevistas, redução das entrevistas, decodificação do material, escolha de unidades temáticas, análise e revisão das unidades temáticas.

Cabe dizer que além da atenção dirigida aos conteúdos manifestos nas informações coletadas, tentamos desvendar o conteúdo latente dessas informações que, muitas vezes, é mais indicativo dos fenômenos em análise (TRIVIÑOS, 1987).

4.2 Pesquisa de campo

Após a fase preparatória, na qual delimitamos o objeto de pesquisa, traçamos os objetivos e escolhemos a amostra e técnicas e instrumentos que utilizaríamos na coleta dos dados, defrontamo-nos com a pesquisa de campo que, segundo Minayo (2007, p. 75),

[...] é em si um momento relacional específico e prático: ele vai e coleta tendo como referência o mundo da vida, tendo em vista que a maioria das perguntas feitas em pesquisa social surge desse universo.

É, pois, nesse momento relacional que, na qualidade de pesquisadores, mergulhamos na realidade do objeto das nossas indagações e quando interagimos com os sujeitos ali situados. (MINAYO, 2007)

No caso deste estudo, participaram da nossa investigação dez professores de diversas disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia, doravante designados por P1, P2 até P10, considerando a importância de

resguardá-los no anonimato. Essa amostra de professores pareceu-nos significativa e representativa, visto que concordamos com Gaskell (2002), que não se preocupa com o alongamento numérico de uma amostra, pois considera que “há um número limitado de interpelações ou versões da realidade” (p. 71). Assim sendo, essas versões da realidade passam a se repetir, tornando-se desnecessário o grande aumento quantitativo de uma amostra.

A pesquisa de campo foi iniciada pelo contato com os sujeitos a serem entrevistados, com a finalidade de realizar um cronograma para a aplicação dos questionários e realização das entrevistas.

No agendamento dos dias e horários, buscamos levar em consideração as dificuldades que foram apresentadas pelos entrevistados, de modo a atendê-los da melhor forma. Na realização das entrevistas, com o propósito de direcionar a temática da investigação, elaboramos oito indagações, que após uma breve explanação sobre os objetivos e objeto da pesquisa, foram feitas aos entrevistados.

O roteiro das entrevistas constitui o Apêndice B desta pesquisa. Tivemos o cuidado de não interferir nos relatos, todos registrados num gravador, com o consentimento dos entrevistados. Procuramos, também deixá-los à vontade, de modo que as entrevistas acontecessem num clima de simpatia e confiança, conforme nos aponta Triviños (1987).

Cabe registrar que as perguntas constantes no roteiro citado serviram para o fornecimento de informações que nos ajudassem a perceber as representações dos atores envolvidos e a responder às perguntas enunciadas na Introdução deste estudo, quais sejam:

- 1 Que representações sociais possuem os docentes do curso de Licenciatura em Geografia sobre os alunos com deficiência?
- 2 Que dificuldades apresentam os docentes deste curso em relação à inclusão de alunos com deficiência?
- 3 Que desafios os docentes do curso de Licenciatura em Geografia enfrentam em relação à inclusão de alunos com deficiência?
- 4 Que perspectivas têm frente à inclusão de alunos com deficiência?
- 5 A formação acadêmica dos docentes do curso de Licenciatura em Geografia possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência?

6 A Universidade possui condições físicas e pedagógicas para promover a inclusão de alunos com deficiência?

Após a realização das entrevistas e preenchimento do questionário de perfil pelos entrevistados, ouvimos novamente as gravações, acompanhando e conferindo as respostas, fazendo as anotações pertinentes, tentando perceber o sentido das interrupções, das entonações de voz e dos risos. Dessa forma, mais uma vez, apoiamo-nos em Triviños quando aponta um percurso a seguir, a fim de que as entrevistas constituam material essencial para dar substância às possíveis respostas diante das questões levantadas. Esse procedimento deve ter evitado erros e respostas induzidas, possibilitando também reavaliar os caminhos da pesquisa.

Terminada essa fase e realizada a transcrição das entrevistas, procuramos atender aos passos apontados por Bonfim (2007) e já citados. Principalmente a etapa de redução das entrevistas, propiciou-nos um maior grau de entendimento do material coletado.

Num segundo momento, realizamos o agrupamento de respostas de acordo com a semelhança e o sentido das informações apresentadas.

Com a finalização do processamento das informações do material coletado, efetuamos uma análise ainda mais sintética, de modo a elegermos mais apontadas categorias que identificassem os conteúdos repetitivos nos discursos dos entrevistados para em seguida agrupá-los em unidades temáticas.

Dessa forma, as Unidades Temáticas agrupam significados convergentes percebidos não só durante todo o processo de sistematização dos dados, como mesmo antevir a este, quando elaboramos as questões a pesquisar e as perguntas feitas nas entrevistas (BONFIM, 2007). Entendemos, pois, que as Unidades Temáticas constituem pontos de convergência dos significados apontados numa comunicação (BARDIN, 1977).

Nesse sentido, procuramos investigar nosso objeto, buscando os significados extraídos das entrevistas com os professores do Curso de Geografia, a partir de suas vivências, bem como das representações sociais que emergem do seu cotidiano em sala de aula.

Cabe registrar que incluímos na pesquisa de campo a realização de uma entrevista em profundidade com o aluno A, portador de Deficiência Visual, tendo em

vista que seu depoimento poderia constituir rico material no esforço ou negação dos significados atribuídos aos discursos dos professores investigados.

A escolha da entrevista em profundidade se deu pelo fato de haver na UEMA um único aluno com deficiência visual no Curso de Geografia. Também, levamos em consideração que a aplicação dessa modalidade de entrevista permite o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança entre entrevistado e entrevistador. Pois, até certo ponto, o entrevistador adota o papel de um conselheiro (Gaskell; Bauer, 2002), como também faz com o entrevistado: fique bem a vontade.

O diálogo com o aluno no momento em que foi entrevistado realizou-se no Centro de Apoio Pedagógico – CAP, situado à rua Roberto Simonsen, s/n, Bairro Santa Cruz, onde o mesmo trabalha. O entrevistado, solteiro, tem 24 anos e residiu no Município de Poção de Pedras até 12 anos de idade, ocasião em que já havia perdido a visão.

A partir de um tópico guia, isto é, aquele que direcionaria a fala do entrevistado e que, por isso, precisa ser formulado de forma clara e estar voltado para o objetivo da entrevista, registramos a fala do aluno A, que constitui um ponto de destaque neste estudo, pela fluência, desenvoltura e confiança do entrevistado. O tópico guia assim formulado: **“Como tem sido sua trajetória de vida e como você se percebe?”**.

Ainda no decorrer da entrevista, fizemos pequenas intervenções, tendo a preocupação de não seccionar a fala do aluno A, conforme nos recomenda Gaskell (2002).

Realizamos a aplicação dos instrumentos selecionados, tentando seguir os caminhos indicados pelos autores citados, sem nos aprisionarmos aos mesmos, por entender que o pesquisador precisa imprimir à sua pesquisa suas próprias características.

5 A DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: o que mostram os dados

5.1 Perfil dos atores envolvidos

Conforme enfocamos anteriormente, com a aplicação de questionários de perfil junto aos professores da amostra desta pesquisa, objetivamos compor melhor as características e aspectos identitários desses atores, fenômenos necessários quando tentamos adicionar mais significados nos estudos em andamento.

