



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FERNANDA VIANA BALESTRIM

**O CONCEITO DE PAISAGEM MEDIANDO A EXPLORAÇÃO  
DO AMBIENTE ESCOLAR POR PARTE DE ALUNOS  
CEGOS:  
O PAPEL DA EXPERIÊNCIA E DOS DIFERENTES SENTIDOS**

FERNANDA VIANA BALESTRIM

**O CONCEITO DE PAISAGEM MEDIANDO A EXPLORAÇÃO  
DO AMBIENTE ESCOLAR POR PARTE DE ALUNOS**

**CEGOS:**

**O PAPEL DA EXPERIÊNCIA E DOS DIFERENTES SENTIDOS**

Trabalho de dissertação de mestrado apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eloiza Cristiane Torres.

Londrina  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Balestrim, Fernanda Viana .

O conceito de paisagem mediando a exploração do ambiente escolar por parte de alunos cegos : o papel da experiência e dos diferentes sentidos / Fernanda Viana Balestrim. - Londrina, 2015.  
125 f. : il.

Orientador: Eloiza Cristiane Torres.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Estudo e ensino - Tese. 2. Educação inclusiva - Tese. 3. Formação de conceitos - Tese. 4. Aprendizagem perceptiva - Tese. I. Torres, Eloiza Cristiane . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

FERNANDA VIANA BALESTRIM

**O CONCEITO DE PAISAGEM MEDIANDO A EXPLORAÇÃO DO  
AMBIENTE ESCOLAR POR PARTE DE ALUNOS CEGOS:  
O PAPEL DA EXPERIÊNCIA E DOS DIFERENTES SENTIDOS**

Trabalho de dissertação de mestrado apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Geografia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eloiza Cristiane Torres  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jeani Delgado Paschoal Moura  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de dezembro de 2015.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, sem o qual nada na minha vida seria possível. Senhor que me concede a saúde mental e física, orienta meu caminho e me protege de todos os males do mundo.

Dedico este trabalho aos meus pais, Vicencia Viana Balestrim e Israel Balestrim, minha base e porto seguro, exemplo de garra, determinação e responsáveis pela formação do meu caráter. Em quem me inspiro e quem suporta meus ataques de fúria e mal humor quando algo dá errado. Meu eterno agradecimento à vocês! Sem seu apoio, nada disso eu teria conquistado.

Dedico este trabalho também aos meus irmãos, sobrinhos e “agregados” (rs), Ana Paula Viana Balestrim, Bruno Viana Balestrim, Ana Flávia Viana Balestrim de Araújo, Anna Clara Viana Balestrim Lima e Fernando Lima, que sempre que me viam sentada no “tronco” trabalhando, tiravam um sarrinho da minha cara e tornavam aquele momento, algumas vezes difícil, em piada e motivo de risada. Valeu pela força!

Ao meu filho, Gabriel Viana Gobato Silva, dedico não apenas este trabalho, como a minha vida. Não tenho a menor dúvida que fui abençoada pelo Papai do céu ao receber a missão de ser sua mãe. Obrigada, meu potinho de ouro, por você existir. Mamãe te ama do tamanho do céu!

Dedico este trabalho aos meus professores da Universidade Estadual de Londrina. À todos vocês, sem exceção, meus sinceros agradecimentos por todo o esforço em transmitir seus conhecimentos. Hoje, mais do que nunca, sei o quanto se dedicam em nome da nossa formação. Obrigada!

Dedico este trabalho à minha orientadora, Prof. Dra. Eloiza Cristiane Torres. Pessoa cor de rosa, iluminada, que posso chamar de amiga. Me acompanhou em momentos felizes, tristes, angustiantes, nos momentos de ansiedade (que foram muitos) e me fez acreditar que este sonho poderia ser real. Te admiro e quando eu crescer quero ser como você!

Meus agradecimentos também à Prof. Dra. Jeani Paschoal Moura, exemplo de profissionalismo, competência e que sempre se mostrou solícita quando necessário. Sou grata por tudo que me ensinou, dentro e fora da sala de aula. És exemplo para mim. Muito obrigada!

Obrigada, Prof. Dra. Célia Regina Vitaliano pelas discussões enriquecedoras durante a disciplina ofertada no mestrado “Formação de professores para educação inclusiva”. Sua contribuição foi de fundamental importância para este trabalho e desejo poder contar com sua ajuda para dar continuidade na abordagem deste tema

Meus agradecimentos à Prof. Dra. Paula Goto, por ter provocado minha curiosidade através da disciplina ofertada no meu terceiro ano de graduação com a proposta de pesquisa com base na educação especial. Sua passagem naquela turma gerou frutos! Eis aqui um deles! Muito, muito obrigada!

Gostaria de registrar aqui um agradecimento especial ao monstro habitava meu pen drive e que fez com que ele se perdesse de mim por, pelo menos umas três vezes, sem que eu tivesse feito um backup do meu trabalho e dos artigos para consulta, que fez com que ele se quebrasse faltando poucos dias para a qualificação e fez com que danificasse o arquivo faltando doze dias para a minha defesa antes de salvar as modificações já realizadas.

Para estas e todas as adversidades que muitas vezes me fizeram querer desistir de realizar este sonho: muito obrigada! Este trabalho, de certa forma, é dedicado à vocês também!

Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria

1 Coríntios 13:1,2

BALESTRIM, Fernanda Viana. **O conceito de paisagem mediando a exploração do ambiente escolar por parte de alunos cegos: o papel da experiência e dos diferentes sentidos.** 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

O presente trabalho trata da experiência como o elemento fundamental da transformação. Mostra, através de fatos históricos, como a sensibilização foi essencial para promover mudanças e concretizar as conquistas em torno da educação especial e da inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade. Para isso, há uma retomada dos principais personagens que contribuíram para a criação das primeiras escolas no Brasil e de como a participação de cegos e surdos, principalmente, foi importante para o despertar de autoridades políticas para o reconhecimento de direitos que hoje lhes são assegurados. O conceito de paisagem aparece como um pilar que sustenta a experiência como prática necessária para formação de conceitos e apreensão de conteúdo por parte dos alunos cegos, refutando a objetividade como única perspectiva de apreensão do conhecimento. Tendo em vista que a maior parte dos livros didáticos aborda o conceito de paisagem como “tudo aquilo que a visão aborda” e a inexistência deste sentido nos alunos cegos ou baixa visão, com a finalidade de mostrar a inviabilidade de se trabalhar este conceito, com esta definição, com este público especificamente. O trabalho desenvolve algumas técnicas e possibilidades de se desenvolver o conceito de paisagem com os alunos cegos com base na fenomenologia e na geografia humanista, fundamentando-se, não na objetividade, mas na subjetividade, na sensação e na emoção do aluno cego para a descrição do que seria a paisagem no seu ambiente escolar, não pretendendo encerrar o assunto, mas reconhecendo a necessidade de promover mais discussões sobre o tema e, dessa forma, procurando contribuir com a sociedade.

**Palavras-chave:** Paisagem. Cegos. Baixa visão. Geografia humanista.

BALESTRIM, Fernanda Viana. **The landscape concept mediating the operation of the school environment by blind students**: the role of experience and the various senses. 2015. 125p. Dissertation (Geography) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

This paper deals with the experience as the key element of the transformation. Shows through historical facts, such awareness was essential to promote change and realize the achievements around special education and inclusion of people with special needs in society. For this there is a resumption of the main characters that contributed to the creation of the first schools in Brazil and how the participation of blind and deaf, mostly, it was important for the awakening of political authorities for the recognition of rights that now guaranteed them. The landscape concept appears as a pillar that supports the experience as a necessary practice for training concepts and seizure of content by the blind students, refuting the objectivity and unique perspective of acquisition of knowledge. Given that most of the textbook deals with the concept of landscape as "everything that vision addresses" and the lack of this sense the blind or low vision students, in order to show the impossibility of working this concept with this setting, with this audience specifically. The work develops some techniques and possibilities to develop the concept of landscape with blind students based on phenomenology and humanistic geography, basing itself, not objectivity, but subjectivity, the feeling and the blind student excitement to the description than would be the landscape in their school environment, not intending to close it, but recognizing the need for further discussions on the subject and thus seeking to contribute to societ.

**Keywords:** Landscape. Blind. Low vision. Humanist geography.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -	Piso tátil do Colégio Estadual Souza Naves .....	80
<b>Figura 2</b> -	Alfabeto em braile produzido em EVA.....	81
<b>Figura 3</b> -	Mapa tátil do Brasil – Político .....	82
<b>Figura 4</b> -	Tabela periódica em Braile.....	83
<b>Figura 5</b> -	Globo terrestre em Braile .....	83
<b>Figura 6</b> -	Sorobã - material utilizado para cálculos.....	84
<b>Figura 7</b> -	Calculadora sonora .....	85
<b>Figura 8</b> -	Livro didático do 6º ano e definição de paisagem atrelada à visão.....	87
<b>Figura 9</b> -	Definição do conceito de paisagem de outro livro didático também levando em consideração o sentido da visão como forma de apreensão .....	88
<b>Figura 10</b> -	Trecho do filme em que o cego adventício tenta explicar ao cego congênito como são as cores .....	95
<b>Figura 11</b> -	O uso do tato como uma forma de exemplificar a cor marrom.....	96
<b>Figura 12</b> -	Aluno Renan no refeitório fazendo a descrição da paisagem que está sendo percebida .....	98
<b>Figura 13</b> -	Aluno na parte externa do colégio descrevendo a paisagem de acordo com as suas percepções.....	99
<b>Figura 14</b> -	Aluno percebendo a árvore através do tato .....	100
<b>Figura 15</b> -	Aluno percebe através do tato a presença de uma árvore na paisagem .....	101
<b>Figura 16</b> -	Aluno percebendo a diferença do chão da área cimentada para a área de jardim através do tato.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ICEVI	Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL – APANHADO HISTÓRICO</b> .....	16
1.1 AS RAÍZES DA SEGREGAÇÃO: ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS .....	17
1.2 PRIMEIRAS INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MEDIDAS PARTICULARES.....	20
1.3 MEDIDAS OFICIAIS DE ÂMBITO NACIONAL .....	25
<b>CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS</b> .....	36
2.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	37
2.2.1 Declaração de Salamanca .....	44
2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96 .....	47
2.2.3 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	48
2.3 ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	51
<b>CAPÍTULO 3 - O DEFICIENTE VISUAL E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS</b> .....	55
3.1 OS DEFICIENTES VISUAIS: CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES .....	55
3.2 PESSOAS COM BAIXA VISÃO .....	57
3.3 O CEGO .....	61
3.3.1 O Cego Congênito .....	61
3.3.2 O Cego Adventício .....	62
3.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS COM O DEFICIENTE VISUAL .....	63

<b>CAPÍTULO 4 - OS CONCEITOS DE PAISAGEM NA GEOGRAFIA.....</b>	<b>66</b>
4.1 O CONCEITO DE PAISAGEM NA GEOGRAFIA: REFORMULAÇÕES E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS .....	66
4.2 AS DIFERENTES ABORDAGENS DO CONCEITO DE PAISAGEM DENTRO DA GEOGRAFIA.....	71
4.3 A GEOGRAFIA HUMANISTA COMO SUPORTE TEÓRICO CONCEITUAL PARA A ABORDAGEM DO CONCEITO DE PAISAGEM COM ALUNOS CEGOS .....	73
<b>CAPÍTULO 5 - O CONCEITO DE PAISAGEM APLICADO COM ALUNOS CEGOS CONGÊNITOS FUNDAMENTADO GEOGRAFIA HUMANISTA .....</b>	<b>79</b>
5.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA E DOS ALUNOS PARTICIPANTES .....	79
5.2 METODOLOGIA DA APLICAÇÃO DE PESQUISA .....	85
5.3 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DA PESQUISA E RESULTADOS.....	90
<b>CAPITULO 6 - RESULTADOS OBTIDOS .....</b>	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>
ANEXO A – ANOMALIAS DA VISÃO .....	118

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho fala sobre a experiência. E fala sobre a experiência porque é resultado de uma experiência. Não somente da experiência, etapa imprescindível de um projeto de pesquisa. Mas principalmente por que faz parte da minha experiência, de um momento decisivo e marcante demais da minha vida: minha gravidez.

Meu filho entrou em minha vida quando eu cursava o terceiro ano da faculdade. Sempre tive o desejo de ser uma grande professora. Buscando este objetivo sempre levei minha graduação muito a sério e projetava planos, sonhos profissionais e metas a serem atingidas. Quando recebi a notícia da maternidade, um turbilhão tomou conta de mim. Me deixou confusa, perdida e, claro, com medo.

Dentre os muitos medos que pairavam sobre minha cabeça e sobre meu coração, um deles – e até comum entre gestantes – era de que meu filho pudesse nascer deficiente: “Será que ele terá todos os dedinhos?,” “Será que vai ter dedinhos a mais?,” “Mas e se eu não conseguir ter um parto normal?,” “E se na hora o cordão umbilical enrolar no seu pescoço?”... Um dia, durante a aula de “Psicologia da Educação”, ministrada pela Prof. Dra. Paula Goto, houve a proposta de temas que deveriam ser pesquisados e apresentados em forma de seminário. Foi neste momento que houve um outro fato marcante em minha vida: a educação especial e a educação inclusiva.

Estes foram temas propostos e que me chamaram muito atenção pelo fato de modificar minhas perguntas. Arelado ao meu sonho de me tornar uma professora, minha pergunta passou a ser: “E se meu filho nascer deficiente? Quem vai educalo?” Percebi o egoísmo da pergunta e modifiquei mais uma vez o questionamento:

SERÁ QUE EU ESTOU PRONTA PARA ENSINAR UM ALUNO DEFICIENTE? E... “voilà”! Comecei a me interessar pela educação especial e pela educação inclusiva.

Foi a partir da minha gestação que comecei a questionar o meu preparo profissional e como me sentiria caso meu filho precisasse de um atendimento especializado. Não poderia ser honesta com a sociedade, nem comigo mesma, se não estivesse capacitada para atender a todos e desempenhar um trabalho significativo.

Confesso que ainda tenho muito o que aprender, mas há muita vontade e muito amor para buscar novos conhecimentos e novos aprendizados. Meu compromisso com a educação só aumenta a cada ano que passa e isso eu devo aos excelentes profissionais que fizeram (e fazem) parte da minha trajetória.

A partir da minha experiência percebi que somente com uma mudança radical – no sentido de profundidade – se pode buscar a mudança de uma realidade. Percebi que somente a emoção e a sensibilização podem promover atitudes que objetivem mudar a realidade.

Aquilo que não comove, que não provoca sensações, inquietações, não podem tirar um corpo da inércia do comodismo. A intencionalidade tem que vir de dentro. Da alma. Do coração.

E é o uso do coração que defendo com este trabalho e para isso uso o conceito de paisagem para contrapor a objetividade e o positivismo em nome de uma geografia voltada para o ser humano e para a sua experiência, a sua sensação e emoção.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar a experiência como um elemento importante na consolidação da educação especial e da educação inclusiva no Brasil, bem como a sua relevância na construção do conceito de paisagem com o deficiente visual.

Para defender essa ideia, o trabalho foi estruturado em 6 capítulos: no primeiro busca fazer um apanhado histórico com o objetivo de identificar o contexto histórico mundial e nacional no qual a educação especial e a educação inclusiva se consolidam para compreender a influência do quadro político, econômico e social na educação dos deficientes e como a experiência influencia para a criação das primeiras instituições que visavam o atendimento ao deficiente e os pilares que sustentarão o ensino voltado para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O segundo capítulo apresenta os principais documentos elaborados ao longo do desenvolvimento da educação especial e da educação inclusiva, evidência objetiva das conquistas alcançadas pelos deficientes e alguns conteúdos que explicitam a experiência como um elemento importante para se alcançar bons resultados.

O terceiro capítulo trata dos deficientes visuais, as principais deficiências visuais existentes e como se dá a formação de conceitos com este público. Nos anexos consta um maior e melhor detalhamento destas deficiências bem como alguns procedimentos metodológicos que podem ser adotados pelos professores para ajudar na construção do conhecimento com estes alunos. Mais uma vez a experiência aparece como elemento imprescindível para o sucesso deste processo.

O quarto capítulo aborda o conceito de paisagem em algumas correntes geográficas de cunho objetivo e positivista. O objetivo é mostrar que é este conceito o mais adotado por livros didáticos da educação básica e que este não oferece condições de abordagem junto aos alunos cegos. Neste capítulo apresento o conceito de paisagem elaborado com base na Geografia Humanista, fundamentada na fenomenologia como metodologia, como uma possibilidade de abordagem para alunos cegos.

O capítulo cinco é trata da apresentação do local da pesquisa, dos alunos e profissionais da área da educação que contribuíram com a pesquisa e dos procedimentos e métodos utilizados no trabalho. O capítulo seis traz a conclusão do trabalho e os principais resultados alcançados.

É importante esclarecer que este trabalho não se configura como um trabalho fenomenológico, mas busca na Geografia Humanista e na fenomenologia um conceito que ofereça melhor respaldo teórico e metodológico de construção e desenvolvimento com alunos cegos.

Não se trata também de um trabalho que traz uma proposta de desenvolvimento do conceito de paisagem de uma forma inclusiva, entretanto, abre a possibilidade para novas discussões e novas propostas.

## **CAPÍTULO 1**

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL – APANHADO HISTÓRICO**

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais acontecimentos históricos que contribuíram para o “despertar” das autoridades com relação à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) levando em consideração os poucos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Geografia que aborde esta temática.

Nas próximas páginas, será possível perceber como a ausência de políticas públicas objetivas e consistentes voltadas para atender as necessidades do deficiente, associada a práticas econômicas que objetivam atender apenas os interesses de uma classe dominante, influenciaram, sobremaneira, os (des)caminhos da educação da população brasileira até os dias atuais.

Busca revelar a relevância da participação efetiva do deficiente na construção da educação especial e da educação inclusiva no Brasil e na luta permanente por direitos que apesar de ainda não serem totalmente atendidos – por inúmeras razões - apresenta alguns avanços na área. Este apanhado histórico se faz importante por apresentar uma das razões das dificuldades dos professores da atualidade em oferecer uma educação de qualidade a estes alunos: as recentes – e tardias - medidas adotadas por parte do Estado na oferta de uma educação inclusiva.

Os principais autores utilizados para esta análise foram: Gilberta de Martino Januzzi, professora livre docente pela Universidade de Campinas, e Marcos J.S. Mazzota.

A seleção destes autores se deu, devido ao fato de relacionarem a evolução da educação do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) com a situação econômica e política da época analisada. Estes autores apresentam os avanços, os retrocessos e o descaso da educação especial com base nas medidas tomadas por parte dos órgãos públicos para atender estes alunos.

Para isso fazem uma descrição cronológica da implementação de órgãos específicos para tratar deste assunto, a implementação de leis (bem como suas reformulações) e diretrizes que regulamentavam e orientavam este atendimento, contratação de profissionais qualificados e capacitados para ofertar o ensino aos alunos com NEE.

Há uma pequena diferença nesta periodização entre os autores: no caso da Gilberta M. Januzzi, sua periodização vai de meados do século XVIII até 1930, depois de 1930 até 1970 e, por final, após 1970. Já o autor Marcos J. S. Mazzota, trabalha com apenas dois períodos: de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993.

### 1.1 AS RAÍZES DA SEGREGAÇÃO: ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS

No trabalho de Gilberta de Martino Januzzi, é possível identificar diversas barreiras políticas e econômicas no que diz respeito à educação, seja na educação geral ou na modalidade da educação especial.

Na análise realizada por Januzzi (2006), entre o século XVIII e 1930, a autora destaca que, no Brasil, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais se dá paralelamente à concretização de ideias liberais entre o fim do século XVIII e início do século XIX, marcados pelos movimentos da Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817).

O que é possível identificar no âmbito econômico é que nesta fase da história do nosso país a elite lutava por menos interferência estatal nas transações comerciais, contra o poder autocrático e o dogmatismo religioso, mas defendia, contraditoriamente, a perpetuação da escravidão, por se tratar de uma mão de obra viável devido ao fato de não se incentivar, até o momento, a imigração europeia.

A manutenção da mão de obra escrava muito contribuiu para a criação de uma sociedade majoritariamente excluída de seus direitos mínimos: voto, escolaridade, etc. Contribuindo, inclusive, para o preconceito, marginalização, exploração presente, inclusive, nos dias atuais. A religião exerceu um papel fundamental para a criação de uma mão de obra domesticada e dócil e, por conseguinte, com pouca capacidade crítica e de revolta. Pelo menos temporariamente.