Nesse sentido, para melhor compor esse cenário, aplicamos o questionário de perfil com esses docentes (Apêndice C), no qual elencamos vários pontos para serem analisados como: instituição, curso e ano em que se formaram, realização de outra graduação, e de curso de pós-graduação; situação funcional; regime de trabalho e o turno em que leciona.

Quanto à instituição em que foram graduados, observamos que predomina a UFMA como instituição formadora. Essa predominância se dá, possivelmente, porque na época da formatura dos entrevistados (entre os anos de 1975 a 1990) a universidade citada ainda oferecia o maior número de cursos e vagas no Estado. Esse fenômeno ajuda a entendermos melhor as relações que se dão no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia em análise, permeadas por experiências de vida e de estudo, até certo ponto comuns ao grupo pesquisado.

Na amostra, selecionada, apenas um docente não é graduado em Geografia, sendo que destes, sete não são licenciados. Cabe, pois, indagar até que ponto esse fenômeno pode repercutir no exercício da docência no ensino superior.

Nesse sentido, comungamos com Masetto (2003, p. 19), quando diz que “a docência universitária, desde o seu início até hoje, vem sendo marcada pela formação de profissionais, mesmo nas universidades onde se cultiva a pesquisa”.

Observamos, também, que a maioria dos docentes entrevistados tem entre 16 a 22 anos de formados o que pode, de certa forma, situá-los no período denominado nos estudos desenvolvidos por Huberman (2000) de fase de diversificação, na qual os professores, depois de muitos anos na docência, já adquiriram maior grau de maturidade e consolidaram experiências pedagógicas que

lhes possibilitam diversificar as técnicas de avaliação, o agrupamento dos alunos, a mudança na sequência dos conteúdos, etc.

Por exemplo, quando os professores entrevistados disseram que, por falta de orientação da instituição de ensino superior em análise, eles mesmos se reuniram para discutir questões relativas ao exercício da docência em salas de aula com aluno portador de deficiência visual, possivelmente agiram, entre outros motivos, para resolver uma questão ligada à diversificação de métodos e atitudes relacionadas ao desafio em que foram colocados.

O fenômeno nos leva a inferir, pois, que o tempo de formação dos professores pode influenciar sobre seus saberes pedagógicos, tornando-os mais competentes e seguros, o que pode repercutir para uma melhor qualidade na aprendizagem dos seus alunos.

Dando prosseguimento à análise, chamamos a atenção para o número de professores que possui outra graduação, apenas um, o que pode significar satisfação com a área de formação escolhida em primeira instância.

Outro dado que merece registro refere-se ao quantitativo de professores do Curso em estudo, com doutorado (7), o que nos reporta às exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, quando diz no seu artigo 52, item II que as universidades devem possuir no seu quadro: “[...] Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado” (BRANDÃO, 2003).

Como percebemos, a UEMA mostrou-se comprometida com o que preconiza a Lei citada, investindo na titulação máxima dos seus professores, realidade que continua com o investimento e parcerias feitas através de convênios realizados para a realização de mestrados e doutorados para seus profissionais, haja vista, o mestrado em que ora estamos realizando, agora na fase conclusiva. Por outro lado, os professores estão sensíveis ao chamamento para prosseguimento dos seus estudos, o que pode contribuir para melhorar o seu grau de conhecimento, assim como propiciar maior grau de reconhecimento e à própria instituição, levando à maior valorização de seus profissionais na instituição e fora dela.

Cabe, também, focar na construção do perfil dos atores pesquisados que todos são efetivos e oito têm regime de trabalho com dedicação exclusiva.

Entendemos que a estabilidade no serviço público e a dedicação exclusiva oportuniza aos professores maior tempo e menor grau de preocupação, o que pode reverter em melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão, considerando, também, que a sobrecarga de atividades, muitas vezes, deixa o profissional desmotivado, influenciando na qualidade das aulas que ministra e na sua qualidade de vida.

Quanto ao perfil do aluno A, deficiente visual, além das características já apontadas anteriormente, cabe transpor para este texto alguns trechos da entrevista em profundidade com ele realizada, em que deixa perceber sua trajetória e significados vivenciais que construiu como pessoa, antes de tudo.

Sobre a cegueira aos 11 anos de idade

[...] eu aceitar essa nova realidade e a partir dessa aceitação eu buscar um recomeço pra minha vida. Essa fase de adaptação foi bastante difícil. Porém, eu contei com um fator bastante favorável que foi o apoio da minha família, que sempre me incentivou a buscar novas alternativas pra eu dar prosseguimento à minha vida, aos meus projetos de vida [...].

Sobre a Escola de Cegos, onde cursou da 5ª a 8ª série

[...] cheguei em São Luís, procurei a Escola de Cegos, onde eu tive contato com outras pessoas com deficiência visual, né, que estudavam, que inclusive já tinham conquistado algumas coisas importantes nas suas vidas[...].

Sobre o primeiro enfrentamento no processo de inclusão:

[...] concluindo o Ensino Fundamental, vivenciei o meu primeiro contato com o processo de inclusão que foi quando eu parti para o Ensino Médio na escola Liceu Maranhense da rede estadual na escola pública. Uma vez que esse espaço inclusivo, ele tem sido processado da forma mais enfática nas escolas públicas, com todas as deficiências. Da rede pública de ensino é ainda o estado e município que tem dado essa abertura para a inclusão de pessoas com deficiência em suas salas de aulas [...].

Sobre a relação estabelecida com professores no Liceu Maranhense

[...] estar inserido em uma sala de aula regular com professores que não eram conhecedores da causa, que não eram especializados, com alunos também que não conheciam a minha realidade, então esse impacto foi, ocorreu de ambas as partes uma vez que os professores também por não serem especializados por não conhecerem a realidade, eles tiveram temor,

alguns inclusive chegaram no momento a falar pra mim que tiveram a sensação de serem incapazes, que viram que toda a sua formação, sua qualificação se fazia ineficiente diante dessa nova realidade [...].

Sobre a relação estabelecida com os colegas

[...] os alunos também, os colegas de sala de aula não sabiam como se aproximar, não sabiam como fazer amizades eles tinham medo, inclusive de eu mesmo me fechar para eles, que foi o que não ocorreu. Eu sempre tive a iniciativa de procurar me aproximar dos colegas e dos professores o que facilitou bastante minha inclusão dentro do processo de educação fato de eu mesmo ter essa iniciativa de me aproximar das pessoas de demonstrar que realmente eu estava ali com o objetivo que era o mesmo objetivo dos outros alunos que era cursar meu Ensino Médio buscar condições, para que no final dessa etapa escolar estivesse preparado para prestar um vestibular [...].

Sobre o ingresso no Ensino Superior

[...] logo assim que eu terminei o 3º ano eu prestei vestibular na UFMA e UEMA, graças a Deus obtive aprovação nos dois seletivos onde eu iniciei o curso de Licenciatura em História na UFMA e o curso de Licenciatura em Geografia na UEMA. Tranquei o Curso de Historia no 2º período na UFMA por questão de tempo, e o Curso de Geografia eu estou hoje no 7º período, graças a Deus bem próximo de minha formatura [...].

Sobre o ingresso no mundo do trabalho

[...] outro sonho que estou conquistando inclusive eu sempre digo que é o maior deles eu me orgulho de tudo que conquistei na minha vida, dos meus trabalhos, da minha estabilidade Profissional, e hoje eu já faço parte do quadro tanto da Secretaria de Educação do Estado quanto do Município [...].

Sobre como ele se percebe na realidade em que vive

[...] Hoje eu me percebo um vitorioso, por tudo de bom que tem acontecido na minha vida, e me percebo também um cidadão, cidadão comum, ciente dos meus direitos, dos meus deveres também, mais que estou pouco a pouco lutando para conquistar o meu espaço dentro da sociedade. Me percebo uma pessoa com as minhas limitações, assim como todos nós temos nossas limitações, mas que eu procuro fazer dessas limitações, não barreiras na minha vida, mais sim incentivos, porque eu acredito que quanto maior a dificuldade, também maior é a vitória, pois você valoriza aquilo que conquista. [...].

Acreditamos que a fala do aluno A diz mais para sua caracterização e traçado do seu perfil como aluno com Deficiência Visual do que se tentássemos

interpretá-la. A entrevista com o aluno A constituiu o ponto culminante desta investigação.

No próximo item, no qual trataremos das Unidades Temáticas selecionadas para esta pesquisa, continuaremos a dar destaque ao aluno A, como sujeito da Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA.

5.2 Unidades Temáticas

Cabe situar as Unidades Temáticas, como eixos que aglutinam as representações percebidas nas interlocuções dos entrevistados. Essas Unidades Temáticas resultam, pois, da sistematização dos significados percebidos nas falas dos professores sobre os assuntos abordados nas entrevistas. Sentimos em suas falas diferentes entendimentos sobre educação inclusiva, formação docente e o cotidiano da sala de aula e sobre a UEMA. Essas representações se construíram ao longo de suas vivências e concepções de vida como professores, percebendo que cada indivíduo possui particularidades únicas e representações grupais, além de estarem envolvidos em vários contextos. Essas percepções se tornaram mais visíveis, à proporção que fomos entrevistando os sujeitos e observando as mais variadas experiências vividas por eles. Respaldados na TRS, tentamos captar as influências que eles receberam para a organização dos seus padrões de comportamento sobre as Unidades Temáticas, das manifestações artísticas e intelectuais que sofrem interferência da família levando em consideração não somente o conhecimento científico, mas também o oriundo do senso comum, matéria prima das representações sociais.

Nesse sentido, citamos Thompson (1995, p.358) quando destaca que

[...] o campo objeto que está ali para ser observado, ele é também um campo sujeito que é construído, em parte por sujeitos que no curso rotineiro de suas vidas cotidianas estão constantemente preocupados em compreender a si mesmo e aos outros, e a interpretar as ações, falas e acontecimento que se dão ao seu redor.

Procuramos na nossa pesquisa extrair das falas dos entrevistados as representações sociais que possam ter emitido em decorrência do que lhes foi perguntado.

A partir desse entendimento, procuramos explicar esses discursos, apoiados na técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1977), e já citada, quando diz que

[...] fazer uma análise de conteúdo, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição possuem significação para o objetivo analítico escolhido.

Foi nesse momento que relacionamos as Unidades Temáticas depois de feita a interpretação das falas e ideias dos entrevistados. Diante disso, elencamos nesta pesquisa quatro unidades temáticas: Concepções de Educação Inclusiva; Cotidiano da sala de aula; Formação Docente e sobre a UEMA .

5.2.1 Concepção de Educação Inclusiva

Em relação à abordagem dos aspectos conceituais que envolve a Educação Inclusiva, compartilhamos da percepção de Mantoan (2003) que entende o termo Educação Inclusiva como reestruturação e atualização das escolas, em oportunizar um ensino de qualidade para todos os alunos, provocando e exigindo novos posicionamentos, modernização e aperfeiçoamento de professores. Tomando por base essa concepção, verificamos que educação inclusiva, de acordo com a nova política nacional, constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Selecionada para esta pesquisa a Unidade Temática Concepção de Educação Inclusiva, destacamos que a maior parte dos professores investigados sobre o entendimento que possuíam sobre em relação ao tema, verificamos que concebem a Inclusão como uma forma de inserção do indivíduo em um contexto

mais amplo, levando em consideração tanto as deficiências quanto as limitações específicas de cada pessoa. Nesse sentido, disseram

Educação Inclusiva é poder fazer parte de um todo. (P1)

É um processo que inclui a participação de todos. (P3)

“É um processo que amplia a participação de todos (...) independentemente das condições físicas, sociais e econômicas. (P4)

É aquela que propõe absorver o aluno com quaisquer características, limitações e potencialidades. (P7)

Educação que pode atingir todas as pessoas. (P10)

A inclusão aqui colocada é percebida como uma ação que não discrimina e envolve todos os alunos no contexto educacional. Trata-se de levar em consideração que todos pertencem a uma mesma sociedade, independentemente de apresentarem uma deficiência física, sejam qual forem as dificuldades a ela relacionadas.

Entrecruzando as respostas dos professores com o que foi expressado pelo Aluno A, quando disse que: “[...] Me percebo uma pessoa com as minhas limitações, assim como todos nós temos nossas limitações”... entendemos que tanto os professores quanto o Aluno A possuem representações convergentes sobre o tema. Representações essas que podem decorrer de conhecimentos oriundos da ciência e que se diluíram no senso comum e são compartilhadas por determinados grupos (BONFIM, 2007).

Reunindo as informações apresentadas pelos professores citados, podemos inferir que para esses sujeitos a Educação Inclusiva pode ser entendida, portanto, como um conjunto de práticas e possibilidades que objetivam incluir o indivíduo em um contexto universal, independentemente das limitações que possam apresentar.

Sobre o mesmo tema, identificamos nas representações expressas, nas respostas de alguns professores que entendem a Educação Inclusiva, ligada a pessoas com algum tipo de deficiência, não havendo, pois, como um todo. Responderam

Para mim, Educação Inclusiva é aquela que inclui pessoas com deficiências. (P2)

É a educação que acolhe as pessoas (...) com dificuldades de adaptação. (P6)

É uma proposta de educação que está preocupada com aquelas pessoas que são deficientes. (P8)

Entendemos que, segundo esses professores, a Educação Inclusiva pode ser concebida como um conjunto de processos que possibilita a inclusão de pessoas deficientes no âmbito escolar, permitindo acolher os deficientes e contribuir para a superação das dificuldades impostas pelas situações do cotidiano.

Já P9 aborda a Educação Inclusiva numa perspectiva que leva em consideração as especificidades dos alunos voltadas para a aquisição de conhecimentos, ou como características específicas de cada estudante. Assim se expressa: “[...] É aquela pautada em considerar as características específicas de cada discente”.

A educação inclusiva é

[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK & STAINBACK, 1999: 21).

Entender como os professores dizem perceber a Educação inclusiva é indispensável para se entender e reconhecer o outro e, poder, ter o privilégio de compartilhar e conviver com pessoas diferentes. A educação inclusiva recebe todas as pessoas, sem exceção.

5.2.2 O Cotidiano da Sala de Aula

Nesta Unidade Temática consideramos que o cotidiano da sala de aula é o espaço onde se dão as relações envolvendo professores e alunos e onde se concretiza de forma sistemática o ato de ensinar/aprender, a maneira como os professores transitam no ambiente e como foram construindo a sua percepção em relação ao aluno com deficiência visual em sala de aula.

Concordamos com Veronese e Guareschi (2007, p. 10), quando dizem que

A vida diária não é ordinária, mas sim, extraordinária: é ali que se tecem os fios da trama social, a construção daquilo que chamamos de realidade, que só se torna real ao ser apropriada pelos sujeitos sociais, adquirindo status de externalidade pura.

Por isso, também, elegemos o cotidiano da sala de aula como Unidade Temática desta pesquisa, pois, sabemos que na qualidade de grupo, com trânsito no espaço universitário, professores e alunos, em múltiplas conexões vão se movendo e dando significado às suas representações sociais.