Especificamente, no que diz respeito à Constituição de 1824, surge a previsão de uma educação primária gratuita, porém acessível somente à elite.

De acordo com Januzzi (2006, p. 6):

Assim, em 1878 vamos ter: 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes. Portanto, apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusara um índice de

78% de analfabetos no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais. Dessas, 15.561 escolas, 211 estavam localizadas no Rio de Janeiro: 95 públicas e 116 particulares, com 12 mil alunos numa população de 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos; logo, 5% da população livre era escolarizada.

É evidente, portanto, que tanto as mudanças reivindicadas e promovidas na esfera econômica, como social, tinha como finalidade, favorecer a manutenção e a reprodução das aspirações de uma camada social mais elevada, deixando marginalizada uma imensa fatia da população que carecia, muitas vezes, do básico para garantir sua sobrevivência.

O poder econômico, atrelado ao poder educacional, são ingredientes suficientes para a busca por uma autonomia intelectual. Só consome informação quem tem dinheiro para pagar por ela, só é passível de conhecimento quem tem poder aquisitivo para pagar por ela.

A educação popular se torna assunto de discussão na Assembléia Constituinte e resulta na proposta da lei de 15 de Outubro de 1827. Tal proposta apresentava a criação da escola de primeiras letras.

Tratava-se de um ensino sofisticado demais para a época e, além disso, não existiam nem instituições e tampouco profissionais suficientes para atender toda a população. Reflexo objetivo desta situação era a inexistência de trabalhos voltados a este tema nessa época.

Um outro obstáculo enfrentado pela educação especial era de cunho sociocultural. De acordo com Mazzota (1996), de um modo geral, coisas e situações diferentes amedrontam, causam repulsa e aversão. E a falta de conhecimento sobre o deficiente e sobre as deficiências, muito contribuiu para sua marginalização.

Soma-se a isso um consenso da sociedade de caráter pessimista fundamentado na ideia de que o deficiente é incapaz, inválido e que sua condição é imutável, resultando na omissão da sociedade e do Estado no que tange a organização de serviços voltados para o atendimento às necessidades individuais do deficiente.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 1996, p. 16).

Esta postura de marginalização e exclusão do deficiente, provocada pelo sentimento de repulsa ou medo daquilo que é diferente, encontra seu reflexo e seu respaldo na própria Constituição de 1824, que no título II, artigo 8º, item 1º dispõe sobre a privação do “incapacitado físico ou moral” de seus direitos políticos.

É possível afirmar, portanto, que a base econômica na qual se estabelece a sociedade brasileira é tipicamente excludente pois é caracterizada pela presença, de um lado, de uma minoria elitizada que luta pela manutenção de seus privilégios e, do outro, uma grande massa de trabalhadores explorados e marginalizados de seus direitos básicos. Esta exclusão atinge, principalmente: pobres, negros e, com maior intensidade ainda, os deficientes.

Esta base econômica excludente acaba reforçando – ao mesmo tempo em que encontra reforço – a exclusão educacional já que a grande maioria da sociedade (pobres e negros) não tinham acesso à educação mesmo que a Constituição de 1824, de forma contraditória, garantisse tal direito.

Como foi possível observar, esta marginalização da grande maioria da população se deve à ineficiência do Estado em oferecer, tanto as instituições necessárias para atender este alunado. A falta de investimento na formação profissional e a negligência das autoridades da época com a educação, refletem na falta de diretrizes e regulamentações objetivas, consistentes e eficientes, de tal maneira que viesse a efetivar a educação desta camada social.

No que diz respeito à educação dos alunos com NEE a situação se torna ainda mais grave, pois, ausência de profissionais capacitados e qualificados para lidar com este público especificamente, bem como a falta de estudos e discussões sobre o tema provoca o preconceito devido à falta de informação e de instrumentos legais que, ao invés de proporcionar melhoria destas condições, acabam legitimando – novamente, de forma contraditória - a marginalização e a precariedade da situação dos deficientes.

Pode-se perceber que os primeiros passos dados em direção a uma educação de qualidade, gratuita e acessível se dá sob inúmeras contradições existentes, tanto nas ideias defendidas pela elite (ao levantar a bandeira do liberalismo econômico e ao mesmo tempo manter uma estrutura social de exploração e segregação com o intuito de manter os seus interesses e a sua manutenção no poder, o que torna a educação totalmente desnecessária), como no

fato da própria Constituição de 1824 prever a educação básica gratuita para todos e afastar os deficientes de direitos básicos de cidadãos.

Soma-se a isso o conformismo da sociedade diante da ideia (falsa) da incapacidade da pessoa com deficiência e o temor causado por tudo aquilo que é diferente, que foge dos parâmetros tradicionais estabelecidos e, muitas vezes, consolidado através, inclusive, da religião.

## 1.2 PRIMEIRAS INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MEDIDAS PARTICULARES

De acordo com Januzzi (2006) e Mazzota (1996) os primeiros atendimentos ao deficiente no Brail começaram através de Câmaras Municipais ou de Confrarias particulares merecendo destaque: a Irmandade de Santa Ana, fundada em 1730, em Vila Rica. Entretanto, já no século XVI outras já haviam iniciado este atendimento, como por exemplo: em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (1554, provavelmente), São Paulo (1599, provavelmente), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (fins do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguaçu (1629) e Maranhão (provavelmente, 1653) como uma forma de acolher as crianças deficientes desta época.

De acordo com Januzzi (2006, p. 9) “Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam.”

Em Mazzota (1996) encontramos referência a esta prática de abandono de crianças deficientes, também na Europa, quando é mencionado o médico Jean Marc Itard ao mostrar a educabilidade de Vitor, o selvagem de Aveyron.

Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vitor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. [...] Embora obtivesse algum sucesso na educação de Vitor, a maioria das autoridades foi levada a crer que mais tarde o menino tinha retardamento mental grave e fora abandonado pelos pais pouco antes da captura. Apesar disso, a metodologia de ensino de Itard ainda hoje é moderna (MAZZOTA, 1996, p. 20-21)

Como se pode observar, o abandono e a marginalização do deficiente iniciava-se ainda no seio familiar. Muito provável, como foi mencionado

anteriormente, por falta de conhecimento acerca da deficiência e pela dificuldade cultural em lidar com o diferente.

No Brasil, somente em 1835 é que há a apresentação de um projeto, que acabou sendo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos no Rio de Janeiro e nas províncias (JANUZZI, 2006).

Porém, somente a partir de 1850 é que as primeiras providências, no que diz respeito à educação do deficiente, serão tomadas no Brasil. Conforme

Januzzi (2006, p. 10):

Já havia, então, certo crescimento econômico no país, estabilização do poder imperial, crescente penetração de ideias trazidas principalmente da França, pela elite que lá ia estudar, e a influência de vultos considerados 'notáveis' [...] que facilitaram certas conquistas no campo educacional, efetuadas no município do Rio de Janeiro [...].

Ainda de acordo com Januzzi (2006) e Mazzota (1996) a primeira providência tomada com relação ao ensino de deficientes, é marcada com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. A fundação deste instituto está ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudou em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos e, regressando ao Brasil em 1851 impressionou-se com o abandono dos cegos brasileiros.

Por ter obtido muito sucesso na educação de Adelia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino. (MAZZOTA, 1996, p. 28).

Foi ainda D. Pedro II que, três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant – fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que posteriormente passaria a chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos. De acordo com Januzzi (2006, p. 14):

[...] Edouard Huet, educador francês com surdez congênita, professor do ensino emendativo do Instituto de Bourges, chegou ao Rio de Janeiro recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George, aproximou-se do marquês de Abrantes (Miguel Calmon du Pin e Almeida), vulto que se vinha distinguindo em missões e cargos políticos. Apresentado ao imperador por esses importantes personagens, foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos. [...] foi incumbido não só de supervisionar os trabalhos de Huet (como consta na carta do imperador em 6 de Abril de 1856), como também de organizar uma comissão de alto nível (juristas, ministros, sacerdotes, diretor do Colégio Pedro II) para fundar a instituição.

Como é possível notar, a fundação destas duas instituições se dá por pessoas importantes e diretamente ligadas à política, que procuraram transmitir ensinamentos especializados e fundamentais para estes alunos, além de contribuir para a discussão da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais no 1º Congresso de Instrução Pública, ocorrido em 1883 e convocado pelo Imperador em dezembro de 1882 que tratava, entre outros temas, acerca da sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Apesar de todo o privilégio que gozavam estas duas instituições (tendo em vista sua ligação direta com o governo central, evidenciados, principalmente, nos valores que se referem às verbas destinadas a elas), o atendimento oferecido era precário e perceptível através dos números.

De acordo com Januzzi (2006, p. 14) “O atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15. 848 cegos e 11. 595 surdos [...]”

Apesar das medidas adotadas a educação do deficiente não havia se tornado uma questão de interesse do governo central, até porque este teria transferido esta responsabilidade para as províncias. De acordo com Januzzi (2006, p. 16):

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a elas as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. [...] Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições.

Uma das razões desta precariedade do ensino fundamental destinado ao povo, de maneira geral, se mostra, inclusive, pela falta de pressão social, já que a elite, classe detentora do poder político, resolvia o problema da educação enviando seus filhos ao exterior.

Além destas instituições mencionadas, muitas outras surgiram, como é o caso do Instituto de Cegos Padre Chico (fundada em 1928, na cidade de São

Paulo, voltada para o atendimento de crianças com deficiência visual), Instituto Santa Terezinha (fundado em 1929, em Campinas, para atender crianças surdas), entre outras.

De acordo com Mazzotta (1996) dentro das medidas particulares adotadas para o atendimento da pessoa com deficiência é importante mencionar o surgimento de instituições que, em alguns casos, permanecem oferecendo atendimento até os dias atuais, como:

➤ Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD): Fundada em setembro de 1950 conhecida como um dos maiores Centros de Reabilitação do Brasil e “ [...] especializada no atendimento a deficientes físicos não-sensoriais, de modo especial portadores de paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos” (MAZZOTA, 1996, p. 41). Esta instituição mantém convênio com instituições internacionais e públicas com o objetivo de melhor atender as crianças com deficiência e funciona em regime de internato, semi-internato e externato.

➤ Instituto Pestalozzi: Criado em 1926 por um casal de professores – Tiago e Johanna Wurth – em Porto Alegre. Funciona em regime de internato, semi-internato e externato, expandindo-se, posteriormente, para Minas Gerais em 1946 (graças ao trabalho da Prof. Helena Antipoff), Rio de Janeiro em 1948 (onde funciona em quatro regimes de atendimento: residência, semi-residência, externato e ambulatório), e São Paulo em 1952.

➤ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): Fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, resultado da iniciativa de pais e amigos de pessoas com deficiência, a instituição contou com o apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children.

Posteriormente outras APAE's foram fundadas por todo o Brasil: Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960) e São Paulo (1961).

Como é possível notar, estas associações advêm de iniciativas particulares tomadas por pessoas que tem uma relacionamento direto com os deficientes, e que diante da emergência de providências com relação à situação destas pessoas, decidem agir e buscar soluções.

Entretanto, mesmo com estas medidas, conforme afirma Januzzi (2006, p. 20-23):

[...] o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava segurada pela repressão, pela ruralização intensa em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias. [...] A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado as vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado a renda anual, e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado.

Com base nesta abordagem e de acordo com os dados apresentados torna-se evidente que a negligência com relação à educação básica e fundamental – tanto de forma geral como na modalidade especial – por parte das instituições públicas permanecia, mesmo com o aumento das discussões sobre os deficientes e sobre o aluno com NEE.

Porém, outra análise se torna possível ao atentar-se para o fato de que, os precursores destas discussões fazem parte da camada elitizada que, ao retornar de seus estudos realizados na Europa (onde estas discussões já encontravam-se mais avançadas) admiram-se com a situação dos deficientes que aqui se encontram. A própria elite, que até aqui não empreendia nenhum esforço para transformar a realidade do deficiente, mas sim pela manutenção e perpetuação dos seus interesses, encontra-se obrigada a dar uma solução para o problema.

A experiência, o contato obtido com os estudos sobre o deficiente e uma inevitável comparação da realidade de um país europeu com o que se vê no Brasil, provoca a indignação, o espanto e encoraja à promover mudanças na realidade do nosso país.

É possível identificar a importância da experiência no processo de construção da história da educação especial quando se observa a mudança provocada com atuação de José Álvares de Azevedo na fundação do Instituto dos

Meninos Cegos, no ano de 1854 ao provocar a admiração do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz devido à educação dada à filha do Dr. Sigaud.

Admiração semelhante fez com que Edouard Hult, surdo congênito, em 1857, após ser apresentado ao imperador, fosse incumbido de organizar o primeiro educandário para ensino de surdos.

Entretanto, se a experiência foi o motor propulsor das mudanças provocadas na educação do deficiente, percebe-se que, por outro lado, ainda assim a sua oferta continua acessível a uma pequena parcela da população, tendo em vista que a grande maioria da sociedade continua aquém do acesso efetivo à educação. Somente as pessoas elitizadas recebiam esta instrução, seja ela de forma particular ou sendo enviados à Europa.

Em contrapartida não se pode desmerecer a contribuição que tais experiências e mudanças provocaram no quadro educacional deste público em específico. As instituições particulares são, inegavelmente, tentativas objetivas de oferta de ensino aos deficientes que, conforme foi possível observar, encontravam-se abandonados pela sociedade e até mesmo pela própria família.

Surgem, portanto, como reflexo de uma preocupação, causada pela indignação das condições nas quais estas pessoas se encontravam e serão propulsoras das medidas de âmbito nacional.

### 1.3 MEDIDAS OFICIAIS DE ÂMBITO NACIONAL

Após a proclamação da República cada Estado ganha relativa autonomia para organizar suas leis e administração, porém, deixava ao Congresso (e não ao poder Executivo) a possibilidade de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. Nesse momento, é suprimida a gratuidade da educação no texto da Constituição de 1891 e fica descartada a obrigação do executivo com relação à educação primária.

O governo federal só interviu na educação primária ao fechar escolas de língua estrangeira e ao fornecer auxílio para sua reorganização por conta da Primeira Guerra Mundial. Paralelamente à estas mudanças, a organização das escolas para pessoas com deficiência vai se desenvolver, mesmo que de forma tímida.

De acordo com Januzzi (2006, p. 24):

Profissionais diversos, como médicos, psicólogos, professores, vão atuando na área, estruturando no fim dos anos de 1920 a base de associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo, para a concretização de sua ação pedagógica.

Dessa forma, é possível notar a permanente negligência por parte do governo federal acerca da educação especial e, em contrapartida, a relevância da participação de profissionais da área da saúde para o despertar das autoridades dos órgãos públicos sobre a situação dos deficientes. Os médicos foram responsáveis pela organização das primeiras agremiações profissionais, através das quais não só proporcionaram a divulgação teórica em relação à deficiência mental, como também serviram de mecanismo de pressão na organização destes serviços por parte do executivo.

Alguns nomes são necessários mencionar. São eles: Dr. José Francisco Sigaud (importante para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos), Dr. Juliano Moreira e Dr. Fernando Figueira (fundamentais para a fundação do Pavilhão Bourneville), Dr. B. Vieira de Mello (pela publicação de “Débeis mentais na escola pública” e “ Higiene escolar e pedagogia”) e o Dr. Basílio de Magalhães, pelos estudos acerca da deficiência mental.

Conforme afirma Januzzi (2006, p. 31):

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos.

Portanto, o interesse dos médicos na oferta da educação para pessoas com deficiência, se dá diante da necessidade de buscar respostas para aqueles casos mais graves de deficiência, onde os tratamentos mais tradicionais não estavam oferecendo resultados satisfatórios.

Um dos serviços que se destacam e que repercutiu na educação foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública que, em São Paulo, deu origem à Inspeção Médico-Escolar, com projeto do doutor Francisco Sodré, responsável também pela criação de classes especiais e formação de pessoas para trabalhar com alunos com deficiência, em 1911.

A higiene social tem como objetivo reduzir a ocorrência de deficiências causadas pela falta de higiene, já que a deficiência – em especial a mental – passou a estar associada com problemas básicos de saúde, como: sífilis, tuberculose e doenças venéreas.

Além disso, deve-se aos médicos a atenção para a importância do papel da escola no desenvolvimento destas crianças com deficiência e que, na grande maioria dos casos, encontravam-se em situações terríveis de nudez e promiscuidade.

Estas crianças, apresentavam problemas patológicos graves e eram taxadas de incapazes, mas que poderiam melhorar se recebessem cuidados especiais em outro local.

Conforme Januzzi (2006, p. 36-37):

Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos. Em 1904, os médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira fundaram o Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, que nasceu em razão das denúncias da comissão encarregada de investigar as condições de assistência a alienados no Hospício Nacional de Alienados e na Colônia da Ilha do Governador.

Neste Pavilhão Bourneville, seguiam-se os princípios educativos do sensorialismo. Desenvolveu-se vários aparelhos e jogos e as crianças encontravam-se permanentemente em vigilância. Eram agrupados por sexo e de acordo com sua patologia.

Em 1900, por causa do IV Congresso de Medicina e Cirurgia, o doutor Carlos Fernandes Eiras apresentou um estudo intitulado “Da educação e tratamento médico pedagógico dos idiotas”, no qual mencionava a crença de uma ação que deveria ser concomitante à ação do médico.

Em 1917 o médico chefe do Serviço Médico – Escolar de São Paulo, doutor B. Vieira Mello, publicou “Débeis mentais na escola pública” e “Higiene escolar e pedagogia” onde continha normas para o funcionamento deste serviço: fiscalização de edifícios, sala de aula, saúde dos professores, alunos e funcionários, constava também a seleção das pessoas com deficiência e suas especificações, bem como a criação de classes e escolas e orientação técnica para estes profissionais.

De acordo com Januzzi (2006, p. 38):

Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, alimentação, de tentar se vestir, etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla.

Porém, da mesma forma que aconteceu com as iniciativas particulares, algumas barreiras impediram que ações sejam concretizadas da maneira que deveriam ser ou da maneira que foram planejadas. Uma delas é a precarização do serviço (havia apenas cinco médicos na capital e dois no interior), a conceituação muito ampla do que vem a ser uma pessoa com deficiência (dificultando o trabalho dos profissionais) e, conseqüentemente o critério utilizado (inadequadamente) para avaliar o grau de deficiência de uma pessoa: a inteligência.

Esta era avaliada em relação aos alunos da mesma idade e levava-se em consideração sua capacidade de concentração e memorização. A situação se tornava ainda mais grave por não haver uma definição do que viria a ser inteligência. O resultado disso foi a classificação de alunos que se apresentavam inquietos, como anormais.

Ao utilizar este critério para selecionar as pessoas com deficiência percebe-se, além da não observação pedagógica da educação (não se levava em conta os mecanismos e os meios utilizados pelo profissional da educação, portanto, a responsabilidade do aprendizado, ou do não-aprendizado recaía totalmente no aluno) um objetivo político-ideológico, ou seja, o de manutenção da elite no poder, já que neles estavam inclusos todos aqueles que ameaçavam a segurança da burguesia consolidada no poder.

Além disso, não se efetivou a intenção de se criarem escolas ou classes para aqueles que se enquadrassem na classificação das pessoas com deficiência, mesmo quando já havia uma lei estadual para isto (lei n. 1.579 de 19 de dezembro de 1917).

Estes percalços demonstram a não-necessidade de resolver o problema das pessoas com deficiência. Conforme afirma Januzzi (2006, p. 39) “[...] o retardado era um dos apêndices do serviço e não o prioritário.”

Por outro lado, educar as pessoas com deficiência é um propósito que proporciona uma economia aos cofres públicos, já que desta forma se evitaria os manicômios, asilos e penitenciárias e, paralelamente, estando este alunado recebendo instrução, seriam incorporadas ao mercado de trabalho, principal finalidade da educação a ser ofertada.

De acordo com Januzzi (2006, p. 53):

Todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepara-los para seu lugar devido. Os anormais em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade.

É possível identificar, com base no que foi exposto, que a educação especial, desde seu início, não foi prioridade dos órgãos públicos. Trata-se de um problema que é repassado às demais esferas para se abster da responsabilidade de solução. A retirada da gratuidade da educação da Constituição de 1891 deixa evidente a ineficiência do governo em promover a educação para toda a sociedade. Pior ainda: evidencia a intenção de até mesmo dificultar seu acesso.

Na contramão desta tendência atuavam os médicos que, na busca por respostas ao tratamento pouco eficaz em alguns casos mais graves, apontaram a educação e a convivência destas crianças em um local mais apropriado como uma forma de promover seu desenvolvimento.