Os aspectos enfocados nesta Unidade Temática estão relacionados ao exercício desses atores no cotidiano das diversas situações em que se desenvolve o ensino e a aprendizagem. Fato que reforça a necessidade de aí situarmos os entrevistados sobre como consideram que seu trabalho está contribuindo para que os alunos com deficiência visual superem suas dificuldades.

Em suas respostas destacaram que consideram que seus trabalhos contribuem, de alguma forma, para a superação dos problemas decorrentes das questões de inclusão e se manifestaram da seguinte forma:

Sim, pois fiz doutorado na área o que tem ajudado aos meus alunos a compreenderem os alunos com deficiência. (P1)

Sim, não trato o meu aluno de forma diferenciada... Exijo dele o mesmo que dos demais... (P3)

Faço pouco essa abordagem, mas chamo a atenção para as diferenças. (P5)

Com certeza. O nosso trabalho ele soma muito para mudar essa visão, e, contamos com todos os alunos, pois receber um aluno com deficiência visual exige muita aceitação, tolerância e nenhuma manifestação de preconceito. (P8)

Essas informações demonstram também que os professores estão sensíveis a esta causa, reconhecem que ainda é preciso fazer mais, mas, por outro lado, estão desenvolvendo um trabalho na sala de aula no qual demonstram estar contribuindo para uma mudança de posicionamento em relação às pessoas com deficiência.

Existem, ainda, aqueles professores que consideram que suas ações contribuem timidamente para a superação dessas dificuldades e julgam que compete à instituição em análise fornecer suporte pedagógico. Dizem:

Depende, mesmo tendo conversado em sala de aula precisamos de um apoio pedagógico da IES. (P2)

Timidamente, pois o que faço é apenas de cunho de vivência, de experiência. Pois precisamos de capacitação. É a primeira vez que tenho essa experiência (P4)

Muito pouco. Tento trabalhar de maneira geral. (P6)

Entretanto, outros professores entrevistados consideram que suas ações não contribuem para que as dificuldades de alunos com deficiência visual sejam superadas. Nesse sentido, se manifestaram da seguinte forma:

Acredito que não, pois deveria transformar o conhecimento em informação palpável, que eles usem o tato além da audição. (P5)

Eu não tenho feito nenhum trabalho específico. (P9)

Destacaram considerar que seus trabalhos não contribuem para a superação dos problemas decorrentes das questões de inclusão, alegando não conseguirem trabalhar especificamente com os materiais próprios dessa modalidade de ensino. Essas informações deixam claro a necessidade que os professores sentem em conhecer formas e técnicas que os ajudem a transformar os conhecimentos em informações palpáveis, para o desenvolvimento de melhor prática pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Em relação às facilidades encontradas pelos entrevistados, os pontos arrolados foram:

Maior grau de entendimento do aluno. (P1, P2 e P7)

Aluno acessível e interessado a aprender. (P3 e P6)

Todas as facilidades. Aluno participativo. (P9, P4 e P5)

Cabe salientar que os professores estão se referindo ao Aluno A que também assim se manifesta sobre a temática:

[...] os professores também perceberam logo de imediato que eu tinha força de vontade, que eu tinha interesse e pouco a pouco eu fui conseguindo

conquistar, essa amizade dos alunos e conseguindo também sensibilizar os professores para com a causa, para que eles fossem também dando abertura pra que eu pudesse estar expondo as minhas dificuldades, eles também estarem pesquisando, buscando informações para estar melhorando a sua prática [...]

Como se percebe, os professores pesquisados demonstraram que as facilidades encontradas no trato com o Aluno A decorreram do comportamento e de modo de ser desse aluno.

Diante desse fenômeno cabe indagar: Que atitudes teriam esses professores diante de alunos com perfil diferente do Aluno A?

Como vimos, é do cotidiano que transitam com grande força as representações sociais que temos ou incorporamos no trabalho diário. Segundo Pais (2001, p. 126):

[...] é na vida cotidiana que os indivíduos, através das suas condutas comportamentais, se conformam ou não às representações sociais, gerindo ou rejeitando, alimentando, no dia a dia, a sua vigência.

Indagações dessa natureza podem constituir questões para estudos futuros que extrapolam o âmbito desta investigação.

5.2.3 Formação Docente

Nesta Unidade Temática enfocamos a universidade como instituição na qual muitos cenários convivem ao mesmo tempo em que são influenciados por mudanças políticas, sociais e econômicas. Interessa-nos no presente item destacar a instituição universitária como formadora de professores, para atuação nos diversos sistemas educativos, independentemente do nível da atuação desses professores.

De forma mais específica, nosso olhar recai sobre os professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA, que trabalham com alunos com Deficiência Visual, campo da nossa investigação.

Por isso, na Unidade Temática Formação Docente, abordamos se a formação dos docentes entrevistados foi adequada para receber alunos com deficiência visual, visto observarmos que há um descaso e falta de iniciativas na elaboração e execução de projetos voltados para atender alunos com deficiência, no contexto educacional.

Perguntado se o curso de graduação possibilitou formação adequada para atender alunos com deficiência visual, os professores assim se pronunciaram:

De forma alguma, porque venho de uma área técnica e nessa área não tive disciplinas voltadas para a educação, o que considero um erro muito grande. Formei-me na UFMA e não fiz licenciatura propriamente dita. Não tive nenhuma cadeira, nenhum professor que trabalhasse essas questões na graduação ou pós-graduação. Não tive acesso a esse tipo de informação (P5).

Não, pois no meu tempo da minha graduação, no início da década de 90, agente não tinha ainda essa política, da educação inclusiva instalada no País. Então, o que nós vimos a nível das disciplinas de educação, de formação para pedagogia, elas nos apontavam outras possibilidades de recursos e de procedimentos de ensino (P8).

Os professores entrevistados foram unânimes na informação de que não tiveram formação docente que os ajudasse no trato de alunos com deficiência visual. Fenômeno que nos leva a inferir que existe um grau acentuado de falta de formação na área da educação inclusiva, possivelmente em decorrência da própria ausência de dispositivos legais, que regulamentassem a formação de professores para atuação nessa modalidade de educação. Aliás, no Brasil nem sempre as leis são acompanhadas de ações que efetivem o seu cumprimento.

Atualmente, em se tratando desses dispositivos legais, podemos citar a Constituição da República Federativa do Brasil nos seus artigos 1º, 3º, 5º, 205º e 206º; a Lei de LDBEN nº. 9.394/96 no seu Capítulo V – Da Educação Especial, artigo 58, 59 e 60; a Resolução CNE/CEP nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado em 2008; o Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, conforme já explicitados nesta investigação.

Sendo assim, a formação docente tem que estar voltada para a formação de cidadãos como sujeitos de uma educação que venha a atender às necessidades, de todos, sem exceção. Não se pode pensar a formação docente como um meio de suprir as deficiências, quando encontradas no processo educativo, pelo contrário, deve ser vista como parte integrante desse processo, exigindo práticas renovadoras

e estudos permanentes na busca de uma educação de qualidade e comprometida com todos aqueles que fazem parte dos diversos sistemas de educação.

Essa nova etapa da formação de docentes exige profissionais capacitados para atender aos tipos de deficiência dos alunos, exigindo assim competências e habilidades desses profissionais da educação para resolver problemas referentes às questões didáticas, pedagógicas dos alunos deficientes.

Mas nem sempre isso acontece, pois o professor ao se deparar em sala de aula com alunos deficientes, por não possuir um conhecimento na área, o seu trabalho pedagógico fica comprometido.

É importante que a formação docente frente ao desafio da inclusão de alunos deficientes esteja voltada para novas formas de ensinar e adotando flexíveis práticas pedagógicas com o objetivo de minimizar as limitações desses alunos. Sabemos que esses desafios são muitos, e que temos muitos professores que já tem consciência de que a inclusão é necessária e possível, pois já vivenciaram situações que lhes mostram essa saída, isto é, a possibilidade da inserção. Por outro lado, ainda permanecem aqueles cujas representações parecem resistir, fixando-se em comportamentos preconceituosos, vivenciados no seu dia a dia, impedindo-os que façam uma reflexão, e que desenvolvam uma outra postura frente às suas práticas educacionais.

O professor precisa desenvolver um trabalho que contribua para que aumente em grau a qualidade do ensino, assim como precisa estar aberto a essa mudança de postura e a esse novo paradigma de educação inclusiva. Dessa forma, faz-se necessária a interação de uma equipe multidisciplinar, a utilização dos recursos, a integração dos conteúdos trabalhados.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) no Art. 4º, é necessária “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (p. 27), conforme já enfocamos nesta pesquisa.

Sendo assim, o professor precisa repensar a sua prática, como ser pensante, crítico e reflexivo, respaldado na construção de uma educação que atenda a todas as pessoas com ou sem deficiência.

5.2.4 SOBRE A UEMA

Resgatando as informações retratadas no capítulo que trata da formação de professores para a educação inclusiva na UEMA, observamos a preocupação por parte da instituição em subsidiar a ação dos professores e incentivar o acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais. Embora Educação Inclusiva na UEMA não esteja definida de forma clara, de modo a poder ser considerada como uma universidade inclusiva, a instituição procura através de ações afirmativas incentivar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais, deixando claro o seu comprometimento com os princípios e valores voltados para a igualdade de oportunidade para todos.

O acesso dos alunos com NEE se dá por meio de um processo seletivo com um número de cotas para esses alunos, que, têm o direito a acesso, permanência e conclusão do curso, havendo uma tentativa de respeitar as suas dificuldades.

Conhecendo a intenção e ações da instituição sobre a inclusão de alunos com deficiência, nesta pesquisa, direcionamos nossos questionamentos junto aos atores do nosso estudo, de modo a captar as representações dos pesquisados sobre o tema, tentando estabelecer uma relação entre o formal/legal (a UEMA) e os que desenvolvem seu trabalho na rotina do cotidiano.

Assim, quando questionados sobre quais fatores se apresentam como dificultadores do acesso e da permanência desses alunos, P10 se expressa da seguinte forma:

O acesso é garantido pela força da lei, o vestibular ele reserva uma porcentagem para alunos que são portadores de deficiência, seja qualquer uma delas. Agora, a permanência é que é o caso grave. Depois que entra não existe política, não existe infraestrutura, os professores não estão preparados, então o aluno fica desestimulado, encontra muitas dificuldades não só na universidade, mas também no transporte pra cá e dentro da casa dele. A sociedade em geral e a universidade reflete isso e muitas vezes ele acaba abandonando o curso por essas injunções externas.

Conforme a fala deste professor, as dificuldades que os alunos com deficiência visual vivencia no espaço da UEMA, levam-nos à própria desistência do curso, esse fato é seguido e confirmado por outros professores entrevistados:

Sobre o acesso eu não tenho informação porque é feito pelo vestibular, sobre a permanência esta em um processo de adequação (dos prédios, da acessibilidade, da circulação, e da instalação de rampas) (P9).

Número reduzido de rampa (P1).

As dificuldades decorrentes da deficiência, mas não institucionais, tais como o transporte, no caso o nosso aluno se desloca com um moto táxi o que facilita, pois tem dificuldade pegar ônibus no horário noturno, embora o utilize do seu dia a dia (P3).

Desta forma, confirmamos nas falas dos entrevistados que a grande maioria ressaltava as dificuldades no acesso e permanência dos alunos, principalmente no que se refere a rampas e materiais didáticos em Braille e informatizados. O que é ressaltado também com relação ao transporte, visto não existir um número suficiente de ônibus e em boas condições para atender aos alunos com deficiências.

No entanto, em escala menor, dois professores disseram não possuir nenhum fator que se apresente como dificultador do acesso e permanência de alunos com deficiência visual na UEMA. Nesse sentido, disseram:

A minha experiência é que o aluno não teve dificuldade, ele era independente, não dependia de ninguém para ser transportado, chegava na universidade sozinho, pegava ônibus, tinha acesso a computador, programas, através de arquivos, acesso através do formato PDF e conseguir ler, não se mostrou desmotivado. (P7)

Dentro da instituição a gente buscou sempre o diálogo e a conversa com o aluno pra podermos atender a necessidade dele da aprendizagem, tivemos essa preocupação e ele tem permanecido, está avançando, não perdeu disciplina, teve um bom desempenho como qualquer outro aluno, foi fruto desse diálogo e dessa preocupação que nós buscamos desde o início. (P8)

De acordo com o que captamos sobre a percepção e experiência dos professores sobre acesso e permanência de alunos com deficiência visual na instituição em análise, podemos dizer que as ações nesse sentido foram desenvolvidas, visando melhorar as condições de infraestrutura, repercutindo em sala de aula, promovendo maior grau de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em nossa análise, percebemos que P3, P7 e P8 referiram-se ao Aluno A que, como já enfocamos, tem se mostrado independente e auto-motivado na sua

trajetória acadêmica. Outro aspecto focado pelos entrevistados e que merece registro, diz respeito ao preconceito que pode permear as relações entre professores e alunos e pessoas com deficiência.

Nesse sentido, assim se expressam: “Talvez o preconceito seja a maior barreira” (P1). “Preconceito dos professores, alunos, etc” (P2).

Mais uma vez, reportamo-nos à interlocução do Aluno A, que sobre este fenômeno disse:

Eu acredito que o preconceito hoje em relação às pessoas com deficiência, ele é apenas um fruto da falta de informação. A discriminação não, pois o preconceito é o fato de você imaginar algo sobre alguém, um fato antes de conhecer baseado em rótulos que você tem predefinidos. E discriminação não, é mesmo você conhecendo aquela realidade e você continua vendado para ela, ignorar e tratar com diferença a pessoa, então quando você trata por não conhecer, eu acredito que seja preconceito.

Analisados os fatores que se apresentam como dificultadores do acesso e permanência de alunos com deficiência visual, na UEMA, acreditamos que a instituição necessita dinamizar mais o NIESP, de modo a atingir os objetivos a que se propõe, a fim de que a UEMA possa integrar todos os alunos deficientes e não deficientes, oportunizando educação a todos, independentemente de suas dificuldades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, cabe tecer algumas considerações sobre o que acreditamos constituir o cerne do estudo realizado.

Sendo assim, procuramos captar as representações sobre Educação Inclusiva expressas nas falas de um aluno e dos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA. A partir dessas observações, podemos dizer que as representações desses sujeitos estão expressas na prática cotidiana que dizem apresentar, bem como na compreensão e no entendimento que demonstraram possuir sobre as práticas de educação inclusiva voltada para o espaço educacional.

Tomando por base as unidades temáticas que emergiram do nosso estudo (Concepção de Educação Inclusiva, O Cotidiano da Sala de Aula, Formação Docente e Sobre a UEMA), inferimos que as representações dos sujeitos investigados estão incorporadas no trabalho diário (cotidiano) dos envolvidos na pesquisa, bem como que tanto a maioria dos professores quanto o Aluno A possuem representações convergentes sobre o tema Educação Inclusiva.