Um marco deste período de análise foi a publicação dos trabalhos do Dr. B. Vieira Mello: “Débeis mentais na escola pública” e “Higiene escolar e pedagogia”, onde trazia instruções para o atendimento educacional aos alunos com NEE.

Graças à participação de médicos, junto com psicólogos e professores é que escolas especializadas foram construídas junto aos Hospitais psiquiátricos. Não se trata ainda de uma prática inclusiva, porém, demonstra uma maior preocupação e a busca por uma fundamentação científica para solucionar o “problema”, resultando no aumento das discussões sobre o tema acerca da oferta da educação ao deficiente.

Após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) surge a tendência de nacionalização da economia provocando uma lenta mudança no modelo econômico nacional tornando necessária a demanda por mão de obra especializada, solucionada com o incentivo à imigração de italianos e espanhóis.

O processo de popularização da escola primária pública, portanto, tem seu início entre as décadas de 1920 e 1930 período em que a vertente psicopedagógica da educação de alunos com NEE terá influências do movimento escola-novista que lutavam pela superação do tradicionalismo, da rigidez e o viés intelectualista. Os princípios deste movimento, de acordo com Mendes (2010, p. 96):

No Brasil, seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Apesar de ser inegável o fato de que ao defender as características individuais – como uma forma de reduzir as desigualdades sociais –, propor um ensino adequado e especializado, bem como a adequação de métodos de diagnóstico e do nível de intelectualidade, contribuir muito mais para a exclusão dos deficientes das escolas regulares, é da mesma forma inegável que tais iniciativas impulsionaram as primeiras medidas do que viria a ser a educação especial.

Entre 1937 e 1945, o Brasil entra no Estado Novo, marcado, principalmente, pelo intenso controle estatal nas mais diversas esferas sociais, centralização da educação – e conseqüente retrocesso do processo de democratização do ensino, evidenciado pelo explícito favorecimento do Ensino Superior, forte tendência à privatização das escolas públicas, conseqüência do descaso do governo refletido ao se comparar o número de instituições públicas e privadas que surgiram no intervalo de 20 anos: duas vezes no primeiro caso e cinco vezes no segundo.

Entre 1930 e 1940 tem-se a criação do Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, entre outras medidas.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), inicia-se no Brasil a Segunda República, caracterizada pela internacionalização da economia, invasão cultural e econômica estrangeira, agravamento da pobreza

De acordo com Mendes (2010, p. 98):

O fim do estado novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961).

Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, pelo casal norte americano Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Citizens, que buscavam estimular o Brasil na criação destas associações ao visitar nosso país.

A partir de 1958 o Ministério da Educação passa a oferecer assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, promove campanhas nacionais para educação de deficientes, intensifica-se os debates sobre a educação popular, reforma universitária e os movimentos de educação popular. Entre 1950 e 1959 houve um acréscimo no número de estabelecimentos voltados para o atendimento de deficientes intelectuais. De acordo com o autor Mendes (2010 p. 99),

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Mazzotta (1990) aponta a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

A partir da década de 1960, devido à grande evolução no número de serviços e de assistência ao deficiente Januzzi (2006) encontra registros com mais de 800 estabelecimentos voltados para o atendimento de deficientes intelectuais, quatro vezes mais do que o número existente no início da década de 1960 – é que a partir da década de 1970, algumas medidas importantes foram tomadas, como:

- A necessidade de definição das bases legais e técnico-administrativa para o desenvolvimento da educação especial; (já constante na Lei 4.024 de 1961, Artigo 88, sendo reafirmada na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, Lei 5.602)
- Definição da clientela de educação especial: alunos que apresentassem deficiência física ou mental, os mais atrasados em relação à idade e regular de matrícula e superdotados.
- A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural;
- Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação através do Decreto 72.425 de 3 de julho de 1973.

- Implementação dos primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial a nível de terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial.

Pode-se notar, portanto, que a permanente omissão do poder público em relação à educação do deficiente se tornou o motor propulsor da criação de instituições privadas, sem fins lucrativos, para o atendimento deste público ao mesmo tempo em que estas instituições se tornaram parceiras do governo, pois, ao receber recursos originadas do setor de assistência social, afastava os órgãos públicos - mais uma vez - da responsabilidade da educação dos deficientes.

Tais medidas, em contrapartida, pressionam ações oficiais do poder público fazendo com que a década de setenta seja marcada como a institucionalização oficial da educação especial no Brasil. Conforme Mendes (2010, p. 99-100)

De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. Entretanto, convém ressaltar que antes mesmo da década de setenta já se observava certa constituição do campo da assistência, com o aparecimento das primeiras organizações não governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social, cujo campo de ação governamental no Brasil tem suas ações inaugurais na década de quarenta com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que posteriormente assumiram papel decisivo no financiamento das instituições privadas de assistência à deficiência.

O fim do governo militar caracteriza-se como mais um evento capaz de proporcionar a tomada de novas iniciativas acerca da educação especial, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980, das quais é possível destacar:

- Instituição de um comitê nacional para traçar política de ação conjunta com o objetivo de aprimorar a educação especial e promover a integração dos deficientes na sociedade.
- Lançamento do “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituição da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) dispendo sobre a atuação da esfera federal no que diz respeito ao deficiente.

De acordo com Mendes (2010, p. 101-102):

A Constituição Federal brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Fica claro, portanto, que as primeiras iniciativas em prol da educação do deficiente, tomadas por pessoas que, de alguma forma, foram sensibilizadas por esta questão, foram fundamentais para a consolidação da educação especial no Brasil. Para esta efetivação houve a participação de pessoas deficientes, pessoas ligadas à política e com um papel atuante neste sentido, bem como aos pais e amigos que, de certa forma, conheceram as dificuldades e as necessidades que deste público.

Muito mais que isso, profissionais de diversas áreas buscavam, naquilo que posteriormente seria chamado de “educação especial”, respostas para os problemas que tratamentos tradicionais não estavam apresentando eficácia ao mesmo tempo em que buscavam oferecer uma oportunidade de melhoria das condições físicas, mentais e sociais do deficiente

Na contramão de todo esse anseio e progresso, houve, na prática, o desinteresse e a esquiva, por parte dos órgãos públicos em assumir sua responsabilidade e atender a demanda, tanto da educação de forma geral como da educação na sua modalidade especial.

Um outro fator que acaba contribuindo para a instituição da educação especial no Brasil foi o alto índice de reprovação de alunos na década de 1980. Cada vez mais a reprovação destes alunos se relacionava a alguma deficiência no aluno. De acordo com Mendes (2010, p. 103):

Neste sentido o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que era a clientela composta por alunos pobres e com histórias de repetência, e que vinha mobilizando mais a educação especial nas escolas públicas do país.

Levantamentos do Ministério da Educação publicados em 1974, 1981 e 1987 mostram que neste período, ainda assim, houve uma evolução pouco significativa da educação especial mesmo nos centros mais desenvolvidos do país, já que o acesso à escola para alunos com deficiência ainda era mínimo, com estimativa de aproximadamente 1,5% a 2% de matriculados com o agravante de servir muito mais para a segregação social do que para a oferta de educação aos alunos com NEE.

A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (MENDES, 2010, p. 103).

Portanto, o que se percebe no Brasil, dentro daquilo que foi denominado “educação especial”, até o final da década de 1990, são vários procedimentos para isolar indivíduos considerados deficientes ou diferentes e serviços com a finalidade principal de oferecer diagnóstico para a identificação destes, porém, sem a discussão de currículo e estratégias de como seria desenvolvido este processo de ensino e aprendizagem.

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular (MENDES, 2010, p. 104).

Fica bastante claro, com estes apontamentos, que a educação especial no Brasil é resultado de uma luta secular: de um lado os interesses de uma elite que encontra dispositivos legais para a manutenção e perpetuação do seu poder ao marginalizar a grande maioria da população da educação através da retirada da sua gratuidade da Constituição de 1891.

A exoneração da obrigação do poder executivo com relação à educação primária e a precarização dos serviços oferecidos corroboram a postura, negligente do governo com relação à educação voltada para os deficientes.

As iniciativas das instituições privadas, que acabam reforçando a ineficiência dos órgãos públicos, entretanto, se tornam interessantes para o governo, tendo em

vista que atraem para si uma responsabilidade que, teoricamente, não deveria ser. O governo entra como “parceiro” destas instituições ao fornecer auxílio financeiro e profissionais capacitados ou qualificados, mas claro que de certa forma, ainda assim, ineficiente e insuficiente.

Em contrapartida, é possível identificar a importância da experiência nesta etapa da implementação da educação especial no Brasil. Ficou claro que a participação dos médicos, responsáveis pelo contato direto com os deficientes ao ofertar-lhes tratamentos, percebem que os métodos tradicionais não proporcionam resultados satisfatórios e sugerem o ambiente escolar como uma possibilidade de desenvolvimento dos deficientes.

A partir da percepção da relevância da pedagogia para o tratamento dos deficientes é que se cria o Pavilhão Bourneville, posteriormente, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no ano de 1954 que resultará, entre outras coisas, no aumento da discussão sobre o tema, trabalhos, estudos e no aumento de instituições voltadas para o atendimento de alunos com NEE entre 1950 e 1959.

A década de 1960 fica marcada com a Lei de 4.024 de Diretrizes e Bases em 20/12/1961 que cria o Conselho Federal de Educação onde aparece a expressão “educação de excepcionais”, sendo apontado por Mazzota (1990) como o marco das ações oficiais do poder público.

Estas conquistas contribuem para o aumento da oferta de assistência financeira e técnica por parte do poder público e faz com que os estabelecimentos voltados para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais aumentem, configurando em um grande avanço, diante de tantas barreiras.

## **CAPÍTULO 2**

### **ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

Nesta etapa do trabalho, busca-se analisar os principais documentos norteadores e regulamentadores da Educação Especial no Brasil: A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O objetivo desta análise é verificar quais são os avanços e os retrocessos dos documentos que normatizam e regulamentam a educação do aluno deficiente, identificar possíveis divergências ou contradições nestes instrumentos legais e, principalmente, salientar a importância da experiência para a efetivação de uma educação inclusiva.

A análise destes documentos configura-se em uma etapa importante do trabalho, tendo em vista ser o reflexo legítimo da evolução no que diz respeito às tentativas de providências rumo a promoção de uma educação de qualidade para as pessoas deficientes e conta com a contribuição de discussões realizadas durante participação em disciplina ofertada no departamento de educação sobre formação de professores para a educação inclusiva.

A escolha pela análise fundamentada na evolução cronológica se deve ao fato de ter sido julgada o processo histórico a melhor maneira de perceber a evolução da educação inclusiva e ao mesmo tempo deixar evidente a influência do contexto social, político e econômico no qual se encontrava a sociedade desta época para a configuração das medidas em direção à inclusão e também por ter sido esta mesma periodização utilizada no capítulo anterior. Entretanto, não deixa de reconhecer que a educação especial e a educação inclusiva atual no Brasil são resultado não só de avanços, mas são marcadas também por períodos de retrocessos.

## 2.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – 4.024/61:** Lei no 5.692, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1961).
- **CONSTITUIÇÃO DE 1988:** Está estabelecido na Constituição Federal que os municípios atuarão, prioritariamente, na educação infantil e no ensino fundamental e que os Estados atuarão no ensino fundamental e médio, mas que todos tenham cooperação para montar seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988).
- **DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990):** Este documento, elaborado a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, entre 5 a 9 de Março de 1990, afirma que há mais de 40 anos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, as nações do mundo reconheceram o direito de todas as pessoas à educação (UNESCO, 1998).

Trata-se de um documento relevante, tendo em vista os objetivos estabelecidos com relação à educação e sobre a necessidade da inclusão e da oferta de condições necessárias para que todos tenham acesso à educação. De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, é importante:

- Ofertar as condições necessárias para que cada pessoa, independente da sua faixa etária, esteja em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.
- O enriquecimento de valores morais e culturais comum (que é onde os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade).

- A educação básica é mais que uma finalidade em si mesma, ela é a base para o desenvolvimento humano permanente, sobre o qual os países podem desenvolver de forma sistemática, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

O documento ainda define que:

[...] Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitude), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.[...] (UNESCO, 1998, p. 3).

Porém, apesar de todos os esforços dos países do mundo todo para assegurar o direito à educação, ainda persistia, no contexto no qual foi elaborado o documento, a seguinte realidade a nível mundial : mais de 100 milhões de crianças – cerca de 60 milhões sendo meninas – não tem acesso ao ensino primário (atual ensino fundamental) – quase 1 milhão de adultos são analfabetos (ou analfabetos funcionais) e mais de 1/3 da população não tem acesso ao conhecimento impresso, novas habilidades e tecnologias.

Ainda de acordo com o mesmo documento, ao mesmo tempo em que, no plano educacional a situação estivesse ainda assim ruim, os problemas sociais se tornariam diversos, de forma que o mundo teria que

[...] enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação [...] (UNESCO, 1998, p. 2).

Conforme fica esclarecido neste documento, tal contexto social impede a completa e satisfatória solução para o problema da inclusão educacional, entretanto, esta realidade não se coloca da mesma forma em todos os países. De acordo com este mesmo documento, em alguns países, o crescimento econômico favoreceu o financiamento da educação, porém, afastou uma grande parcela da população de

suas benesses, enquanto que em outros, os gastos nos orçamentos públicos voltados para a educação contribuíram para a sua melhoria.

O referido documento aponta também para a contribuição significativa dos meios de comunicação da modernidade e da importância da disseminação de informações acerca da melhoria da qualidade de vida, avanços científicos, bem estar da população e outros conhecimentos que incluem a capacidade de comunicação.

De acordo com o documento

[...] Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável. [...] (UNESCO, 1998, p. 2).

Para que estas necessidades sejam atendidas, porém, confere aos cidadãos a possibilidade e a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação, defender a causa da justiça social, proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos.

Consta na Declaração Mundial de Educação para Todos que para que a educação se torne efetivamente equitativa, é importante que ela tenha uma boa qualidade e que ela deve ser destinada, com mais urgência, às meninas e mulheres, aos pobres, aos trabalhadores das periferias urbanas, das zonas rurais, aos nômades e trabalhadores migrantes, povos indígenas, minorias étnicas, raciais, linguísticas, aos refugiados, deslocados pela guerra, povos submetidos a um regime de ocupação, etc.

Além do mais, a Declaração da Educação para Todos ressalta que em razão das oportunidades, as pessoas devem de fato aprenderem, ou seja, apropriarem-se de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. De acordo com este mesmo documento

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagem ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliações de desempenho.[...] (UNESCO, 1998, p. 3).

O documento reconhece também a necessidade de valorização dos profissionais da educação, em todos os níveis, a importância da melhoria da estrutura física da escola e, para isso, se faz necessário a mobilização de recursos financeiros e humanos, de instituições públicas, privadas, pais, alunos, enfim, de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem e destaca que “Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.” (UNESCO, 1998).

Com relação às experiências, o documento indica a sua importância ao afirmar que “Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.” (UNESCO, 1998).

É evidente, portanto, que a educação especial e a educação inclusiva ganham mais força a partir do engajamento do poder público e que estes documentos auxiliam no alcance deste objetivo ao oferecer a possibilidade de compreender o contexto no qual se aplica, a finalidade desta modalidade de educação, os caminhos a ser percorrido e ao ressaltar o valor da experiência daqueles que já estão trilhando este caminho.

- **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA):** O Estatuto da Criança e do Adolescente, foi criado em 13 de Julho de 1990 e é referência mundial no que diz respeito à garantia de proteção da juventude. Adota a Doutrina da Proteção Integral, fundamento base da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e aprovada em Assembleia Geral da ONU em 20 de Novembro de 1989. (BRASIL, 2002).

No que diz respeito à criança deficiente, o ECA estabelece, no seu artigo 11, parágrafo 1º que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” e no capítulo IV, Art. 53, III, assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2002).

No livro II, título I no que se refere às políticas de atendimento, no capítulo I, art. 87, VII, define “campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos” como algumas formas de promover e garantir o bem estar à juventude. (BRASIL, 2002).

Durante a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, aprovado pelo decreto Legislativo nº28, de 14 de setembro de 1990, os Estados-Partes formalizaram:

- Que reconhecem que a paz, a justiça e a liberdade no mundo se fundamenta no reconhecimento da dignidade, dos direitos inalienáveis de todos os homens.
- Declaram a fé nos direitos fundamentais do homem e na dignidade e no valor da pessoa humana.
- Decidiram promover o progresso social e a elevação do nível de vida com mais liberdade.
- Toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.
- Proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais.
- Reconhece que a família como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e, em particular, das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade.
- Reconhece que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão.
- A criança, em virtude da sua imaturidade mental e física, precisa de cuidados e proteção especial, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento.

- Reconhece que em todos os países do mundo existem crianças vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas crianças necessitam de consideração especial.

Fundamentando-se nos pressupostos acima, os Estados-Partes da Convenção sobre os Direitos da Criança acordão, entre outros pontos, que tomarão todas as medidas necessárias para garantir a proteção da criança contra qualquer forma de discriminação ou castigo por causa da condição, atividades, opiniões ou crenças de seus pais, representantes legais ou familiares. De acordo com (BRASIL, 2002), o objetivo é:

[...] assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual. [...] (BRASIL, 2002, p. 154).

No artigo 23, os Estados-Partes reconhecem ainda que a criança deficiente, física ou mental, deve desfrutar de “uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade”, bem como o direito de receber cuidados especiais, – levando-se em consideração as condições da família – e gratuita, de preferência (BRASIL, 2002).

Ainda estabelece no seu artigo 27, 2, que: “[...] Cabe aos pais, ou a outras pessoas encarregadas, a responsabilidade primordial de propiciar, de acordo com suas possibilidades e meios financeiros, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança [...]” (BRASIL, 2002, p. 156).

O ECA ainda prevê a oferta de condições para tornar estes, e os demais direitos vislumbrados neste documento, efetivos, como: assistência material, programas de apoio (no que diz respeito à nutrição, vestuário e habitação), garantia de pagamento de pensão alimentícia – estejam os responsáveis residindo no seu país de origem ou no exterior -, entre outras medidas.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, vai estabelecer o dever do Estado com relação à educação das pessoas deficientes, bem como suas diretrizes, devendo ser: inclusivo em todos os níveis, contínuo, não excludente em razão da

deficiência, oferta das adaptações necessárias conforme a deficiência – incluindo apoio individualizado em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social – objetivando a meta de inclusão plena contemplando a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

Consta neste decreto o público alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Esclarece que alunos “surdos e deficientes auditivos” devem contemplar o decreto nº.5.626 de 12 de dezembro de 2005.

Os objetivos do atendimento educacional especializado, de acordo com o citado decreto são: ofertar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir a oferta de apoio especializado conforme a necessidade individual dos estudantes, incentivar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, bem como possibilitar a continuidade dos estudos nos demais níveis e modalidades de ensino. No Art. 5, consta que:

[...] A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. [...] (BRASIL, 2011, p. 205).

Enquadram-se como sendo apoio técnico e financeiro: o aprimoramento o atendimento educacional especializado já ofertado, a implantação de sala de recursos multifuncionais (dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e didáticos), formação continuada dos professores (desenvolvimento de educação bilíngue para alunos surdos e braile para alunos cegos ou com baixa visão), formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais, adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras -, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa) e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Como se pode perceber, o ECA configura-se em um dos maiores documentos no que diz respeito à proteção da integridade física, moral e psicológica da criança e do adolescente deficiente.

Determina que tenham atendimento educacional especializado, estímulo para adoção de crianças e adolescentes deficientes que foram afastados da família e evidencia a postura dos Estados – Partes no que diz respeito ao compromisso assumido com relação à este público.

Se há décadas atrás, crianças eram abandonadas devido às suas condições físicas ou mentais, o ECA era um instrumento de proteção tanto da criança e adolescente normais como dos deficientes. E colocava a família como sendo responsável pelo seu cuidado, proteção e bem-estar.

### 2.2.1 Declaração de Salamanca

De acordo com Nozi (2013), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é a formalização da primeira noção de inclusão. Nela consta a noção de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, inclusive o direito de instrução. Foi a partir desta declaração que outras surgiram, como: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A Declaração de Salamanca origina-se a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, evento que contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de Junho de 1994 com o objetivo de discutir e propagar a ideia da necessidade da educação inclusiva.

De acordo com Nozi (2013, p. 29):

[...] O Brasil, como signatário dessa declaração, assumiu o compromisso de elaborar medidas que contribuíssem com a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais, cabendo a cada uma dessas esferas desempenhar funções em prol de tal objetivo. [...].

Sobre tais intervenções, entretanto, de acordo com Nozi (2013, p.30) “[...] devem ser vistas com cautela, uma vez que elas compactuam com o ideário

neoliberal e patrocinam políticas educacionais.” Porém, não se pode negar que tais medidas reduziram significativamente as barreiras que impediam ou dificultavam o acesso à escola dos que se encontravam em idade escolar, tendo em vista que, de acordo com Nozi (2013, p. 30):

[...] A partir das referidas declarações, metas foram traçadas para que não só a educação, mas também a sociedade evoluíssem no sentido de reconhecer o direito das pessoas deficientes em estar e participar de todos os contextos sociais, educacionais, culturais, políticos ou econômicos, conforme assinalou a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.[...].

Pode-se afirmar, portanto, que estes eventos e os documentos que deles resultaram, foram fundamentais para a consolidação de mudanças no sentido de promover uma melhoria no acesso à educação por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo esta, portanto, a justificativa para a relevância da sua análise para este trabalho.

Sua relevância se remete, além disso, por oferecer orientações e esclarecimentos para a criação de escolas inclusivas, tendo como base o reconhecimento dos direitos das crianças com necessidades educacionais especiais, bem como dos deveres das escolas em adaptar toda a sua estrutura (física e curricular) com a finalidade de oferecer condições de acesso e permanência destes alunos no ensino regular, e a definição do que vem a ser a chamada educação inclusiva, quais os seus principais objetivos e público-alvo.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca destaca que:

[...] O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através do currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades[...] (UNESCO, 1994, p. 5).

De acordo com o que é estabelecido neste documento, todas as crianças, no que diz respeito à educação, devem dividir um mesmo espaço de aprendizagem cabendo à instituição de ensino oferecer as condições necessárias para que este objetivo seja alcançado de forma satisfatória.

A Declaração de Salamanca estabelece, por exemplo, que estas condições podem variar desde um currículo adaptado até o uso de tecnologias e diferentes métodos de ensino. A necessidade de se criar escolas inclusivas é de que, dessa forma, seja possível estruturar uma sociedade menos discriminatória e contribuir, a mesmo tempo, para a construção de comunidades acolhedoras.

Este documento formaliza, ademais, a relevância dos investimentos financeiros para aprimoramento de sistemas educacionais, adoção do princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política, cooperação inter-regional e internacionais, bem como incentivar o envolvimento de entidades oficiais com esta causa, estimular o envolvimento da comunidade nesta causa, entre outras coisas.

Sobre o público alvo da educação inclusiva, estabelece que:

[...] crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem [...] (UNESCO, 1994).

Dessa forma, a Declaração de Salamanca configura-se em um dos maiores avanços rumo à educação inclusiva por ampliar o leque de atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, não se restringindo apenas às crianças que possuem impedimento físico, mental ou psicológico, mas por incluir qualquer dificuldade de aprendizagem, inclusive aquelas provocadas pelas desigualdades sociais. Neste documento se reconhece que as diferenças são normais e que são os métodos de aprendizagem que devem ser adaptados às crianças, e não o contrário. (UNESCO, 1994)

Além do que foi mencionado acima, a Declaração de Salamanca deixa em evidência a relevância da experiência durante todo este processo acerca da educação especial e da educação inclusiva, já que no seu texto – composto por cerca de 17 páginas, há a menção à experiência por pelo menos 20 vezes.

## 2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9394/96) é um documento que serve para normatizar e regulamentar, orientar e organizar a educação do Brasil.

Com o objetivo de não prolongar a discussão com assuntos que não sejam pertinentes ao tema proposto a esta pesquisa, será analisado apenas o capítulo V da LDBEN, que trata especificamente da Educação Especial.

Neste, encontra-se a definição de Educação Especial como sendo “[...] a modalidade de educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996).

Em consonância com a Declaração de Salamanca, este capítulo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oferece as orientações aos estabelecimentos sobre as medidas que poderão ser adotadas para a oferta de uma educação de qualidade e significativa aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois prevê a oferta de serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender as especificidades destes alunos, bem como, salas especiais quando a própria condição do aluno não possibilitar sua permanência em salas regulares.

Neste documento, consta, inclusive que os sistemas de ensino assegurarão à estes alunos a possibilidade de conclusão antecipada do ensino fundamental por parte daqueles que não tem possibilidade de avançar mais nos estudos e, para os superdotados, possibilidade de aceleração de conteúdo. Consta ainda a finalidade desta educação: deve ser voltada para o trabalho e para a inserção destes na sociedade, bem como a necessidade de qualificação dos profissionais da educação para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, ao afirmar que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Neste documento, consta também a incumbência de cada ente federado acerca da educação. Nele, a educação especial aparece como sendo de

responsabilidade dos Estados e dos municípios, de acordo com o nível da educação básica no qual o estudante se encontra.

Vale ressaltar que outros documentos e eventos foram criados a partir do dever de se promover uma educação inclusiva e de qualidade à alunos com necessidades educacionais especiais.

### 2.2.3 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial no 555, de 5 de Junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro de 2007, reconhece o papel da educação na construção de uma sociedade menos preconceituosa e marginalizante (BRASIL, 2007).

Elimina as escolas e classes especiais. O atendimento Educacional Especializado passa a ocorrer na sala de recurso e no Centro de Atendimento Educacional Especializado, como um atendimento complementar e suplementar.

Nele constam os principais marcos históricos atuais em direção à educação especial e à educação inclusiva evidenciados pela quantidade de leis, decretos, documentos, órgãos, estabelecidos, bem como posteriores alterações realizadas ao longo desse processo, e criados nesta época.

[...] A escola, historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuam excluindo os indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar [...]. (BRASIL, 2007, p. 1).

Seu principal objetivo é constituir políticas públicas promotoras que orientem a oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos, desde a educação básica até o nível superior.

É possível identificar a definição de educação inclusiva, a preocupação em conceituar esta modalidade de ensino e a importância, para os alunos, de uma maneira geral, de estarem juntos, independente das suas condições, durante o processo de ensino e aprendizagem, sem nenhum tipo de discriminação.

[...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola [...] (BRASIL, 2007, p. 9).

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas [...] (BRASIL, 2007, p. 9).

Estudos recentes apontam que, com relação à educação especial, as definições e o uso de classificações devem ser contextualizadas levando em consideração o constante processo de formação e transformação no qual os seres humanos encontram-se inseridos. De acordo com este mesmo documento “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.” (BRASIL, 2007, p. 9).

Neste documento, com base no que foi colocado, há a descrição do público alvo da Educação Especial:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007, p. 9).

Neste mesmo documento encontra-se a definição do que vem a ser a educação especial:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular [...] (BRASIL, 2007, p. 9).

E como orientação na oferta desta educação, afirma que, entre as atividades de atendimento educacional especializado

[...] são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta especializada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2007, p. 10)

Como possibilidade, o documento afirma que “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.” (BRASIL, 2007, p. 10).

Ao tratar da educação especial no nível superior, o documento apresenta algumas propostas “interessantes” e diferentes do que apresentada na educação básica. Estabelece que:

[...] Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão [...] (BRASIL, 2007, p. 12).

No que diz respeito à qualificação profissional, o documento afirma apenas que “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (BRASIL, 2007, p. 12). Neste documento, entre os principais avanços, é possível destacar sobre a maneira como se deve proceder com relação à classificação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Se inicialmente o critério utilizado era a inteligência – não havendo sequer uma definição para o que viria a caracterizá-la e não levando em consideração uma possível falha no procedimento metodológico de ensino e aprendizagem – a partir deste documento fica oficializada a necessidade de uma contextualização e da consideração da permanente formação e transformação do ser humano.

### 2.3 ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

De acordo com o que foi exposto sobre o que consta nos documentos que regulamentam e normatizam a educação especial e a educação inclusiva no Brasil, pode-se perceber, teoricamente, muitos avanços e, na prática, alguns pontos que, não alcançaram melhoras tão significativas devido à diversos fatores: o recurso destinado à educação especial ainda é escasso, falta profissionais especializados na área e o fato das discussões sobre este tema ainda serem muito recentes o que caracteriza um campo ainda em construção.

O fato de a educação de crianças com necessidades educacionais especiais se dar paralelamente à concretização de ideias liberais no século XVIII, início do século XIX, cria uma massa de marginalizados dentro dos quais os deficientes encontram-se em situação ainda mais precária.

Com relação às contradições, é possível destacar que, na Declaração de Salamanca, consta que todas as crianças devem aprender juntas, no mesmo ambiente e independente das condições nas quais se encontram os educandos.

Entretanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aparece que a educação especial deve ser ofertada “preferencialmente” na rede regular de ensino, ou seja, abre a possibilidade para que as escolas especializadas sejam ainda uma opção ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste mesmo documento, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente encontra-se a possibilidade da oferta de atendimento especializado – salas de apoio com professores especializados, por exemplo. Estas mesmas contradições já apareciam nos primeiros documentos analisados nos capítulos anteriores, quando a Constituição de 1824 colocava a educação primária como obrigatória e gratuita, mas mantinha a maior parte da sua população fora das escolas e, da mesma forma, afastava os deficientes de qualquer participação política.

É possível, portanto, perceber que a contradição, tanto na Constituição Federal, como nos documentos que regulamentam e normatizam a educação especial e a educação inclusiva, acompanha o processo de implementação e de aplicação desta modalidade de educação no Brasil, desde a sua gênese, até os momentos atuais. Vale ressaltar, entretanto, que no século XIX, quando a educação

especial dá os seus primeiros passos, os meios de comunicação não estavam tão avançados como estão nos dias atuais, portanto, com o meio técnico científico – informacional a educação inclusiva ganha maiores possibilidades de concretização.

O que fica evidente, portanto, é que se em tempos anteriores a educação especial não contava com o avanço tecnológico, principalmente na área da comunicação (para facilitar as trocas de informações e a disseminação do conhecimento e dos resultados) e dos avanços nas pesquisas, o mesmo não se pode dizer do cenário atual, onde não só os meios de comunicação se modernizaram, como o número de estudos e pesquisas aumentaram consideravelmente.

É inegável, porém, que avanços também tenham ocorrido ao longo desses anos. Entre eles, pode-se destacar o maior interesse dos países pelo assunto, conforme ficou evidenciado nos documentos analisados neste item. Todas as medidas empreendidas ao longo dos anos na forma de Leis, decretos, legislações e outros, refletem, se não uma maior preocupação, mas pelo menos um maior engajamento com a educação especial e com a educação inclusiva.

Com o ECA a proteção, o bem estar e a vida ganham uma garantia respaldada em Lei. Se as crianças eram abandonadas à própria sorte e, no caso das crianças com deficiência, até o presente momento não havia nenhuma legislação específica que garantisse seus mínimos direitos, com o ECA essa realidade muda e recai sobre os pais, a família e sobre o Estado a obrigação do cuidado e da integridade com relação à, entre outras coisas, sua formação.

Outro avanço averiguado na Política Nacional da Educação Especial é de que se no início, o método de identificação da deficiência estava respaldada na inteligência, com a Política Nacional da Educação Especial, a classificação das deficiências deve ser contextualizada levando sempre em consideração o constante processo de formação e transformação do indivíduo.

É importante lembrar que em meados de 1920, a técnica utilizada para selecionar os deficientes e para selecionar quais as técnicas e classes que viriam a atender estes alunos deficientes, seriam testes de inteligência onde eram valorizados a memorização e a concentração.

O problema desta metodologia é que não havia uma definição do que seria a inteligência e, ademais, não era levada em consideração a possibilidade de que o problema do não aprendizado do aluno estaria relacionado à processos pedagógicos

mal sucedidos, à simples indisciplina ou à situações particulares momentâneas do educando (problemas familiares, por exemplo). Um outro ponto que merece ser mencionado como caracterizando um avanço encontra-se na Declaração de Salamanca onde afirma que todas as crianças devem aprender juntas, em um mesmo ambiente. Os documentos iniciais analisados reconheciam a educação como um direito de todos, entretanto, não foi localizado nenhum que mencionava a importância da permanência de alunos deficientes em escolas regulares.

Como foi possível constatar, a educação especial e a educação inclusiva promoveram mudanças nos últimos anos, porém, em alguns pontos específicos foram observadas poucos avanços. Conforme foi lido até o momento, a educação não esteve sempre disponível para todos, mesmo quando a Lei obrigava que assim fosse e em se tratando de educação de deficientes, a dificuldade aumenta ainda mais.

De acordo com o que foi exposto acima, mesmo com todo o empenho da maioria dos países do mundo, participantes de conferências e unidos em torno de um mesmo objetivo, ainda assim permaneceu uma triste realidade: muitas pessoas ainda encontravam - se fora dos bancos escolares, e aqueles que recebiam alguma instrução, não era uma educação com qualidade.

Na Declaração Mundial de Educação, é possível evidenciar essa triste realidade, pois o documento mostra que o acesso à educação, apesar de melhorar, não estava acessível a todos, conforme consta nos documentos legais.

Outro ponto que merece atenção é sobre a negligência do governo federal com relação à educação especial e à educação inclusiva. Inicialmente o governo federal transfere a responsabilidade da educação especial para as províncias e, posteriormente transfere esta responsabilidade aos Estados e municípios.

Uma outra evidência desta negligência é o fato de, no Brasil, historiadores marcarem a década de 1960 como o início das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial, em uma época em que se contava com cerca de 800 estabelecimentos especializados para o atendimento do deficiente e, a partir de 1973, com o Centro Nacional de Educação Especial, e mesmo assim, na Constituição de 1988 não aparecer qualquer referência à Educação Especial.

Como é possível notar, a educação especial, bem como a educação inclusiva no Brasil tem uma trajetória recente, com avanços, retrocessos e, em alguns aspectos, marcada por muitas contradições. Apesar de nas últimas décadas

muitos passos terem sido dados em direção ao cumprimento do que determinam tais documentos, o fato é que ainda há muito o que se fazer e são poucos os exemplos de sucesso conhecidos.

Esta realidade nada mais é que o reflexo do atraso em relação à oferta da educação do deficiente aqui no Brasil – o que já era feito nos países da Europa – e da situação política e econômica do Brasil não só deste mesmo período (século XX) mas como sendo resultado das desigualdades geradas pela constante manutenção dos interesses de uma classe dominante.

### **CAPÍTULO 3**

## **O DEFICIENTE VISUAL E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS**

O objetivo deste capítulo é elencar as diversas características das deficiências visuais existentes. Quais as dificuldades dos alunos com determinadas deficiências afim de propor diferentes abordagens e ofertas de diferentes procedimentos pedagógicos com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade aos alunos deficientes visuais.

A análise inicia-se com algumas considerações sobre os deficientes visuais, quais os amparos legais para a inclusão destes alunos nas escolas regulares, que adaptações e recursos devem ser utilizados com cada tipo de deficiência visual, bem como algumas experiências realizadas durante a aplicação do projeto que deu origem a este trabalho.

#### **3.1 OS DEFICIENTES VISUAIS: CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES**

É de fundamental importância esclarecer que a inclusão de pessoas com deficiência não se trata de um ato benevolente ou de altruísmo, mas sim de um direito assegurado, inclusive, pela Constituição Federal de 1988, onde se encontra estabelecido no Artigo 23, que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.” (BRASIL, 1988).

Dados do Censo de 2010, apontam para a existência de 6,5 milhões de deficientes visuais no Brasil, sendo 582 mil cegos, o que torna o desafio da sua inclusão necessário e cada dia mais presente no cotidiano escolar, de modo que, professores, pedagogos e demais sujeitos da educação, não podem dar as costas para esta realidade tendo em vista a crescente demanda destes alunos nas redes regulares de ensino.

Além disso, reconhecer a real capacidade destes alunos, dissociando sua deficiência do seu desenvolvimento cognitivo pode ajudar no seu desenvolvimento intelectual e pessoal, contribuindo para sua autonomia e a formação cidadã.

Estudos têm demonstrado, porém, que, do ponto de vista intelectual, não há diferença entre o deficiente “visual” e as pessoas dotadas de visão. A potencialidade mental do indivíduo não é alterada pela deficiência visual. O seu nível “funcional”, entretanto, pode estar reduzido, pela restrição de experiências que, adequadas às suas necessidades de maturação, sejam capazes de minimizar os prejuízos decorrentes do distúrbio visual. Essa ausência de estimulação ou “restrição de experiências pode ameaçar o desenvolvimento normal do processo educativo da criança privada de visão, principalmente naqueles aspectos relacionados às habilidades que envolvem a utilização de canais visuais, tais como os aspectos ligados às áreas de aquisição de conceitos, orientação, mobilidade e controle do ambiente (BRASIL, 2006, p. 34).

Portanto, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos deficientes visuais estará pautado na experiência, princípio norteador de todo este trabalho e que, no caso dos alunos, se trata da experiência de sentidos remanescentes, como tato, paladar, olfato e audição.

Reconhecendo a complexidade do tema e a abrangência da inclusão, o recorte no qual recai este capítulo, restringe-se ao espaço da inclusão que deve ser oferecida dentro das instituições de ensino voltadas à oferta da educação básica.

Nesta perspectiva a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabelece em seu artigo 58, no capítulo V, que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, que objetiva a inclusão destes alunos em classes regulares é dever do Estado.

Ainda de acordo com esse mesmo documento, o artigo 59 estabelece que a garantia de oferta - pelos sistemas de ensino - de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades destes educandos, bem como conclusão escolar quando, em decorrência da sua deficiência, não existir possibilidade de prosseguimento nos estudos ou possibilidade de conclusão adiantada para os portadores de super – dotação. No capítulo IV deste mesmo artigo estabelece ainda que este aluno tenha uma formação para o trabalho, visando a sua efetiva integração em sociedade.

É possível afirmar, por conseguinte, com base no que foi exposto, que a inclusão na rede regular de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e deve objetivar a sua participação na vida em sociedade e para que seja efetiva – conforme consta no artigo 59, inciso IV da LDBEN – se faz necessário a oferta de adaptações (sejam elas arquitetônicas ou curriculares) que atendam as necessidades destes alunos.

Diante dos vários instrumentos, métodos de abordagens e linguagens utilizados pela disciplina geográfica (mapas, imagens de satélite, gráficos, tabelas, maquetes, entre outros) o sentido visual caracteriza como a principal fonte de apreensão. Dessa forma, entre as diversas deficiências existentes, a deficiência visual se torna a mais desafiadora para o professor de Geografia. Por esta razão este será o foco desta análise nas próximas páginas que encontra-se dividida em dois grandes tópicos: pessoas com baixa visão e pessoas com cegueira.

### 3.2 PESSOAS COM BAIXA VISÃO

De acordo com o Artigo 5º, alínea C, do Decreto Federal Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, a baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica, quando a medida do campo visual dos dois olhos for igual ou inferior a 60 graus ou quando ocorrer as duas situações simultaneamente (DOMINGUES et al., 2010).

Trata-se da alteração da capacidade funcional da visão, resultado de inúmeros fatores isolados ou associados, como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2001, p. 33).

A classificação clínica de baixa visão, proposta na década de 1960 pela Dra. Fonda G. em quatro grupos, levando em consideração a acuidade visual e as relativas dificuldades de adaptação de recursos ópticos, estabelece:

**GRUPO 1** – Percepção luminosa a 1/200 – Difícil utilização da visão residual.

**GRUPO 2** – Visão 2/200 a 4/200 - Difícil adaptação a recursos ópticos específicos.

**GRUPO 3** – Visão de 5/200 a 20/300 – O indivíduo pode adaptar-se, dependendo da necessidade, a auxílios para perto ou longe.

**GRUPO 4** – Visão de 20/250 a 20/600 os auxílios ópticos podem produzir melhor efeito e bom resultado para perto e longe.

De acordo com Ministério da Educação é importante que o professor especializado conheça essa classificação para interpretação do relatório oftalmológico, mas não deve ser utilizada como parâmetro para inclusão de alunos em programas de baixa visão (BRASIL, 2001, p. 34).

A comprovação de que pessoas com o mesmo grau de acuidade visual apresentam níveis diferentes de desempenho visual e a necessidade de relacionar utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem da criança, levou as Dras. Faye e Barraga, tendo em vista a finalidade educacional, a considerarem como sendo pessoas de baixa visão “aquelas que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho.” (BRASIL, 2001, p. 34). Nesse sentido seu processo educativo se dará mediante recursos visuais mesmo que com uso de recursos específicos. No ano de 1992, em Bangkok, na Tailândia, a Organização Mundial de Saúde e o Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais (ICEVI) reuniram-se para discutir o atendimento das crianças com baixa visão no mundo.