Percebemos, também, que apesar de a maioria dos professores conceber a Inclusão como uma forma de inserção do indivíduo em um contexto mais amplo, alguns restringem a EI para se referirem a pessoas que possuem algum tipo de deficiência específica. Dessa forma, a análise realizada aponta que os professores possuem uma concepção abrangente sobre EI, levam em consideração todas as pessoas, independentemente de apresentarem alguma deficiência, ou limitar essa forma de educação a pessoas com necessidades educativas especiais.

Na unidade temática, **O Cotidiano da Sala de Aula**, ao levarmos em consideração a sala de aula enquanto espaço onde se dão as relações que envolvem professores e alunos, bem como onde se concretiza sistematicamente o processo de ensino/aprendizagem, verificamos que os professores consideram que suas ações contribuem, de alguma forma, para a superação dos problemas decorrentes das questões de inclusão.

Através das representações expressas nas respostas desses sujeitos, inferimos que estão sensíveis a causa da inclusão, pois ao mesmo tempo em que

reconhecem ser necessário operar mais realizações nesse campo, também demonstram, através de suas falas, que desenvolvem um trabalho em sala de aula que se propõe superar as adversidades encontradas (falta de formação na área; falta de orientação institucional entre outros), estabelecendo uma contribuição concreta, no que se refere à mudança de posicionamentos em relação às pessoas com deficiência.

Considerando a **Formação Docente** como unidade temática, procuramos destacar a instituição universitária como formadora de professores que atuam em diversos sistemas educativos. A partir dessa perspectiva percebemos que há um descaso quanto à formação dos professores, bem como falta de iniciativas convergentes para a elaboração e execução de projetos voltados para atendimento de alunos com deficiência, no contexto educacional. Os professores entendem que mesmo quando estão interessados em complementar suas formações encontram dificuldades, muitas vezes no plano institucional, para preencher as lacunas deixadas pelo processo formativo de suas graduações.

Chamou-nos a atenção o fato de todos os professores investigados reconhecerem a falta de formação na área da educação inclusiva. Dessa forma, podemos apontar esse aspecto como um elemento dificultador das ações desses docentes em relação às possibilidades relacionadas ao trato de alunos com deficiência, como, por exemplo, a visual que se constitui no centro de nossa investigação.

Constatamos que, de forma geral, os professores acreditam que é possível e necessário adotar medidas que possam contornar as limitações relativas aos processos de formação a que foram submetidos. Esses sujeitos acreditam que através de um auxílio mais eficaz por parte da instituição é possível melhorar substancialmente suas ações, em especial no que se refere aos atuais e aos futuros alunos com deficiência. Mesmo reconhecendo que poderiam fazer mais por esses alunos, os docentes investigados consideram que ao ministrarem suas aulas estão contribuindo, de alguma forma, para a superação de diversos obstáculos que estão presentes no cotidiano daqueles que convivem com algum tipo de deficiência.

Por isso, reforçamos a necessidade e a importância de que os professores estejam inseridos em um processo atualizado de formação continuada, e que seja inovador e, ao mesmo tempo, objetive uma educação de qualidade

comprometida com a formação de cidadãos críticos, solidários, responsáveis e sensíveis às demandas de pessoas com necessidades especiais.

Na unidade temática intitulada **Sobre a UEMA**, procuramos destacar alguns aspectos referentes ao acesso e à permanência de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Através das falas dos professores, percebemos que a UEMA não define a Educação Inclusiva de forma clara, de modo a poder ser considerada como uma universidade inclusiva.

Constatamos que o acesso dos alunos com NEE se dá especificamente por meio de um processo seletivo que leva em consideração um número predefinido de cotas para esses sujeitos. As representações expressas nas falas dos professores enunciam que as dificuldades que os alunos com deficiência vivenciam na UEMA, levam-nos à própria desistência dos cursos escolhidos.

Verificamos que a maioria dos professores acredita que as principais dificuldades de acesso e permanência dos alunos está relacionada à infraestrutura deficiente da instituição, principalmente no que se refere à quantidade adequada de transporte adaptado aos deficientes, à falta de rampas de acesso nos prédios, à quantidade e à qualidade de materiais didáticos em Braille, bem como à necessidade de programas de informática adequados às limitações de cada aluno, independentemente da deficiência que possuam.

Por essas observações, captamos que as representações dos professores expressam a crença desses sujeitos de que as ações de melhoria nas condições de infraestrutura da instituição conduziriam para um maior grau de acesso e permanência de alunos com deficiência, repercutindo diretamente na própria ação dos professores em sala de aula.

Outra representação que conseguimos captar dos professores está relacionada ao sentimento de admiração que esses sujeitos apresentam em relação ao Aluno A, por considerá-lo independente e motivado para realizar suas atividades diárias, apesar das limitações a que é submetido. O convívio com um aluno que apresenta deficiência visual tem ajudado a sensibilizar os professores para a necessidade de maior aprimoramento e qualificação para o exercício da docência em uma perspectiva mais ampla e complexa.

Dessa forma, podemos concluir que, apesar dos professores reconhecerem suas limitações no trato de alunos com deficiência, a exposição

desses sujeitos a essas adversidades tem gerado aspectos positivos referentes aos desafios que habitam o campo da inclusão de deficientes nas instituições educacionais. Constatamos que fenômenos dessa envergadura contribuem para a diminuição de preconceitos que permeiam as relações entre professores, alunos e pessoas com deficiência.

Como melhorar esse cenário? Acreditamos que instituições como a UEMA necessitam por em prática estratégias mais eficazes que concretizem e consolidem as ações de núcleos de apoio a estudantes e professores com necessidades especiais, como o NIESP, de modo a alcançar os objetivos a que se propõe. Dessa forma, mesmo sem solucionar os grandes problemas que envolvem a Educação Inclusiva, certamente estaremos contribuindo para uma maior integração da comunidade educativa e, portanto, de todos os alunos deficientes e não deficientes. Ações dessa natureza também permitirão a oportunidade de oferta de uma educação de melhor qualidade a todos, independentemente das dificuldades que possam apresentar, repercutindo na formação de cidadãos críticos e socialmente mais responsáveis.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean- Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.
- ANGHER, Anne Joyce. **Vade mecum acadêmico de direito**. 4 ed. São Paulo: Rideel, 2007. Coleção de Leis Rideel.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Portugal Lisboa, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra. Coimbra. 2007.
- BRASIL. **Conferência Mundial de Educação para Todos** (Brasil, 1990).
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência**. 1999.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtiem, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.
- _____. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasil (2002).
- _____. **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001b.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Congresso Nacional de Educação, 2001.
- _____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional de Educação.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Versão atualizada, 120 páginas.

_____. Ministério de Educação. Presidência da República. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marco Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: MTE, SIT, 2007.

_____. **Política de Educação Especial no Brasil**. (1994).

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEESP, 2008. 17 p. (no Prelo).