Foi elaborada uma nova definição clínico funcional, tendo em vista que o desempenho visual é mais um processo funcional do que simples expressão numérica de acuidade visual.

De acordo com o Conselho Internacional de Educação de Deficiência Visual – Organização Mundial de Saúde (OMS), baixa visão é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e ou correção de erros refracionais comuns:

- Acuidade visual inferior a 0,3, até percepção de luz
- Campo visual inferior a 10º do seu ponto de fixação
- Capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas.

Entretanto, para fins educacionais junto com estes critérios, é fundamental que se leve em consideração outras funções importantes, como:

- Sensibilidade aos contrastes;
- Adaptação a iluminação;

O ideal, neste caso, seria uma avaliação clínico-funcional realizada por oftalmologista e pedagogo especializados em baixa visão.

Em muitos casos a baixa visão passa despercebida por pais e professores, manifestando-se, geralmente, no momento em que aumentam os níveis de experiência quanto ao desenvolvimento visual da criança.

A detecção precoce de quaisquer dos problemas, pode constituir fator decisivo no desenvolvimento global da criança, desde que sejam propiciadas condições de estimulação adequada às suas necessidades de maturação, favorecendo o desenvolvimento máximo das potencialidades, minimizando as limitações impostas pela incapacidade visual (BRASIL, 2001, p. 38)

Se detectados precocemente estes problemas, a chance de promover um desenvolvimento global significativo com o aluno, atrelada a estimulações adequadas pode favorecer um bom desempenho de suas habilidades. Estar atento aos sintomas, portanto, é fundamental.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2001), os sintomas e sinais mais comuns de alterações visuais:

#### SINTOMAS:

- Tonturas, náuseas e dor de cabeça;
- Sensibilidade excessiva à luz
- Visão dupla e embaçada

#### CONDUTAS DO ALUNO:

- aperta e esfrega os olhos;
- irritação, olhos avermelhados e/ou lacrimejantes;
- pálpebras com as bordas avermelhadas ou inchadas;
- purgações e terçóis;
- estrabismo;
- nistagmo (olhos em constante oscilação);
- pisca excessivamente;
- crosta na área de implante dos cílios;
- franzimento da testa ou piscar contínuo para fixar perto ou longe;
- dificuldade para seguimento de objeto;

- cautela excessiva ao andar;
- tropeço e queda freqüentes;
- desatenção e falta de interesse;
- inquietação e irritabilidade;
- dificuldade para leitura e escrita;
- aproximação excessiva do objeto que está sendo visto;
- postura inadequada;
- fadiga ao esforço visual.

O desempenho visual de uma pessoa diagnosticada com baixa visão pode melhorar de acordo com estímulos já que a eficiência melhora a medida que vai sendo mais utilizada. A falta de estímulos, entretanto, contribui para a perda da funcionalidade visual. De acordo com Domingues (2010, p. 10): “O professor é um dos principais mediadores quanto ao uso eficiente do resíduo visual do aluno em diferentes atividades. Nesse sentido, professores e familiares colaboram decisivamente para a avaliação funcional do uso da visão.”

Dessa forma, cuidados com relação ao tamanho da letra, a distância do material ao ser utilizado, contraste nas cores, incidência de luz, bem como as características individuais (reações emocionais, tipo de perda de visão, experiências visuais vivenciadas pelo educando, aceitação frente à sua condição, entre outros.) devem ser levadas em consideração durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

As principais patologias da baixa visão, são: atrofia óptica (consiste na perda total ou parcial da visão devido á lesões ou doenças do nervo óptico), nistagismo (oscilações involuntárias e rítmica dos olhos, causando alteração do sistema sensorio – motor ocular), spasmus nutans ( caracterizado por nistagismo da cabeça, com movimentos antero-posteriores e laterais, rápidos e nítidos quando a posição é sentada), corio – retinite (inflamação da coroide, causada pela toxoplasmose adquirido pela infestação de protozoário através do contato com animais infectados, como: pombos, galinhas e carne suína), catarata (opacificação do cristalino produzindo uma mancha branca na pupila, podendo ser congênita – decorrentes da rubéola, sarampo, sífilis ou toxoplasmose – ou adventícia devido à exposições à irradiações, medicações tóxicas e consumo de drogas). Estas e demais patologias

encontram-se melhor detalhadas, bem como alguns procedimentos pedagógicos úteis, no anexo deste trabalho.

### 3.3 O CEGO

Alunos diagnosticados com cegueira geralmente estão relacionados à total escuridão, como se permanecesse imerso às trevas, incapazes de perceber a presença de luz, sombra ou vultos. Entretanto, é importante destacar que apenas 10% dos portadores de deficiência visual encontram-se nesta situação e que a maioria dos portadores de deficiência visual revela a presença de algum resíduo da visão, mesmo que detecte apenas pontos de luz, sombras e objetos em movimento. (DOMINGUES et al., 2010).

A cegueira, bem como a baixa visão, pode ser de dois tipos: congênita (causada por lesões ou enfermidades) ou adventícia (caracterizada pela perda da visão na infância ou adolescência).

#### 3.3.1 O Cego Congênito

Entre as principais causas da cegueira congênita estão as lesões e as enfermidades, como: retinopatia da prematuridade, catarata, glaucoma congênito e atrofia do nervo óptico.

A visão é um importante sentido que favorece a mobilidade, localização e tem a capacidade de integrar e organizar as informações provenientes de outros sentidos. Nesse sentido, o aluno com cegueira congênita tem maior dificuldade em relacionar sons, vozes, ruídos, formas e outros estímulos importantes, sendo de fundamental importância o desenvolvimento do interesse e da curiosidade, com o objetivo de conhecer e identificar fontes sonoras, locomover-se localizar o corpo no espaço, aprender o nome, o uso e função de objetos, entre outros.

De acordo com Domingues (2010, p. 31):

Uma das consequências da cegueira congênita é a ausência de imagens visuais, o que revela um outro modo de perceber e construir imagens e representações mentais. Uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e da ativação das funções psicológicas superiores. A memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para a organização da vida em todos os seus aspectos.

A falta de estímulo e o não desenvolvimento correto dos outros sentidos, podem resultar em comportamentos estereotipados, tiques e maneirismos, caracterizados por movimentos involuntários, artificiais, repetitivos e descontextualizados como forma de preencher vazios ocasionados pela falta de contato e interação.

### 3.3.2 O Cego Adventício

Trata-se da cegueira ocasionada na infância, na adolescência ou na idade adulta ou senil seja por doenças infecciosas, enfermidades sistêmicas ou traumas oculares. Este tipo de cegueira provoca rupturas e mudanças radicais em todas as esferas da vida (pessoal, profissional, social e educacional), mas não deve ser vista como um fator de dependência ou tutela, mas como uma força motriz para a superação de obstáculos e dificuldades.

A superestimação da cegueira como déficit, falta ou incapacidade, e a supremacia da visão como referencial perceptivo por excelência são barreiras invisíveis que travam ou dificultam o desenvolvimento da independência, da autonomia, da confiança, da autoestima e da segurança (DOMINGUES et al., 2010, p. 32).

Conforme foi colocado, a condição física na qual a pessoa se encontra, e no caso, a falta da visão, não deve ser visto como um impedimento ou um pretexto que impeça a pessoa de levar uma vida normal. Reconhecer as diversas necessidades e dificuldades causadas pela falta da visão é um dos caminhos para a compreensão de que estas pessoas têm outras potencialidades para conhecer, aprender e participar ativamente da sociedade. Neste sentido, e diante das várias transformações ocorridas ao longo dos anos devido às manifestações de familiares e amigos de pessoas com deficiência reivindicando o reconhecimento das diferenças e da necessidade de inclusão social deste público especificamente, que culminaram na reelaboração de planos e projetos urbanísticos e arquitetônicos e em uma nova proposta educacional, como é possível desenvolver o conceito de paisagem com estes alunos?

### 3.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS COM O DEFICIENTE VISUAL

É importante destacar que os deficientes visuais não têm nenhuma dificuldade cognitiva com relação aos videntes (pessoas que possuem o sentido da visão). Reconhecer a diferença qualitativa na forma que se dá a apreensão de certos conhecimentos por meio de outros sentidos – que não o da visão -, entretanto, ajuda na elaboração de metodologias diferenciadas e significativas para a abordagem de determinados conteúdos.

Neste sentido é imprescindível ao professor considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações individuais de seus alunos com o meio no qual ele está inserido.

Outros esclarecimentos importantes acerca da cegueira e da realidade das pessoas que convivem com ela é a de que este público não desenvolve seus outros sentidos de maneira mais extraordinária – ou possuem poderes extra-sensoriais – tornando-as mais especiais que outras.

O educador, por sua vez, deve ter em mente estas considerações ao elaborar suas aulas a fim de proporcionar uma educação significativa para estes alunos e não que abafem ou camuflem suas reais necessidades e potencialidades, tendo em vista que as consequências de um trabalho mal desenvolvido pode acarretar em graves consequências conforme mencionado anteriormente.

De acordo com Domingues (2010, p. 27) é que muitas vezes “[...] a figura da pessoa com cegueira é concebida pelo senso comum e também pela literatura como tola, incapaz, digna de piedade, assexuada, promíscua ou como ser dotado de poderes e qualidades extraordinárias.” Conceber desta forma o deficiente visual é torna-lo um ser eternamente dependente de outro. Ser cego não é humilhante, mas ser totalmente dependente de uma outra pessoa, sim.

A percepção do mundo pela pessoa privada da visão, se dá através dos sentidos remanescentes (audição, paladar, tato e olfato) e a forma como recebe estas informações do mundo exterior pode resultar em conceitos diferentes daqueles obtidos e utilizados pelos que possuem visão normal.

Um outro fator limitante da pessoa deficiente visual é a sua mobilidade em ambientes estranhos, sendo necessário desenvolver neste estudante a capacidade de, munidos da sua capacidade sensorial remanescente, obter as informações necessárias, e corretas, afim de promover sua independência de mobilidade.

Uma das formas de desenvolver estas habilidades é:

#### AUDIÇÃO:

- Pedir ao aluno que descreva os sons do ambiente no qual se encontra: ventilador da sala de aula, gaveta de arquivo, telefone, campainha, descarga, chuveiro, vassouras, rodos, etc.
- É importante que ele tenha capacidade de descrever sons externos: carros, sirenes, buzinas, ônibus, caminhão, etc. Bem como treiná-lo para encher um copo com água, sem derramar, fazendo uso da audição.

TATO: Oferecer ao aluno diferentes objetos com: formas geométricas variadas (quadrados, retângulos, círculos, etc.), pedir para que ele identifique estes objetos, materiais de diferentes composições (couro, tecido, plásticos, objetos duros e maleáveis, materiais grossos, finos ou de média espessura, etc.) bem como de diferentes temperaturas (quente, frio, morno) e as diferentes consistências (pastoso, líquido, graxa), alimentos crus e cozidos. “Todas estas atividades serão de grande valia para a adequação social do aluno, pois possibilitam o desenvolvimento de habilidades necessárias às diferentes situações de sua vida diária.” (BRASIL, 2006, p. 48).

OLFATO: O professor pode pedir ao aluno que identifique vários produtos: gasolina, álcool, naftalina, inseticida, desinfetante, cera, sabonete, talco, pasta de dente, perfumes, etc. É possível também pedir que ele identifique alguns setores da escola através do cheiro, como a cozinha, banheiro, jardim, bem como o trajeto de sua casa ao passar na frente de um açougue, uma lanchonete, uma padaria, etc.

PALADAR: Permitir ao aluno que experimente vários alimentos, com diversos sabores, como: amargo, salgado, azedo, doce, picante, etc.

SENTIDOS INTEGRADOS: É importante que o aluno faça uso destes sentidos de forma integrada. Para isso, o professor pode caminhar com o aluno pelo colégio e solicitar que ele identifique as percepções que tem: cheiro, ruídos, vozes, etc.

Fazendo uso de todos os sentidos, ele deve aprender a localizar-se no espaço físico conhecido e locomover-se com segurança. Pedir que informe como está percebendo o ambiente: tipo de piso (terra, cimento, madeira, grama, cerâmica), ventilação, espaço, número de pessoas, etc. (BRASIL, 2006, p. 48).

Portanto, com base no que foi exposto acima, desenvolver os sentidos remanescentes dos deficientes visuais – olfato, paladar, tato e audição - consiste em uma maneira muito eficaz de oferecer condições de mobilidade aos alunos cegos de forma independente.

## **CAPÍTULO 4**

### **OS CONCEITOS DE PAISAGEM NA GEOGRAFIA**

Neste capítulo é abordado, primeiramente, o conceito de paisagem dentro da Geografia, como o homem interfere na construção e reconstrução desta, bem como a expressão da desigualdade social – intrínseca do modo de produção capitalista – mediante a produção do espaço geográfico.

Busca abordar ainda a relevância do estudo deste conceito para o aluno cego, bem como, as principais e diferentes definições existentes, dentro da ciência geográfica e suas principais alterações embasadas em alguns dos principais autores da Geografia de algumas correntes geográficas e quais as conceituações de paisagem dentro da Geografia Humanista defendendo ser esta definição a melhor a ser apresentada para alunos cegos ou com baixa visão.

#### **4.1 O CONCEITO DE PAISAGEM NA GEOGRAFIA: REFORMULAÇÕES E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS**

A ciência geográfica, bem como outras tantas ciências, é constituída por conceitos que lhe conferem o embasamento teórico necessário para que assim seja caracterizada, diferenciando-se desta forma, do conhecimento obtido através do senso comum.

De todas as categorias geográficas existentes (lugar, território, escala, natureza, paisagem e sociedade) a paisagem é aquela responsável por evidenciar os processos que regem a relação dialética entre a sociedade e o espaço.

Este conceito foi considerado como objeto central da geografia e, posteriormente, relegado à uma posição marginal em detrimento a outros conceitos tidos como mais adequados para fundamentar a compreensão da realidade contemporânea.

Recentemente este conceito vem sendo retomado por diversos geógrafos, paralelamente ao contexto de uma revisão de todas as questões que embasaram a Modernidade e que vem sendo profundamente reavaliadas. Trata-se, portanto de um conceito que vem sendo repensado devido às novas necessidades colocadas pela modernidade (HOLZER, 1999).

O espaço geográfico evidencia, através dos elementos constitutivos da paisagem, as alterações por quais passou ao longo do tempo. Trata-se de uma produção histórica na qual o homem, vivendo em sociedade, teria uma participação essencial, pois, somente ele, através do uso da técnica, empreenderia vida aos instrumentos de produção, conforme afirma Santos (2006, p. 67):

O espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos [...] Só por sua presença, os objetos técnicos não têm outro significado senão o paisagístico. Mas eles aí estão também em disponibilidade, à espera de um conteúdo social. [...] Se o homem, por seu trabalho – enquanto produtor, residente ou ocupante ocasional – não transmite vida à coisa, essa vida da qual somente ele é detentor, o objeto permanecerá sempre como tecnologia, e não como economia.

Portanto, sem a participação do homem que confere conteúdo social ao espaço, não há dinamismo, tornando os instrumentos de trabalho apenas elementos de significado paisagístico e permanecendo como instrumentos tecnológicos. Neste caso, o homem, ao desempenhar suas atividades econômicas lança no espaço o principal vínculo entre sociedade e espaço geográfico e, elemento capaz de transformar o espaço natural em espaço geográfico: o trabalho.

Entretanto, ao longo da história do desenvolvimento econômico, político e social da humanidade, foram desenvolvidas técnicas diferenciadas, mais eficientes e rápidas de obtenção dos bens necessários ao homem. Estas variam, principalmente, de acordo com o nível de desenvolvimento social e com os recursos naturais disponíveis no espaço concomitantemente à construção da história, de forma que o surgimento de uma nova técnica resulta em um novo período histórico, conforme encontra-se em Santos (2006, p. 24): “O desenvolvimento da história vai de par com o desenvolvimento das técnicas. Kant dizia que a história é um progresso sem fim; acrescentemos que é também um progresso sem fim das técnicas. A cada evolução técnica, uma nova etapa histórica se torna possível.”

Estas técnicas, por conseguinte, ao serem lançadas nos instrumentos de trabalho e no espaço inserem marcas na paisagem de acordo com o momento histórico do qual fazem parte. Encontra-se esta ideia em Bertrand e Bertrand (2007, p. 224) quando o autor afirma que:

[...] a paisagem [...] é uma produção interna, nascida da sociedade e conferindo uma existência social àquilo que se encontra em contato com o envelope externo desta, ou seja, a interface sociedade – natureza. [...] Ela aparece cada vez mais como um produto social historizado que permite interpretar o espaço geográfico nos limites de um sistema de produção econômico e cultural. A paisagem é então posta como uma mediadora entre sociedade e natureza, ou seja, uma interpretação social da natureza e, talvez, mais adiante, uma interpretação natural da sociedade.

Pode-se destacar como exemplo a sociedade de mercado, por exemplo, na Idade Média, onde as técnicas de produção ainda dependiam, na maior parte, das forças advindas da natureza, “[...] cada cidade tinha seus mercados locais, suas barreiras de pedágio, muitas vezes sua moeda local, seus celeiros e lojas suas tavernas e estalagens, seu ambiente de ‘vida de cidade’” (HEILBRONER, 1987, p. 73).

Porém, com o aprimoramento das técnicas que culminou nas chamadas Cruzadas, surge, através do contato entre a população feudal europeia com Bizâncio e Veneza, lugares mais desenvolvidos economicamente.

Conforme afirma Heilbroner (1987, p. 75)

Assim, as Cruzadas proporcionaram imensa experiência fertilizante para a Europa. A velha base fundiária da riqueza entrou em contato com nova base monetarizada que provou ser muito mais poderosa. Com efeito, a antiga concepção da própria vida foi inevitavelmente revista, diante do espetáculo de uma existência não só mais rica, mas também mais alegre e mais vital. Como meio de sacudir uma sociedade letárgica para sair de sua rotina, as Cruzadas desempenharam imenso papel como fator de aceleração da transformação econômica na Europa.

No trecho destacado acima, fica evidente a importância do desenvolvimento das técnicas - especificamente com relação aos meios de transporte – para que uma nova fase histórica fosse inaugurada na Europa a partir do contato entre dois povos que, até o referido momento, não haviam se encontrado, além de destacar a diferença no grau de desenvolvimento em diferentes lugares e a miscigenação cultural decorrente deste encontro, além de ser possível identificar, as mudanças paisagísticas por quais os espaços produzidos socialmente passaram ao longo da história da humanidade até então.

As sucessivas transformações por quais a humanidade tem passado e as constantes inovações nas técnicas de produção empregadas nos instrumentos e trabalho culminará no fenômeno chamado de Globalização.

O fenômeno da globalização, entretanto, inserido dentro de um sistema de produção fundamentado na exploração da mão de obra de uma classe expropriada dos seus instrumentos de trabalho e do domínio total do processo produtivo de seus bens materiais, não pode ser globalizante, tendo em vista que a existência de aparatos tecnológicos e o acesso à eles não está disponível em todos os lugares, da mesma forma.

O que resulta desse fato é a co-existência, dentro de um mundo ideologicamente denominado “globalizado”, de espaços com um maior poder tecnológico e informacional (espaços do “mandar”) e espaços que, em alguns casos, são totalmente desprovidos de condições mínimas de manutenção da vida aos seus habitantes (espaços do “obedecer”).

Conforme encontra-se em Santos (2006, p. 206):

Há espaços marcados pela ciência, pela tecnologia, pela informação, por essa mencionada carga de racionalidade; e há os outros espaços. Há os espaços do mandar e os espaços do obedecer. Todavia essa racionalidade sistêmica, não se dá de maneira total e homogênea, pois permanecem zonas onde ela é menor e, mesmo inexistente e onde cabem outras formas de expressão que têm sua própria lógica.

A análise da paisagem e dos elementos que a constitui, bem como dos processos e dinâmicas que concorrem para a sua formação e transformação, confere ao observador, subsídios para uma melhor compreensão sobre sua condição social, bem como consciência sobre a relevância de sua participação na sociedade.

Além disso, de acordo com Holzer (1997, p. 78):

A geografia tem um termo que me parece muito mais rico e apropriado para seu campo de estudo. Esta palavra incorpora ao suporte físico os traços que o trabalho humano, que o homem como agente, e não como mero espectador, imprime aos sítios onde vive. Mais do que isso, ela denota o potencial que um determinado suporte físico, a partir de suas características naturais, pode ter para o homem que se propõe a explorá-lo com as técnicas de que dispõe. Este é um dos conceitos essenciais da geografia: o conceito de paisagem.

Portanto é possível afirmar que a paisagem é a expressão do trabalho humano exteriorizado e lançado no espaço, é o que evidencia o homem, não como um ser espectador da dinâmica existente na formação, organização e reorganização

do espaço geográfico, mas ao analisar a paisagem e os traços que a compõe, é possível o homem se perceber como parte de todo esse mecanismo.

Trata-se, portanto, de um conceito imprescindível à formação do aluno, pois contribui para sua autonomia intelectual na construção do seu pensamento a partir do reconhecimento da importância do seu papel na sociedade.

Neste sentido, o estudo sobre o conceito de paisagem contribui para a formação de um aluno capaz de observar sua realidade e formar uma crítica autônoma e sistematicamente fundamentada e, conseqüentemente, provocar mudanças espaciais, sociais, políticas e econômicas, indo ao encontro com os pressupostos de uma educação inclusiva.

É importante destacar que, ao analisar tais modificações na paisagem, é fundamental evidenciar ao aluno os processos que orientam e organizam estas mudanças para que o conhecimento não fique limitado às aparências dos fenômenos, mas que seja profundo de forma que atinja a sua essência.

Ademais, um objeto de estudo não pode ter sua essência e sua aparência dissociadas. O real, a aparência do objeto, é a manifestação da sua essência. Cabe à ciência desvendar essa relação íntima e indissociável do aparente e da essência do objeto.

Conforme afirma Breitbach (1988, p. 122):

Desse movimento de ir e vir entre o fenômeno e a essência resulta a obtenção do conceito. Formular um conceito significa dizer que se teve acesso à essência do objeto, a partir do que podem ser percebidas as leis de movimento real, seus desdobramentos, sua estrutura interna.

Fica evidente, portanto, a importância de desenvolver conceitos estruturantes da disciplina geográfica junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao desenvolver o conceito de paisagem, o aluno se apropria de um elemento fundamental para uma compreensão racional e científica acerca da realidade na qual está inserido, podendo atuar de forma consciente e efetiva na sociedade.

## 4.2 AS DIFERENTES ABORDAGENS DO CONCEITO DE PAISAGEM DENTRO DA GEOGRAFIA

Por se tratar do resultado da reflexão acerca da realidade, os conceitos da Geografia sofrem constantes reformulações, resultados de transformações econômico-sociais ao longo de um período histórico obtidos dentro de um contexto metodológico que revela a postura do pesquisador. O produto final é a renovação: de metodologias e conceitos.

O mesmo aconteceu com o conceito de paisagem, pois, na Geografia Tradicional a paisagem está relacionada com a descrição e narração, com um forte conteúdo empírico, talvez resultado dos poucos recursos tecnológicos na época. Neste contexto, Humboldt é o autor de maior destaque.

De acordo com Pedras (2000, p. 99):

Seu recorte pictórico evoca primariamente o mundo visualizado e experimentado pelo viajante. A precisão descritiva, em seus delineamentos gráficos, junto com a ambiguidade perceptiva, revelada no contorno direto, aliam-se aqui para engendrar uma paisagem a sugerir uma imagem viva. Espécie de figuração que expõe com detalhes concretos a informação visual.

Neste sentido, a paisagem, dentro desta corrente geográfica está atrelada à visão e à descrição de cenas naturais, bem como sua representação. O referido autor, entretanto, vai além da descrição, ao articular suas representações com técnicas, arte e literatura o que reforça o caráter empírico do conceito nesta fase.

Em Holzer (1999, p. 151) há a afirmação de que:

Estes geógrafos profissionais pioneiros associaram a “paisagem” à porções do espaço relativamente amplas, que se destacavam visualmente por possuírem características físicas e culturais suficientemente homogêneas para assumirem uma individualidade. A palavra “visualmente” refere-se diretamente a todo aparato técnico ligado à trigonometria e à geometria descritiva que permitiam a projeção e identificação destas áreas na carta geográfica, mas que envolve também um acurado senso de observação do geógrafo em campo, uma visão de paisagista, para que sejam associadas adequadamente uma determinada cultura com o seu sítio”

Outra visão da natureza foi abordada com o surgimento da Ecologia como disciplina biológica nos finais do século XIX. É neste contexto que surge a Teoria Geral dos Sistemas, fundamentado no conceito de ecossistema que aparece em

1935 pela primeira vez, centrado na funcionalidade dos sistemas ecológicos considerando o ambiente de forma isolada (BRITTO, 2011).

Nos anos de 1960 Victor Sotchava utilizou o conceito de *Landschaft* (paisagem natural) o considerando como sinônimo da noção de geossistema analisando o espaço de forma articulada com a análise funcional. Em seus trabalhos o foco recai nas interações entre os diversos componentes de forma a destacar a necessidade da Geografia Física em analisar o Meio Natural levando em consideração as modificações antrópicas.

Nos anos de 1970, os estudos referentes à percepção ambiental, limitavam-se a propor um método de avaliação da paisagem a partir dos seus atributos visuais, para não dizer meramente estéticos.

De acordo com Brito (2011, p. 4) “Assim, a paisagem era considerada como uma formação sistêmica, formada por cinco atributos sistêmicos fundamentais: estrutura, funcionamento, dinâmica, evolução e informação”. Em meados da década de 1980 a abordagem ecológica é fortalecida e a paisagem é recriada como a “expressão espacial dos ecossistemas e um complexo, padrão ou mosaico de ecótopos, ou seja, um mosaico de ecossistemas concretos.” (BRITO, 2011, p. 4).

De acordo com Holzer (1999, p.158):

Meinig dizia que a paisagem se diferencia da natureza pelo caráter unitário que imprime a nossos sentidos; de cenário porque não nos relacionamos apenas esteticamente com ela; de ambiente porque não trata apenas de nossa sustentabilidade enquanto seres vivos; de região e de área porque o sentido da paisagem é eminentemente simbólico; e dos lugares pois estes se referem ao indivíduo e são nomeados, enquanto que a paisagem se caracteriza mais como superfície contínua e não como foco de atenção.

É possível notar, com base nestes breves apontamentos, que o conceito de paisagem, assim como tantos outros, sofreu algumas alterações ao longo do tempo, reflexo de uma realidade dinâmica que, não se satisfazendo mais com o arcabouço teórico que subsidia sua compreensão, busca sua constante renovação.

Porém, o conceito de paisagem mais conhecido é dado por Santos (2006, p. 67) que a define como “[...] a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.” Esta é a definição encontrada na maior parte dos livros didáticos utilizados nas escolas regulares de educação básica, campo de aplicação de pesquisa que deu origem à este trabalho.

Uma possível explicação para a grande aceitação desta conceituação para a paisagem é o fato de predominar uma ciência positivista e, portanto, extremamente objetiva no contexto em que esta definição foi elaborada.

Além desta definição Holzer (1999, p. 150) afirma ainda que “ Para outras disciplinas, assim como para o senso comum do pensamento ocidental, a paisagem se reduz a uma porção do espaço que pode ser observada com um golpe de vista”. Nesta definição, o conceito em questão está associado, por parte da geografia, à cena, ao conhecimento objetivo e positivista.

A paisagem, portanto, como toda porção territorial alcançada pela visão, para nós se torna importante por colocar um problema ao qual o presente trabalho propõe uma possível solução: como abordar o conceito de paisagem, desta forma conceituado, com alunos cegos?

A partir da breve abordagem acerca do contexto sob o qual se desenvolve primeiras iniciativas da inclusão de alunos com necessidades especiais, afim de tornar evidente os pressupostos e a importância da oferta educacional de qualidade a estes alunos, bem como acerca das condições e capacidades cognitivas de apreensão e formulação de conceitos com deficientes visuais e tendo em vista o reconhecimento do potencial que a disciplina geográfica, juntamente com o conceito de paisagem, tem em contribuir para o seu efetivo desempenho como cidadão na sociedade é que indaga-se sobre quais as possibilidades de abordagem deste conceito com estes alunos especificamente.

#### 4.3 A GEOGRAFIA HUMANISTA COMO SUPORTE TEÓRICO CONCEITUAL PARA A ABORDAGEM DO CONCEITO DE PAISAGEM COM ALUNOS CEGOS

A maneira como o conceito de paisagem vem sendo abordado nos materiais didáticos de Geografia da Educação Básica não oferece nem suporte conceitual e nem metodológico para que o aluno deficiente visual compreenda a paisagem, tendo em vista que contempla somente a visão como fonte principal de compreensão.

Trata-se de um conceito que, ao ser trabalhado nesta perspectiva, acaba por excluir os deficientes visuais da sua apreensão, importante para a formação de um aluno crítico e autônomo intelectualmente, conforme evidenciado anteriormente, para a compreensão dos processos que envolvem a dinâmica espaço e sociedade, bem como para um posicionamento ativo diante da sociedade atual.

A visão, apesar de configurar-se na fonte mais rápida e objetiva de apreensão da realidade, não pode, porém, estar associada à única e a mais segura, fonte de conhecimento.

Neste sentido a Geografia Humanista, baseada na fenomenologia, oferece um suporte conceitual e metodológico mais adequado para a abordagem do conceito de paisagem com alunos deficientes visuais, por levar em consideração a subjetividade e os valores humanos. De acordo com Holzer (1997, p. 11):

O método fenomenológico seria utilizado para se fazer uma descrição rigorosa do mundo vivido da experiência humana e, com isso, através da intencionalidade, reconhecer as essências da estrutura perceptiva. Relph previa pelo menos duas consequências imediatas do uso da fenomenologia na geografia: uma visão holística e unificadora da relação homem – natureza e uma crítica ao cientificismo e ao positivismo.

Dessa forma, trata-se de um método voltado para a subjetividade e para a experiência individual, habilidades fundamentais dos deficientes visuais que se apropriam do mundo exterior mediante o uso dos sentidos remanescentes: o tato, o olfato e o paladar. O autor ainda destaca este método como possibilidade de construir um conhecimento da relação homem – natureza ainda mais totalizante e unificado.

Com relação à este método, é possível ainda destacar Lowenthal (1982, p. 110):

Nenhum objeto se realmente como é; à primeira vista, os nascidos cegos não somente falham em reconhecer formas visuais, como também não vêem formas nítidas, a não ser como uma massa de reflexo de luz colorida. Eles podem reconhecer os objetos pelo tato, mas não possuem nada como a concepção comum de um espaço com os objetos que há nele. Um mundo puramente visual também seria uma abstração irreal; um sentido concreto e estável do meio ambiente depende da sinestesia, visão combinada com som e tato.

O que fica claro com a colocação destes autores é a necessidade da experiência e mediante o uso de todos os sentidos de forma integrada para a percepção da realidade. Não há, portanto, uma supervalorização da visão, mas o reconhecimento da necessidade de integrar todos os sentidos na construção do seu conhecimento e na percepção da sua realidade.

Além do mais, com a fenomenologia, seria possível elaborar uma visão holística e unificadora do homem ao seu espaço e ao mundo. Esta relação recebe o

nome de intersubjetividade, que de acordo com Holzer (1996, p. 79) “A intersubjetividade acontece no momento em que o corpo, como elemento móvel, coloca-se em contato com o exterior e localiza o outro, comunicando-se com outros homens e conhecendo outras situações.”

Neste sentido, o corpo seria o elemento físico mais próximo da paisagem. Seria o “demiurgo” capaz de fazer a transposição do material (externo) para o imaterial (conhecimento) do sujeito. O corpo, e não apenas a visão, seria a principal forma de apreender os elementos que compõem a paisagem.

De acordo com Holzer (1996, p. 78):

A razão cartesiana baseia-se na dúvida metódica e atribui apenas às ciências naturais o que é racional, objetivo e científico. Ela sustenta que só os conceitos de quantidade são objetivos, daí a atribuição do que é racional à matemática e à física. Para a fenomenologia a razão objetiva se refere à existência humana, independentemente de que possa ser expressa em categoria de quantidade.

Dessa forma, a filosofia cartesiana provoca a matematização da natureza e a ruptura entre o mundo da ciência e o mundo da vida. A classificação cartesiana baseia-se em quantidades e métodos empíricos de mensuração, enquanto que a ciência das essências se refere à existência do homem e da nossa experiência do mundo.

E de acordo com Holzer (1999, p. 78): “O projeto da fenomenologia é de reaproximar as ciências de nossas vidas, ações e projetos, a partir das experiências ante-predicativas (anteriores aos conceitos e aos juízos), ou seja, relativas à percepção do mundo e de seus objetos enquanto fundamentos dos conceitos.”

Portanto, a Geografia Humanista, fundamentada no método fenomenológico, seria a responsável por unir o homem ao espaço geográfico através das considerações acerca das suas experiências e sua subjetividade, com o objetivo de reconhecer as essências da estrutura da percepção ao mesmo tempo em que se criticaria o positivismo e o cientificismo.

Esta corrente geográfica nasce em um contexto histórico no qual os jovens não estão interessados em leis mecanicistas ou em modelos de mundo, mas buscavam uma renovação dos valores humanos perdidos devido ao economicismo e ao cientificismo que estavam a dominar os valores morais e a subjetividade humana.

A Geografia Humanista, portanto, se apresenta como um leque amplo e coerente de metodologias e fundamentações teóricas de abordagem deste conceito com alunos deficientes visuais por permitir o uso de outras partes do corpo e de outros sentidos – que não apenas a visão – como fonte de apreensão do conhecimento.

Segundo Masini (1994, p. 83-84) há a afirmação de que:

Em Fenomenologia da Percepção ele fala de conteúdos particulares (ou a especificidade) e formas de percepção (ou generalidade). Os conteúdos são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a forma a organização total desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Há uma dialética entre conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes quando fragmentados (dissociados da função simbólica) de nada adiantam. [...] A experiência perceptiva (que é corporal) não surge da associação que vem dos órgãos dos sentidos (tal como é vista pelos Empiristas), mas sim da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças do mundo. Assim, o corpo não é mais visto como um amontoado de órgãos, mas fonte de sentidos.

Trilhando este mesmo caminho, é que encontramos em Holzer (1997, p. 82) a seguinte afirmação: “[...] o corpo representa a transição do “eu” para o mundo, ele está do lado do sujeito e ao mesmo tempo envolvido no mundo. Desta relação fundamental, que é com certeza, geográfica, devem brotar os conceitos essenciais a serem utilizados pelos geógrafos.”

Portanto, com base nestes autores e no que foi exposto sobre a singularidade e especificidade na maneira como o deficiente visual adquire e constrói conceitos é que a definição de paisagem fundamentada na visão como fonte de apreensão dos seus elementos não pode ser aplicada à realidade destes alunos.

A sugestão, por conseguinte, é que ao abordar o conceito de paisagem com os alunos deficientes visuais, que se utilize o arcabouço conceitual e metodológico baseado na Geografia Humanista.

As definições com base na Geografia Humanista são eficazes na sua abordagem com alunos deficientes visuais tendo em vista o reconhecimento da vivência, da experiência e dos significados específicos e não-generalizantes colocados pela objetividade presente no positivismo.

Os humanistas, fundamentados na fenomenologia, de acordo com Tuan (1976, p. 159), contribuem para a ciência:

[...] na revelação de materiais dos quais o cientista, confinado em sua própria estrutura conceitual, pode não estar consciente. O material inclui a natureza e a gama da experiência e pensamentos humanos, a qualidade e a intensidade de uma emoção, a ambivalência e a ambiguidade dos valores e atitudes, a natureza e o poder do símbolo e as características dos eventos, das intenções e das aspirações humanas.

O conceito de paisagem, dentro da perspectiva da Geografia Humanista, é considerada como

[...] um desses termos que permitem à geografia colocar-se como uma das ciências das essências nos moldes propostos pela fenomenologia. Ela nos remete para o “mundo” que, como coloca Tuan (1965), é um campo que se estrutura na relação do eu com o outro, o reino onde ocorre a nossa história, onde encontramos as coisas, os outros e a nós mesmos” (HOLZER, 1996, p. 81-82)

Dessa forma, a abordagem que deve ser ofertada ao deficiente visual, não será significativa e, portanto, o deixará à margem deste conhecimento, se estiver fundamentada em métodos tradicionais de ensino, pois a sua dificuldade ou ausência de visão requer o desenvolvimento dos sentidos remanescentes (olfato, paladar e tato) que, conforme mencionado anteriormente, lhe confere possibilidade de aprender com os demais alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais.

Para a apreensão do conceito de paisagem, portanto, é imprescindível reconhecer que, além dos elementos visuais (construções, pessoas, infraestrutura, entre outros) são também, seus constituintes, aqueles elementos sensíveis a partir de outros sentidos, como: cheiro (o cheiro de peixes mortos, próprios de locais próximos a portos, por exemplo ou de uma loja de perfumes em um aglomerado de lojas), a brisa do mar, a garoa que cai no final da tarde, a poluição e o barulho da metrópole, entre outros.

Trata-se de um conceito amplo, que atende tanto à capacidade de percepção dos alunos que possuem a visão, como à capacidade de percepção de alunos com deficiência visual (seja a cegueira, seja a baixa visão).

Para se fazer uma geografia da paisagem seria preciso situar-se no nível perceptível a ser abordado, constituído da experiência cognitiva da paisagem a ser estudada a partir da intencionalidade; e de nossos conjuntos, já que o real objetivo não existe para além deles (HOLZER, 1999, p. 161).

A paisagem, de acordo com o que foi exposto neste capítulo, é um conceito de fundamental importância para a formação de um aluno consciente do seu papel na sociedade à medida que é a partir da sua análise e da capacidade de compreender os processos pelos quais se dão as formações, organizações e reorganizações do espaço geográfico em um dado contexto histórico, bem como identificar os agentes que promovem tais mudanças e os interesses envolvidos neste processo, que o aluno percebe qual é o seu papel na sociedade.

Fundamentado nesta análise de forma crítica e autônoma o aluno é capaz de atuar de forma eficaz e consciente rumo à mudança da sua realidade. Princípio da educação inclusiva.

No caso dos deficientes visuais, a Geografia Humanista, fundamentada no método fenomenológico oferece condições adequadas para uma abordagem significativa com alunos deficientes visuais, por considerar o corpo, a vivência, a emoção e a experiência individual como fontes de conhecimento que devem ser considerados na elaboração e apreensão do seu conhecimento.

## **CAPÍTULO 5**

### **O CONCEITO DE PAISAGEM APLICADO COM ALUNOS CEGOS CONGÊNITOS FUNDAMENTADO GEOGRAFIA HUMANISTA**

Neste capítulo encontra-se a aplicação do projeto que deu origem a este trabalho. Primeiramente é feita uma explicação sobre a metodologia utilizada, bem como uma justificativa pela escolha de tal metodologia.

Posteriormente é feita uma apresentação do local da aplicação, uma justificativa sobre a escolha deste local e sobre a escolha dos alunos com os quais a pesquisa se desenvolveu, bem como do perfil dos educandos.

Consta também os resultados da aplicação da pesquisa, bem como imagens e relatos dos alunos sobre suas percepções, sensações e, principalmente, uma definição subjetiva acerca do conceito de paisagem sob a perspectiva de um aluno que se encontra privado do sentido da visão.

#### **5.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA E DOS ALUNOS PARTICIPANTES**

A aplicação deste trabalho vem sendo realizada desde o ano de 2015 com dois alunos cegos congênitos no Colégio Estadual Souza Naves, cidade de Rolândia, Paraná. Os alunos são estudantes Ensino Médio e estudam nesta instituição desde 2008.

O colégio está localizado na Rua Monteiro Lobato, 421 no centro da cidade de Rolândia e foi fundado em 1939 como “Grupo Escolar de Rolândia”. Foi a primeira escola do município de Rolândia construída pelo prefeito de Londrina Willie Davids inicialmente com 2 salas de aula.

Atualmente é denominado como Colégio Estadual Souza Naves – Ensino fundamental, médio e profissional. Conta com mais de 20 salas oferecendo curso regular e técnico, além de ofertar o ensino de espanhol e salas de recurso para atendimento de alunos cegos e com altas habilidades e superdotação.

A indicação deste colégio foi dada pelo Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência visual (CAP) por se tratar de uma instituição que conta com uma equipe de professores que, segundo informações do coordenador do centro,

participa de cursos e palestras ofertadas pelo órgão estadual com a finalidade de melhorar o atendimento aos alunos deficientes visuais.

O colégio, de uma forma geral, apresenta certa acessibilidade aos alunos cegos, como o piso tátil (Figura 1).

**Figura 1** - Piso tátil do Colégio Estadual Souza Naves.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Entretanto há alguns obstáculos que podem provocar acidentes aos alunos, como degraus na entrada do colégio e no acesso ao refeitório e às quadras, bem como pisos escorregadios.