_____. **Resolução CNE/CP nº. 1 de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2011**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília- DF, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96)**, comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. v. 1, n. I, II, III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARDOSO, M. da S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão- uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C.D & MOSQUEIRA, J. J. M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.15-25.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítica – compreensiva**, artigo a artigo. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas- SP: Alínea, 2006.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In.: Guareschi, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 46, set. 1998. p. 1-7.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa. G. Krob. (Org) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GILLYY, M. **As representações sociais no campo da educação**. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2001.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa, (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 2000.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

MALHOTRA, Naresh.**Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Trad.Nivaldo Montingelli Jr. E Alfredo Alves de Farias. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO. **Perfil institucional da UEMA**. Disponível em: <<http://www.uema.br/instituicao/historico>. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

_____. **Projeto de Criação do Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial.** UEMA, 2005.

_____. **Resolução nº 820/2011- CONSUN Institui política de ação afirmativa de cotas para pessoas com deficiência na UEMA.** UEMA, 2011.

MASETTO, Marcos Társcio. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. M. J. da S. **Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. IN: PALHARES, M. S. & MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Paulo, 2002. 85p.

_____. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. vol. 11, n. 3. Marília-SP: UNESP, 2006.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelação.** São Paulo: Cortez, 2001.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense: 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores.** Susan Stainback e William Stainback; Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ética e formação de professores:** política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

SIEMS, M. E. R. **Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva: Identidade docente em questão.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. *In:* SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Representações sociais: questionando o estado da arte. v. 8, nº2. **Psicologia & Sociedade.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea:** livro texto. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.). **Psicologia do cotidiano:** representações sociais em ação. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007 (Coleção Psicologia Social).

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, intitulada “*Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão*”, sob responsabilidade da pesquisadora Ivone das Dores de Jesus, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos.

1. O objetivo geral da pesquisa é analisar as representações dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA. Para tanto, alguns objetivos são necessários para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: identificar as dificuldades dos docentes e discentes do curso de licenciatura em geografia da UEMA em relação a inclusão de alunos com deficiência; apontar os desafios dos docentes e discentes do curso de licenciatura em geografia em relação a inclusão de alunos com deficiência; evidenciar as perspectivas que os docentes e discentes têm sobre a inclusão de alunos com deficiência; verificar se a formação acadêmica dos docentes e discentes do curso de licenciatura em geografia possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência; conhecer as condições físicas e pedagógicas da UEMA relacionando-as com a promoção da inclusão de alunos com deficiência.
2. Para o processo de construção de dados ainda nos valem de múltiplas fontes tais como: do Projeto Político Pedagógico do Curso de

Licenciatura em Geografia, do Regimento da UEMA, do relatório da comissão para estudo sobre reserva de vagas a pessoas com deficiência no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior-PAES .

3. Os professores, após consentimento, participarão de entrevistas semi-estruturada e de perfil, que será gravada pela pesquisadora.
4. O aluno deficiente visual, após consentimento, participará de uma entrevista em profundidade, que será gravada pela pesquisadora..
5. Os resultados dessa pesquisa serão importantes para que eu possa atingir, os objetivos do trabalho, acima exposto.
6. Estou certa de que a minha participação nesta pesquisa irá contribuir de forma significativa para a compreensão do que ocorre no contexto educacional, da UEMA. E ajudar com elementos que venha favorecer uma educação de qualidade e de iguais.
7. Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.
8. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar desta pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2012.

Ivone das Dores de Jesus
Mestranda em Educação (UFMA)

Abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) desta pesquisa e certifico que tenho a convicção de que minha colaboração com o fornecimento de informações será utilizada para análise dos dados pelo pesquisador.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- CAMPUS SÃO LUIS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1 O que você entende por Educação Inclusiva?

2 Aponte algumas dificuldades e ou facilidades que você enfrenta para se comunicar com o deficiente visual?

3 O aluno com deficiência visual pode aprender? Justifique sua resposta.

(A)Sim (B) Não

4 Seu curso de graduação possibilitou formação adequada para receber aluno com deficiência visual?

5 Como a Universidade tem lhe ajudado no trato com alunos com deficiência visual?

6 Você considera que o seu trabalho como professor está contribuindo para que seus alunos possam enfrentar os problemas decorrentes das questões de inclusão das pessoas com deficiência visual? Justifique sua resposta.

(A)Sim (B) Não

7 Que fatores se apresentam como dificultadores do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual na UEMA?

8 De sugestões sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- CAMPUS SÃO LUIS

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1 Instituição em que se formou:

2 Curso/ Graduação:

3 Ano da Graduação?

4 Outro curso de graduação?

5 Curso de pós-graduação?

6 Qual sua situação funcional?

() Efetivo () Substituto

7 Qual seu regime de trabalho?

() 20h 40 h() () Dedicção Exclusiva

8 Leciona em qual turno, além do noturno?

(A) Matutino (B) Vespertino (C) outro. Qual? _____

APÊNDICE D: VERSÃO PRELIMINAR DO ROTEIRO DA ENTREVISTA A SER APLICADA COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM ALUNO DEFICIENTE VISUAL:

DATA: _____ \ _____ \ _____

CODIFICAÇÃO: _____

SEXO: _____ NATURALIDADE: _____

TIPO DE DEFICIÊNCIA: _____

Tópico – Guia:

1. Como tem sido a sua trajetória de vida, e como se percebe?

**APÊNDICE E – REDUÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES
INFORMAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A SELEÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANALISANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

QUESTÕES	1. O que você entende por Educação Inclusiva?	2. Aponte algumas dificuldades e ou facilidades que você enfrenta para se comunicar com o DV?	3. O aluno com DV pode aprender? Justifique sua resposta.	4. Seu curso de graduação possibilitou formação adequada para receber aluno com DV?	5. Como a Universidade tem lhe ajudado no trato com alunos com DV?
P1	É poder fazer parte de um todo;	Dificuldade: nenhuma Facilidade: maior grau de entendimento do aluno	Sim; através do desenvolvimento de outros sentidos.	Não; não era um tema abordado.	Na verdade, temos aprendido com a experiência em sala de aula
P2	É aquela que inclui pessoas com deficiências.	Dificuldades: mostrar gráficos, tabelas, figuras e imagens de modo geral; Facilidades: atenção às aulas, excelente grau de compreensão do conteúdo programático.	Sim; prestando atenção, lendo e pedindo ajuda.	Não;	Não tem ajudado
P3	É um processo que inclui a participação de todos;	Dificuldades: falta de equipamentos; e setor de Educação Especial e não conseguir ser “os olhos” do aluno. Facilidade: interesse do aluno.	Sim, não percebo nenhuma diferença entre a aprendizagem dele e dos demais alunos.	Não; absolutamente.	De nenhuma forma. Eu mesma busco facilitar a aprendizagem desses alunos.
P4	É um processo que amplia a participação de todos, Independentemente das condições físicas, sociais e econômicas.	Dificuldades: Disciplinas muito técnicas; conteúdo se explica muito visualmente; falta de experiência; Falta de conhecimento na área. Facilidades: Pela contribuição mutua; dialogo facilitado.	Sim, não só o aluno com deficiência visual, mas com outras deficiências também. Se destaca na turma com as melhores notas.	De forma alguma; porque venho de uma área técnica, por não ter tido disciplinas voltadas para a educação.	De forma tímida através do núcleo interdisciplinar de educação especial, porque não capacita ainda todos os professores.
P5	É a inclusão de alunos no processo de ampliar conhecimento.	Dificuldades; maiores nos primeiros momentos; falta de material didático, falta de formação na área. Facilidades: somente experiências com aluno estudioso e comunicativo.	Sim, contato com um único aluno, Ele tem o conhecimento e possibilidade dos outros alunos	Não, talvez por não ter feito licenciatura.	Sim, informando sobre o aluno com deficiência visual e solicitando material antecipado a ser disponibilizado para o aluno.