A sala de recurso, onde é oferecido atendimento tanto aos alunos cegos como aos alunos de baixa visão, oferece muitos recursos de aprendizagem à estes alunos: conta com máquinas de escrever em braile, mapas táteis – produzidos por alunos da escola ou fornecidos pelo CAP -, globos terrestres e outros materiais adaptados para os alunos cegos, softwares (NVDA), calculadora sonora, entre outros materiais (Figura 2).

**Figura 2** - Alfabeto em braile produzido em EVA.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

O alfabeto em braile caracteriza como uma forma de aprendizado que requer o uso do tato. Com o deslizar dos dedos o deficiente visual consegue identificar as letras e fazer leitura de textos.

Foi produzido pelos alunos que frequentam a sala de recurso e contou com o apoio da professora Sandra Fear com o uso de materiais que, além de terem baixo custo e ser encontrado facilmente na escola, não oferece risco de acidentes nem desconforto aos estudantes durante seu manuseio. O colorido do material favorece a utilização tanto por alunos com baixa – por contar com o contraste das cores – como por alunos visuais.

**Figura 3 - Mapa tátil do Brasil – Político**

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Seguindo a mesma lógica do alfabeto, o mapa político do Brasil tem o uso do tato como principal forma de adquirir conhecimento. Para isso usa materiais simples e de diferentes texturas: papelão sanfonado, eva, tecidos, cola em alto relevo, entre outros.

São materiais simples e de fácil aquisição, o que não encarece o material e, como este, pode ser confeccionado por professores e alunos. Sua estética e o uso de cores diferenciadas proporciona o seu uso tanto para alunos com baixa visão como alunos visuais.

Outros materiais encontrados na sala de recurso são: a tabela periódica e o globo terrestre em braile. Estes materiais, diferente dos que já foram mencionados, não foram confeccionados de maneira artesanal, mas sim repassados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

A tabela periódica (Figura 4) tem os elementos químicos e o número atômico em alto relevo. Já o globo (Figura 5), tem a delimitação dos continentes e dos países e a topografia.

**Figura 4 - Tabela periódica em braile**

8	9	10	11	12	13	14	15	16
8B			1B	2B	Al	Si	P	S
26	27	28	29	30	31	32	33	34
Fe	Co	Ni	Cu	Zn	Ga	Ge	As	Se
44	45	46	47	48	49	50	51	52
Ru	Rh	Pd	Ag	Cd	In	Sn	Sb	Te
76	77	78	79	80	81	82	83	84
Ds	Ir	Pt	Au	Hg	Tl	Pb	Bi	Po
108	109	110	111	112	113	114	115	116
Uuq	Mt	Ds	Uuu	Uub	Uut	Uuq	Uup	Uuq
66	67	68	69	70	71			
Dy	Ho	Er	Tm	Yb	Lu			

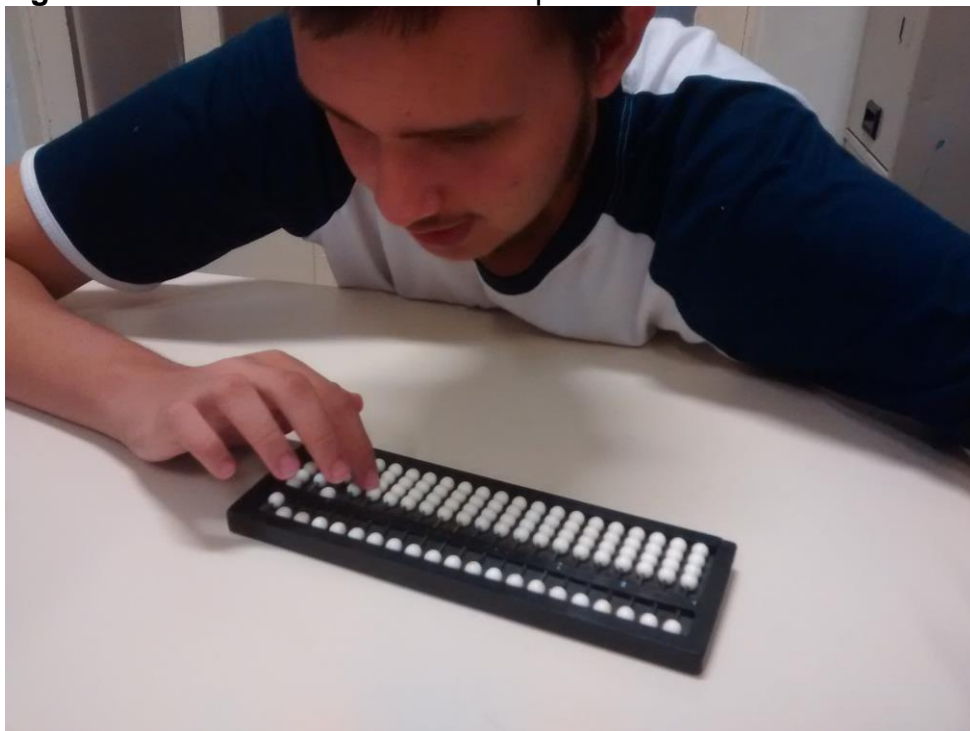
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Como é possível observar, a textura em transparência nestes materiais possibilita o uso da tabela periódica e do globo tanto por alunos deficientes visuais quanto por alunos visuais, assim como os demais materiais já apresentados.

**Figura 5 - Globo terrestre em braile**

Fonte: Elaborado pela própria autora.

**Figura 6** - Sorobã - material utilizado para cálculos

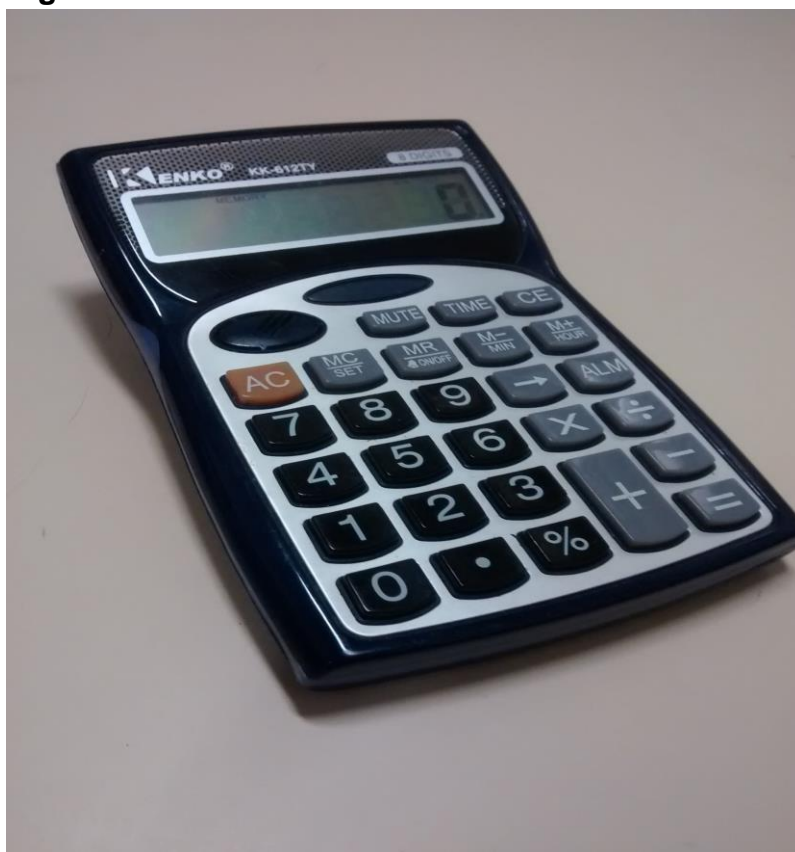


**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

O sorobã (Figura 6) e a calculadora sonora (Figura 7) são materiais auxiliam a realização de operações matemáticas. O sorobã utiliza pequenas peças encaixadas em fileiras que representam as unidades decimais. Já a calculadora sonora emite um som informando ao aluno qual algarismo e qual operação o aluno está realizando de acordo com a teclas pressionadas. Tanto o sorobã quanto a calculadora podem ser utilizadas por alunos deficientes visuais como visuais.

Além destes materiais, o colégio conta com duas máquinas de escrever em braile, onde os alunos podem digitar suas atividades, tarefas e fazer trabalhos em braile, conta com notebooks equipados com softwares próprios para o atendimento de deficientes visuais,

**Figura 7 - Calculadora sonora.**



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Como se pode perceber trata-se de um colégio que oferece diversos materiais e de diversas disciplinas, todos adaptados para o atendimento dos alunos deficientes visuais.

Sabe-se, porém, que todos estes equipamentos e toda a estrutura oferecida pelo estabelecimento de ensino se tornariam ineficientes se não fosse o comprometimento da professora que atende estes alunos na sala de recurso.

## 5.2 METODOLOGIA DA APLICAÇÃO DE PESQUISA

Baseado no que foi colocado nos capítulos anteriores, acerca da dificuldade em se promover uma educação inclusiva e de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais e, tendo em vista que esta dificuldade encontra, uma de suas raízes, na falta de metas e estratégias bem definidas para se efetivar a educação especial e promover a educação inclusiva, da falta de apoio adequado aos profissionais da área - o que acaba sendo refletido na educação pouco significativa ofertada aos alunos com necessidades educacionais especiais -,

entre outros inúmeros problemas. No que tange a disciplina de Geografia, e ciente do potencial que lhe é intrínseco na formação de um aluno autônomo – física e intelectualmente – é inegável que os conceitos que fundamentam esta disciplina devem ser abordados desde a educação básica para que este objetivo seja alcançado.

Para isso, os sujeitos envolvidos com a educação devem se preocupar e se preparar para ofertar uma educação qualitativamente eficiente durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais.

O conceito de paisagem, além de ser fundamental para a disciplina de geografia, coloca o aluno diante da sua realidade e oferece condições de reconhecer a si mesmo - ao analisar os elementos que compõem determinada paisagem -, como sujeito ativo na construção e reorganização deste espaço e não como um mero espectador.

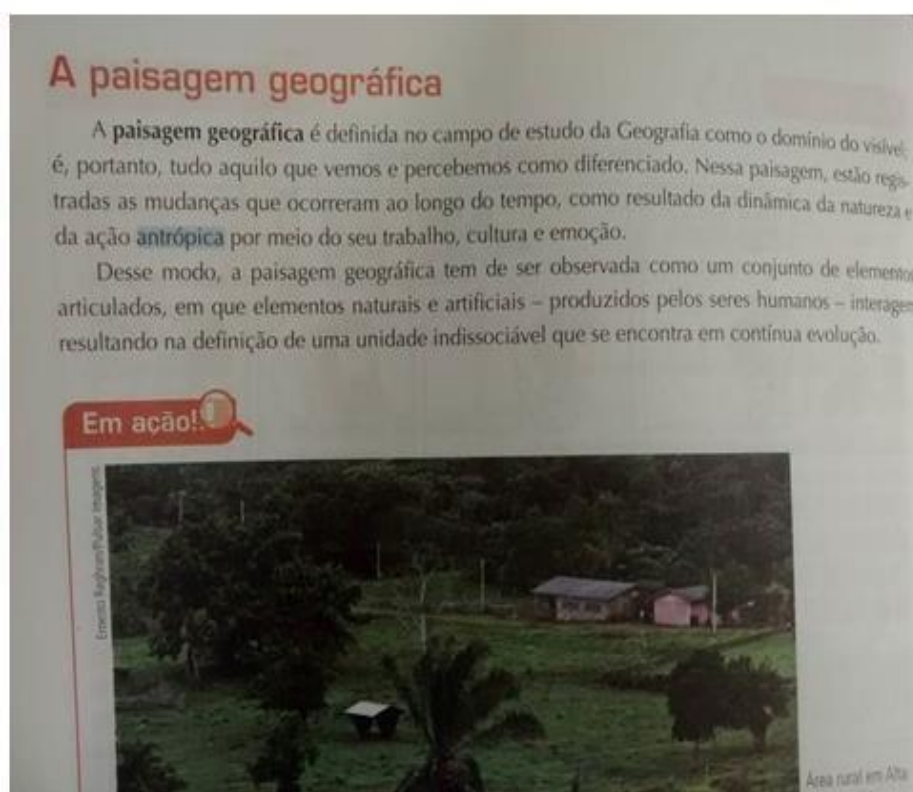
Apropriando-se deste conceito e percebendo os elementos que compõem determinada paisagem e aqueles que promovem tais mudanças, o aluno cego pode perceber que ele mesmo faz parte desta paisagem e que participa desta mudança ativamente. Ele deixa a situação de passividade e assume a postura de um agente ativo.

Portanto, trata-se de um conceito imprescindível para a formação de um aluno munido de conhecimentos potencialmente eficazes para a transformação da realidade, configurando-se assim em uma formação cidadã no sentido pleno da palavra.

Entretanto, pesquisas feitas em livros didáticos do Ensino Fundamental demonstram que este conceito não pode ser trabalhado com alunos deficientes visuais da forma como vem sendo abordado. Esta impossibilidade se dá devido à própria conceituação dada à paisagem.

Foram analisados 10 livros didáticos de Geografia do 6º ano e a definição predominante encontrada nestes materiais para este conceito pode ser resumido à: *Paisagem é tudo aquilo que é alcançado com um golpe de vista* (Figura 8 e 9)

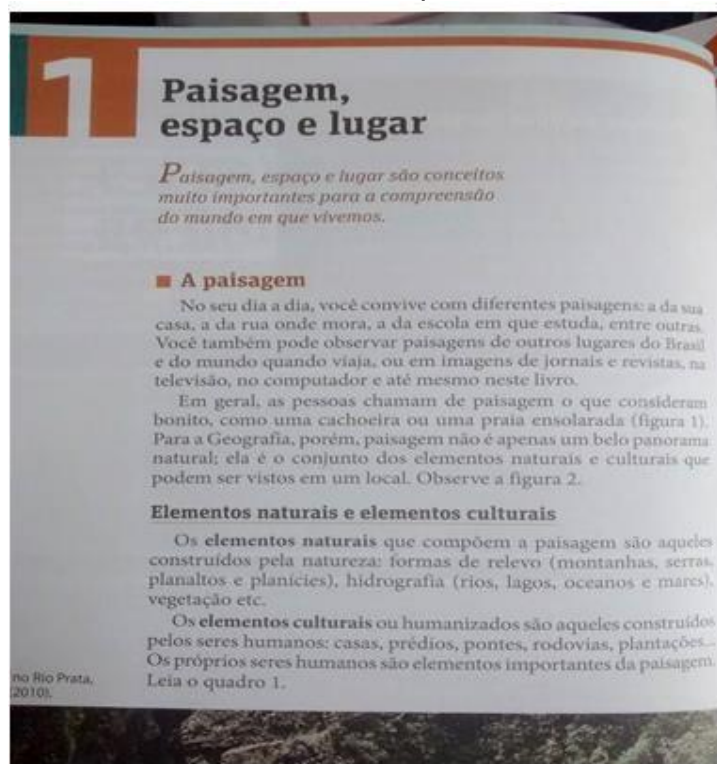
**Figura 8** - Livro didático do 6º ano e definição de paisagem atrelada à visão



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Neste livro didático o conceito de paisagem está limitado ao uso de um único sentido: a visão. Reflexo de uma ciência positivista e objetiva da época que, devido às exigências da educação especial e da educação inclusiva, com relação aos alunos deficientes visuais, requer reelaboração conceitual e metodológica.

**Figura 9** - Definição do conceito de paisagem de outro livro didático também levando em consideração o sentido da visão como forma de apreensão.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Com base neste problema, em adequar o conceito de paisagem com a ausência da visão, é que este trabalho propõe uma sugestão de desenvolvimento o método fenomenológico, já que, de acordo com Almeida (2004, p. 23):

Trata-se de um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a *incerteza*, de tratar da *recursividade* e *dialogia* que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração *hologramática*, de considerar a *unidade na diversidade* e a *diversidade na unidade*, de *distinguir sem separar nem opor*, de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação, entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de *tratar do paradoxo* como uma expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de *emergências* criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de *religar*, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e idéias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer.

Portanto, o método fenomenológico, para a abordagem do conceito de paisagem direcionado aos alunos deficientes visuais se mostra como sendo o mais adequado, por não contemplar a objetividade como única fonte segura de

conhecimento, tendo em vista a impossibilidade destes alunos em fazer uso da visão como forma de apreensão dos elementos que constituem a paisagem. O ponto principal deste método é distinguir programa e estratégia. No primeiro caso trata-se de uma sequência pré-estabelecida de ações encadeadas e acionadas por um sinal. Já o segundo caso, produz-se durante a ação, podendo ser modificada conforme o surgimento de acontecimentos ou recepção de informações.

De acordo com Almeida (2004, p. 24):

É, pois, com a estratégia de pensar que se compromete o método complexo, deixando a cada cientista o desafio de escolher e arquitetar o conjunto de condutas e formas de abordar o problema a ser compreendido. Em síntese, princípios gerais, capazes de dialogar com a incerteza, a imprevisibilidade e a causalidade múltipla são fundamentos do método complexo [...]

Diferente do que acontece com um objeto de estudo objetivo, os seres humanos não podem ser fracionados a partes menores para se realizar algum estudo. Essa complexidade, intrínseca da carga cultural, social e emocional que recai sobre o homem, faz com que, de acordo com Almeida (2004, p. 34) “As metodologias, as técnicas de investigação, os conceitos e mesmo “uma” teoria específica não se constituem em ferramentas adequadas e suficientes para tal empreitada.”

Portanto, desenvolver o conceito de paisagem com os alunos deficientes visuais sob uma fundamentação objetiva e cartesiana apenas, definitivamente, não se apresenta como a forma adequada de abordagem.

Ainda com relação ao método fenomenológico, Gil (1999, p. 32) afirma que:

O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar. Para tanto, é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modifica-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo que não é dado realmente no fenômeno considerado.

Para a fenomenologia, portanto, não existe uma única análise acerca da realidade. E ainda assim não é excluído totalmente a abordagem positivista. O método fenomenológico surge, portanto, como uma nova forma de fazer pesquisa,

ou seja, a realidade vai existir tantas quantas forem as suas interpretações e as suas comunicações.

Do ponto de vista do aluno deficiente visual, portanto, tendo em vista que não será feito o uso da visão para a delimitação do que vem a ser a paisagem, os dois alunos terão descrições particulares e diferenciadas de uma mesma paisagem devido à variedade de emoções e percepções que determinado local é capaz de provocar.

O método fenomenológico, portanto, se apresenta como sendo a maneira mais eficaz de abordagem deste conceito com estes alunos ao permitir diferentes interpretações de uma mesma realidade tendo em vista que estas serão dadas de acordo com as sensações particulares que cada ambiente proporciona aos alunos.

Além disso, o presente trabalho se faz valer do método observacional que, de acordo com Gil (1999, p. 34) “[...] difere do experimental em apenas um aspecto: nos experimentos o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que segue, ao passo que no estudo por observação apenas observa algo que acontece ou já aconteceu.”

Dessa forma, buscou-se com este método, compreender o que seria a paisagem a partir da percepção de um aluno cego congênito, tendo em vista a sua total ausência de visão desde o dia de nascimento, tornando o desafio de abordagem do conceito de paisagem ainda mais desafiador.

### 5.3 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DA PESQUISA E RESULTADOS

A aplicação da pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consiste em um reconhecimento do local a ser pesquisado com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa, para averiguar a existência de adaptações físicas e curriculares que possibilite a oferta do ensino aos alunos deficientes visuais, observar o cotidiano destes alunos, como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem com estes alunos, como é a relação deles com a professora da sala de apoio e deles com os demais alunos e entre si, leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e conversar sobre as dificuldades encontradas por parte da professora da sala de recurso no decorrer deste percurso.

Esta primeira etapa consistiu na realização de uma entrevista com os dois alunos cegos e com a professora da sala de recurso. O objetivo foi compreender as

causas da cegueira dos alunos, bem como uma maior aproximação com estes alunos para que eles pudessem explicar como é desenvolvido a aplicação desta pesquisa, quais as suas dificuldades e quais os seus sonhos. Para que estes objetivos fossem atingidos, foram necessárias no total, 24 dias de permanências na escola.