QUESTÕES	1. O que você entende por Educação Inclusiva?	2. Aponte algumas dificuldades e ou facilidades que você enfrenta para se comunicar com o DV?	3. O aluno com DV pode aprender? Justifique sua resposta.	4. Seu curso de graduação possibilitou formação adequada para receber aluno com DV?	5. Como a Universidade tem lhe ajudado no trato com alunos com DV?
P 6	Educação que acolhe as pessoas e que todos possam ter.	Dificuldades: mais no primeiro momento, tentativa de adaptação. Facilidades: aluno acessível e interessado em aprender.	Sim. Ele tem total habilidade para aprender.	Não especificamente em deficiência visual, mas, o tema foi abordado, em psicologia e prática de ensino de modo geral	Através da coordenação do curso
P 7	É aquela que propõe absorver o aluno com quaisquer características, limitações e potencialidades.	Dificuldade: Tornar o conteúdo mais visual; Transformar a informação numa mensagem que ele compreendesse; Facilidade: Nível de entendimento do aluno;	Com certeza, ele tem habilidades impressionante, tem uma capacidade de abstração muito grande; ele consegue visualizar aquilo que outras pessoas sem a limitação não conseguem.	Não tive nenhum preparo	Estando aberta; Recebendo toda pessoa que quer estudar;
P 8	É uma proposta de educação que está preocupada com aquelas pessoas que são deficientes.	Dificuldades: Nenhuma. Facilidades: O nosso aluno faz a diferença. É uma pessoa notável. Ele supera as dificuldades	Sim. Pois tem apenas limitação de um sentido, o que não impede ele de avançar, de estar aqui.	Não. Pois, no tempo da minha graduação, no início da década de 1980, agente não tinha ainda essa política (da educação inclusiva) instalada no país.	A universidade particularmente não, mas o curso de Geografia deu esse apoio.
P 9	É aquela pautada em considerar as características específicas de cada discente.	Dificuldade: Nenhuma Facilidade: Foram todas. Ele é uma pessoa muito informada. Ele já utilizava vários recursos e é participativo.	Sim. Contanto que ele tenha o apoio da família, da instituição e busque os recursos necessários para tal.	Não. Pois, na época em que me graduei essa não era uma discussão da academia.	Não tem ajudado. Os professores foram discutindo isso e tentando se encaixar dentro desse sistema.
P 10	Educação que pode atingir todas as pessoas	Dificuldade: Exiguidade de material; pouco preparo dos profissionais; Dificuldade de trabalhar com cartografia; Facilidade: Aprender a trabalhar com o deficiente visual; Mais fácil trabalhar com as disciplinas discursivas; A existência de leitor eletrônico (softwares).	Sim. Ele aprende. Há duas categorias: os congenitamente cegos e os que se tornaram cegos (possuem uma visão tridimensional do espaço, o que facilita a aprendizagem)	Não para a deficiência visual. Mas sim para a deficiência locomotora (se formou em São Paulo e já havia uma discussão sobre educação inclusiva)	Não tem ajudado. Os professores montaram uma discussão no curso de Geografia. Isso ajudou bastante. A universidade não tem nada direcionado nesse sentido.

QUESTÕES	6. Você considera que o seu trabalho como professor esta contribuindo para que seus alunos possam enfrentar os problemas decorrentes das questões de inclusão das pessoas com DV? Justifique sua resposta.	7. Que fatores se apresentam como dificultadores do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual na UEMA?.	8. Dê sugestões sobre os desafios da inclusão de alunos com DV.
P1	Sim, pois fiz doutorado na área o que tem ajudado aos meus alunos a compreenderem os alunos com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> * Inexistência de laboratório; * Adaptações necessárias de programas em Braile; * Número reduzido de rampas; * preconceito. 	<ul style="list-style-type: none"> * conscientização da sociedade; * Aceitação * Respeito.
P2	Depende, mesmo tendo conversado em sala de aula precisamos de uma apoio pedagógico da IES.	<ul style="list-style-type: none"> * Dificuldade de acesso; * Poucos recursos visuais/didáticos; * Preconceito; * Falta de preparo dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> * Qualificação dos professores; * Aquisição de equipamentos/ Recursos adaptados; * Realização de palestras; * reestruturar os prédios.
P3	Sim; não trato o meu aluno de forma diferenciada; Exijo dele o mesmo que dos demais.	<ul style="list-style-type: none"> * Transporte precário; * Número reduzido de ônibus no horário noturno. 	<ul style="list-style-type: none"> * atuação permanente do Setor de Educação Especial; * Aquisição de equipamentos adaptados.
P4	Timidamente, pois o que faço é apenas de cunho de vivência, de experiência. Pois precisamos de capacitação. É a primeira vez que tenho essa experiência.	<ul style="list-style-type: none"> * Pouca existência de divulgação de cotas para aluno deficiente; * reduzido número de escolas para incluir alunos deficientes; * Pouco material em Braile, * ausência de material informatizado. 	<ul style="list-style-type: none"> * Capacitação dos docentes; * Sensibilização e conscientização; * Produção de material adequado
P5	Sim, depois da entrevista. Agora vou me preocupar em preparar os alunos. Faço pouco essa abordagem, mas chamo a atenção para as diferenças.	<ul style="list-style-type: none"> * Acesso limitado; * Desistência no curso. 	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolvimento de atividades planejadas; * Recepção para os alunos; * Reestruturação da IES
P6	Muito pouco. Faço pouco essa abordagem Tento trabalhar de maneira geral	<ul style="list-style-type: none"> * O próprio aluno se sente excluído; * Despreparo da família e da escola; ** Problema de relacionamento com os demais alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Deveria ter acompanhamento extra (Assistente Social, Psicólogo); * O núcleo poderia fazer esse acompanhamento

QUESTÕES	6. Você considera que o seu trabalho como professor esta contribuindo para que seus alunos possam enfrentar os problemas decorrentes das questões de inclusão das pessoas com DV? Justifique sua resposta.	7. Que fatores se apresentam como dificultadores do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual na UEMA?.	8. Dê sugestões sobre os desafios da inclusão de alunos com DV.
P 7	Acredito que não pois deveria transformar o conhecimento em informação palpável, que eles usem o tato além da audição	* Nenhum	* A qualificação dos professores e funcionários; * Dispor de transporte de qualidade; * Dispor de rampas móveis; * Presença do Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial.
P 8	Sim. Com certeza. O nosso trabalho ele soma muito para mudar essa visão, mas, contamos com todos os alunos, pois receber um aluno com deficiência visual requer muita aceitação, tolerância e nenhuma manifestação de preconceito.	* Nenhum. Pois a instituição sempre buscou o diálogo com o aluno, atendendo suas necessidades.	* Sensibilização e conscientização; * Assessoria de um setor responsável para trabalhar com Educação Inclusiva;
P 9	Eu não tenho feito nenhum trabalho específico.	* Sobre o acesso eu não tenho informação porque é feito pelo vestibular. * Sobre a permanência está em um processo de adequação (Ex.: dos prédios, da acessibilidade, da circulação, instalação de rampas)	* Adequar os prédios realmente pra isso. * Divulgar os trabalhos e as possibilidades do núcleo (Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial – NIES). * Aumentar a quantidade de funcionários do núcleos.
P10	Não. Só com a turma do Aluno A. Mas, é por força da circunstância. Nós não fazemos esse trabalho comumente no nosso curso.	* O acesso é garantido por força da lei. * A permanência é que é o caso grave (depois que entra não existe política, não existe infraestrutura, os professores não estão preparados) e acabam abandonando o curso por essas injunções externas.	* Sem sugestões.