Nesta etapa houve a explicação sobre qual a importância e o que seria o conceito de paisagem na disciplina geográfica e o motivo da sua inaplicabilidade com os alunos cegos ou deficientes visuais. Há o registro das suas observações sobre a forma como este conceito vem sendo aplicado nos materiais didáticos.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na aplicação prática deste conceito. Os alunos foram encaminhados para diferentes locais e, a partir do uso do tato, do paladar e do olfato foram estimulados a descrever a paisagem sem fazer uso da visão. O objetivo desta atividade é mostrar que a paisagem para o aluno deficiente visual não pode ser abordado com base no uso de um sentido do qual não se pode fazer uso. Mas que é necessário considerar outras fontes de conhecimento, como o olfato, o paladar e, principalmente, o tato na construção do seu conhecimento.

#### **a) 1ª etapa da aplicação de pesquisa:**

Inicialmente foi realizada uma prévia pesquisa de campo para conhecer a escola, esclarecer às coordenadoras e à professora da sala de recurso do Colégio Estadual Souza Naves os objetivos e os procedimentos deste trabalho, conhecer os alunos e a professora que presta o atendimento educacional a estes alunos no contra turno, suas histórias de vida, bem como as causas da deficiência visual.

Além da estrutura e dos materiais ofertados pela escola, conforme já mencionado anteriormente, foi possível observar que a professora se mostra sempre solícita e paciente com os seus alunos e professores de sala regular, responsáveis por passar os conteúdos que devem ser trabalhados com estes alunos na sala de recurso.

Conforme declarações informais dadas pela professora sobre o seu cotidiano, é nesse momento em que reside uma das maiores dificuldades da professora: ela deve buscar um ponto de equilíbrio entre o ritmo dos alunos e dos professores da sala de aula regular e dos alunos deficientes visuais.

Essa necessidade surge devido ao fato de que, a educação regular acontece de Segunda a Sexta-Feira e as aulas na sala de recurso apenas 3 vezes na

semana. Portanto, é importante que o professor transmita os conteúdos - de forma que os alunos cegos não fiquem atrasados em relação aos demais alunos – porém, com um período de tempo menor em relação aos educandos normais da sala regular.

Um diferencial de extrema importância no trabalho desenvolvido pela professora é o carinho, a atenção e dedicação dispensados durante o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos.

Foi possível observar que para ensinar os alunos a professora lê em voz alta os conteúdos a serem estudados, oferece alguns exemplos para facilitar a compreensão, dita resumos das partes mais importantes que são escritos com o auxílio da máquina de escrever em braile, bem como atividades e trabalhos. Esta mediação realizada pela professora é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos deficientes visuais, tendo em vista que a leitura feita em braile, bem como a sua escrita e a apreensão de alguns conteúdos demandariam mais tempo em decorrência das dificuldades inerentes à deficiência que possuem.

Feito isso, explicou-se aos alunos quais seriam os conceitos principais da geografia (lugar, território, região, natureza, sociedade e paisagem) e que a abordagem destes conceitos é de fundamental importância para os alunos e toda a sociedade de uma forma geral pois, compreendendo de que maneira as paisagens são modificadas, reorganizadas e quais os agentes responsáveis por tais transformações, bem como as motivações existentes neste rearranjo, entre outros elementos, o aluno pode perceber-se como integrante e atuante desta paisagem.

Os alunos que colaboraram com esta pesquisa chamam Renan e Rodrigo e, antes de darmos início à pesquisa, se torna importante conhecer estes alunos e entender um pouco sobre sua deficiência e sua história de vida para que sejam identificados os melhores e mais eficientes materiais a serem utilizados, bem como as melhores metodologias a serem aplicadas.

Para isso foram feitas as mesmas perguntas aos dois alunos e as respostas dadas seguem abaixo:

O aluno Rodrigo, ao ser perguntado sobre a causa da sua cegueira afirmou tratar-se de uma seqüela de uma rubéola contraída pela mãe durante a gravidez. Segundo este aluno ele nunca enxergou e não vê absolutamente nada ao seu redor.

Ao ser questionado sobre preconceito sofrido por parte de alunos e/ou professores, o mesmo aluno relata que na escola atual nunca sofreu qualquer tipo de preconceito nem por parte dos alunos e nem por parte dos professores.

Afirma gostar muito da escola e, conforme observado durante o período de permanência na escola, o aluno se sente acolhido e muito a vontade no ambiente escolar.

Entretanto, o mesmo aluno afirma que na outra escola onde estudava anteriormente, foi vítima de preconceito mas a professora atual, que lecionava nesta escola anteriormente, foi quem o defendeu das ofensas.

Ao ser questionado sobre ambientes desconfortáveis, o aluno disse não gostar de aniversário de criança. O aluno relata que quando era criança participava de uma festa e que no momento de estourar o bexigão, cheio de balas, chocolates e chicletes, ele levou um susto muito grande: “Não esperava aquilo! Para a pessoa que não enxerga o coração fica disparado. Cheguei a ficar doente. Fui parar no hospital naquele dia.”

O aluno ainda conta sobre a tentativa de um parente de leva-lo a uma festa infantil prometendo-lhe que ali não haveria bexigas. Entretanto, assim que ele entrou no recinto sentiu o cheiro de bexigas e logo sentiu muito medo. Foi necessário retirar as bexigas do local para que ele conseguisse permanecer na festa.

Outros barulhos, como baterias acabam causando desconforto no aluno entrevistado. A justificativa para este medo e desconforto é que, segundo o aluno “Nós deficientes visuais temos o ouvido sensível”.

Ao ser questionado sobre a sala de recurso e a contribuição daquele espaço para o aprendizado, o aluno responde que se trata de um espaço fundamental devido à dificuldade que os professores da sala regular têm em oferecer um atendimento especial aos alunos. Há o reconhecimento da dificuldade dos professores e do esforço conjunto para que sua aprendizagem seja efetivada, mas que ainda assim reconhecem que seu aprendizado se torna mais efetivo, devido ao trabalho desempenhado na sala de recurso.

No que diz respeito ao aluno Renan, trata-se de um aluno cego congênito, porém de causas, até o presente momento, desconhecidas. Em diálogo com a professora que realiza o atendimento a estes alunos, os filhos do sexo masculino nasceram com deficiência, sendo que o mais velho chegou a nascer, mas logo veio à óbito devido à má formação de órgãos importantes. Logo em seguida nasceu o

Renan, cego. O irmão mais novo, também do sexo masculino, da mesma forma que Renan, nasceu cego. Diferente destino teve a irmã, pois nasceu sem qualquer tipo de deficiência.

Sobre alguma situação preconceituosa vivida pelo aluno, o mesmo relata não ter qualquer tipo de problema na escola e que se sente muito a vontade tanto na sala regular como na sala de recurso. Sobre ambientes desconfortáveis os dois alunos mencionam as festas de criança, por causa das bexigas e falam sobre barulho de carro e de bateria.

Estas informações são importantes para que, ao desenvolver algumas atividades ou criar materiais alternativos para estes alunos, alguns cuidados sejam tomados para que a aprendizagem seja confortável, atraente e significativa, tendo em vista que se evite aquilo que causa medo ou repulsa nos alunos.

Feito isso, deu-se início à aplicação da parte teórica da pesquisa para os quais foram lidas todas as definições de paisagem encontradas nos livros didáticos.

Conforme mencionado anteriormente, todos estes conceitos estão fundamentados na visão como único sentido de apreensão do conhecimento e, posteriormente, foram questionados sobre o que eles pensavam sobre aquele conceito.

O aluno Rodrigo respondeu que *“[...] a gente consegue ver tudo isso aí em termos de sensibilidade. [...] Não podemos esquecer do tato, que também dá para sentir, o paladar e o olfato.”*

Ao ser questionado sobre a percepção de diferentes ambientes através dos sentidos remanescentes o mesmo aluno afirma ser possível identificar diferentes ambientes através do olfato, por exemplo.

Feita a mesma pergunta ao Renan, o que ele pensa sobre o conceito de paisagem descrito nos livros didáticos, a resposta dada pelo aluno é que *“[...] uma árvore, uma planta, uma vegetação, uma plantação, tem que ser com a mão. Não tem outro jeito.”* Sobre a definição da paisagem ser aquilo que se pode ver, ele afirma ser “impossível” trabalhar desta forma.

Foi questionado ao Renan, sobre a possibilidade de reconhecer diferentes ambientes através dos sentidos remanescentes. O aluno responde que *“É óbvio, por causa do cheiro, do vento, do chão.”* Segundo o aluno, é possível identificar os diferentes pisos mesmo usando calçados.

O que se pode perceber nesta etapa da aplicação da pesquisa é que existe de fato uma inconsistência conceitual no que diz respeito à definição da paisagem, para a Geografia, abordado com os alunos cegos. Os próprios alunos reconhecem esta inconsistência devido à limitação resultante da deficiência visual. Há, portanto, a necessidade de uma readequação conceitual e metodológica de abordagem deste conteúdo com estes alunos especificamente.

**b) 2ª etapa de aplicação da pesquisa:**

De acordo com a fenomenologia, é possível desenvolver este conceito com estes alunos a partir da experiência individual em determinados espaços. A ideia de se abordar o conceito de paisagem mediante o uso dos outros sentidos encontra-se amplamente divulgada no filme “Vermelho da cor do céu” no qual é narrada a história de um menino que, após um acidente com uma arma de fogo, perde a visão.

No filme há um diálogo entre o aluno cego adventício e o aluno cego congênito, onde o segundo pergunta ao primeiro como são as cores. Uma parte da sequência do diálogo pode ser observada nas figuras 10 e 11.

**Figura 10** - Trecho do filme em que o cego adventício tenta explicar ao cego congênito como são as cores.



Fonte: VERMELHO... (2015).

**Figura 11** - O uso do tato como uma forma de exemplificar a cor marrom



Fonte: VERMELHO... (2015).

Após esta primeira etapa da aplicação da pesquisa com os alunos e baseado nos fundamentos da Geografia Humanista e do método fenomenológico, os mesmos foram encaminhados para a parte externa do colégio, os quais relataram receio por não estarem familiarizados com esta parte da escola: tanto pela presença de alguns obstáculos – conforme exposto anteriormente - como pela presença de fortes barulhos que acabam provocando incômodo e medo nos mesmos.

Inicialmente os alunos foram levados, um a um, para o refeitório, localizado em uma parte externa do colégio onde foi possível notar algumas barreiras físicas que oferecem riscos aos deficientes visuais (degraus, piso escorregadio). Dessa forma, o trajeto foi feito com meu auxílio e os alunos puderam usar sua bengala. Feito isso, foi solicitado que descrevessem a paisagem através da percepção dos sentidos remanescentes.

Logo ao entrar na área externa do colégio foi possível perceber a insegurança deste aluno no ambiente externo da escola, pois quando exposto a um ambiente pouco frequentado, agarrou minhas mãos com mais força, usou a bengala com mais intensidade e seus passos diminuíram o ritmo. Esta atitude comprova o que já havia relatado anteriormente sobre não frequentar muito os espaços externos do colégio.

No refeitório observou-se que o aluno Rodrigo, utiliza principalmente o tato para identificar a mesa, a porta de entrada da cozinha e o freezer. O som da água que escorre dentro da pia faz com que ele confunda o freezer com a pia, porém, a mediação oferecida durante a aplicação da pesquisa fez com que ele identificasse corretamente o objeto.

Posteriormente este aluno é levado para um outro ambiente também localizado na parte externa do colégio. Neste local o aluno consegue identificar o canto dos pássaros, de alunos em aula e de um telefone tocando. O interessante é que o som do telefone não havia sido notado por mim até o momento em que o aluno o identificou.

Este ambiente é cimentado, com pedras e algumas árvores. Trata-se do estacionamento do colégio. Posteriormente, o aluno é encaminhado para o jardim localizado a poucos metros do estacionamento. A diferença do chão cimentado para um chão formado pela grama é imediatamente notada pelo aluno mediante o uso do tato.

Feito isso, retornou-se com o aluno para a sala de recurso e iniciou-se a parte prática da aplicação desta pesquisa com o Renan. Já nos primeiros passos dados fora da escola em direção ao refeitório o aluno foi capaz de identificar a diferença no cheiro do ambiente no qual ele se encontrava anteriormente e para o qual ele estava sendo encaminhado ao relatar que “Eu acho que estamos próximos da cozinha por que estou sentindo um cheiro muito forte de alho e de comida”.

Ao entrarmos no primeiro ambiente, que se tratava do refeitório do colégio, o aluno relata: “Eu percebo que eu estou no refeitório por dois motivos: pelo piso, pelo barulho das geladeiras e pelo outro motivo, que é o terceiro motivo, que é o cheiro da comida”. Ao ser perguntado se esta seria a paisagem para ele, o educando confirma que esta seria a paisagem para ele (Figura 12).

**Figura 12** – Aluno Renan no refeitório fazendo a descrição da paisagem que está sendo percebida.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Concluída esta parte da pesquisa, o aluno Renan, assim como o primeiro aluno, foi levado para o mesmo local na área externa do colégio, o estacionamento, e a descrição que seguiu sobre sua percepção acerca do ambiente foi: “ Eu acho que eu estou perto do portão da escola. Primeiro: pelo barulho da rua que estou escutando, segundo pelo piso que eu estou percebendo e tem a pista tátil e pelo cheiro de gasolina dos carros, eu acho que eu estou perto do estacionamento. Estou sentindo cheiro de carro, de pneu, de gasolina, de álcool [...]”. (Figura 13).

**Figura 13** - Aluno na parte externa do colégio descrevendo a paisagem de acordo com as suas percepções.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

O terceiro ambiente, que era na área de jardim começou a ser descrito assim que o aluno pisou na grama quando prontamente declarou: “ Nós estamos em uma grama!” O aluno afirma que foi fácil perceber pelo cheiro da grama e pelo cheiro de uma árvore próxima (Figura 14, 15 e 16)

**Figura 14** - Aluno percebendo a árvore através do tato.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

É interessante perceber que tanto o Rodrigo como o Renan, usam tato, audição e olfato de forma simultânea. Os dois alunos, mesmo usando calçados, conseguem sentir a diferença entre o piso cimentado e a grama do jardim, mas também conseguem perceber o cheiro diferente entre os ambientes: no estacionamento predomina o cheiro de combustível e no jardim, predomina o cheiro da vegetação. Eu não identifiquei estes elementos na paisagem. Possivelmente por estar mais atenta ao sentido visual que ao sentido do olfato.

**Figura 15** - Aluno percebe através do tato a presença de uma árvore na paisagem.



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Foi possível notar, tanto no Renan como no Rodrigo, uma certa insegurança nestes ambientes. Os dois alunos, ao entrarem em contato com a parte externa do colégio, apertaram com mais força a minha mão e reduziram seus passos, demonstrando mais cuidado com os lugares por onde pisaram.

**Figura 16** - Aluno percebendo a diferença do chão da área cimentada para a área de jardim através do tato



**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Todo o processo educativo com os alunos deficientes visuais deve contar com a intermediação do professor. Em diversos momentos foi necessário tocar no aluno para apoiá-lo, para orientá-lo e, principalmente, para que os alunos percebessem que estavam seguros e tinham em quem confiar. Concluída esta etapa da pesquisa, o aluno Renan foi levado de volta para a parte interna do colégio.

Para concluir a parte prática da pesquisa, os alunos puderam falar sobre o que apreenderam acerca deste conceito de paisagem abordado sob a perspectiva de outros sentidos que não fossem a visão.

O Aluno Renan afirma que a paisagem pode ser tudo aquilo que se pode ver, mas que para ele esta “visão” é obtida a partir do tato juntamente com o olfato, portanto, a paisagem pode ser “aquilo que se pode imaginar”. Para ele “meu olho é a minha mão”.

O Aluno Rodrigo, afirma que “paisagem é tudo aquilo que ele pode ouvir, ver e sentir” e que os sentidos remanescentes foram fundamentais para perceber a diferença entre os ambientes analisados.

## **CAPITULO 6**

### **RESULTADOS OBTIDOS**

A história da educação no Brasil esteve sempre atrelada aos interesses da elite. Inicialmente, somente os mais abastados eram contemplados com o direito à educação, reflexo de uma sociedade marcada por uma economia agrária fundamentada na exploração da mão de obra escrava onde somente uma pequena parcela da população necessitava frequentar a escola.

Por se tratar de uma economia agrária, a mão de obra necessária para movimentar essa engrenagem não precisava de qualificação. Aqueles que compunham a elite, resolviam o problema da falta da educação enviando seus filhos para estudar no exterior.

Neste contexto (fim do século XVIII), a burguesia dominante lutava por uma maior liberdade de comercialização, menor interferência estatal e dogmatismo religioso, porém, de maneira contraditória, buscava manter o trabalho escravo, já que neste contexto não existia incentivo para as imigrações.

Se a educação, de uma forma geral, encontrava-se esquecida e acessível somente para os mais abastados da nossa sociedade ainda em formação, a educação do deficiente, do negro e dos pobres era um caso mais esquecido ainda. A religião, juntamente com uma mentalidade já consolidada entre a sociedade de que o deficiente era incapaz e inútil para a sociedade, contribuiu para a marginalização destas pessoas e da sua exclusão social. Reflexo objetivo disto é encontrado na própria Constituição de 1824 ao proibir o deficiente físico ou moral de seus direitos políticos. Portanto, o início da educação no Brasil é marcado por contradições, privações e exclusão, em nome da manutenção dos interesses de uma elite.

Esta realidade começa a mudar a partir de 1850 com alterações no crescimento econômico brasileiro, a chegada de novas ideias trazidas da França, bem como a estabilização do poder imperial e a conseqüente necessidade de formar uma mão de obra com mais qualificação.

No que diz respeito à educação do deficiente, o trabalho deixa evidente que somente com o retorno de estudantes que estavam na Europa, que participaram de discussões acerca da educação especial que já se encontravam em franco

desenvolvimento naquele país, e com o choque de realidade sofrido ao retornar para o Brasil ao ver a situação do deficiente é que as primeiras iniciativas serão tomadas.

A experiência obtida no exterior e a experiência obtida no Brasil foram os motores que impulsionaram as primeiras providências na promoção da educação para o deficiente com a criação de instituições particulares.

Um exemplo deste acontecimento fica evidente neste trabalho quando se menciona a importância da participação de pessoas cegas influentes na área política do império, como foi o caso do cego José Alvares de Azevedo que, ao retornar da França, entra em contato com o ministro do império, Couto Ferraz e acaba sensibilizando Dom Pedro II para a necessidade de se criar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant.

O trabalho menciona ainda que três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant é fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, posteriormente, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos. Como se pode observar, foi criada uma onda de mudanças: a partir da experiência de uma pessoa cega com influência política, cria-se uma instituição voltada para o deficiente visual e, posteriormente à esta experiência, cria-se uma instituição voltada para atender os surdos-mudos.

Tais medidas, apesar de contribuírem para exercer uma pressão sobre os órgãos públicos acerca da educação do deficiente, não fez com que as autoridades assumissem de forma efetiva e eficaz estes compromissos. O que demonstra este descaso, além do repasse desta responsabilidade para as províncias, é a precariedade do serviço ofertado, a falta de instituições que possam acolher estes alunos, falta de incentivos para pesquisa sobre o tema e qualificação profissional, o que vai acabar sendo refletido na pouca normatização, regulamentação e diretrizes para este atendimento, tornando-se, portanto, ineficaz.

A criação das APAE's configura-se em outro exemplo de como a experiência se torna um importante vetor em direção à mudanças na realidade dos deficientes. Criada a partir de iniciativas tomadas por pais e amigos de crianças deficientes, o convívio com os deficientes faz com que estas pessoas conheçam as dificuldades, os medos, as necessidades e também, as potencialidades dos deficientes.

Pode-se perceber também a importância da experiência quando há o apoio dos médicos em direção à educação especial e educação inclusiva quando buscam

por tratamentos alternativos em detrimento aos métodos tradicionais devido aos poucos resultados alcançados.

Os médicos assumem um papel importante na disseminação de estudos realizados ao buscar, na interação dos deficientes com pessoas normais e em outros métodos, a possibilidade de um maior e melhor desenvolvimento dos deficientes. Foi através deles que clínicas psiquiátricas foram construídas próximas às instituições de ensino revelando a percepção da atuação pedagógica junto aos tratamentos como uma nova perspectiva de desenvolvimento.

Foi a partir da criação da APAE no Rio de Janeiro, em 1954 que se percebe um maior engajamento do poder público no que diz respeito ao repasse de verbas para as instituições. Além da maior intensificação de debates sobre o assunto e um maior número de criação de instituições de ensino voltadas para o atendimento de deficientes foi a partir da criação desta instituição que o Ministério da Educação (MEC) ofereceu uma maior assistência técnica e financeira às Secretarias de Educação, intensificou as campanhas nacionais de educação do deficiente e usou o termo “educação de excepcionais” na Lei de Diretrizes 4024 de 20 de Dezembro de 1961, marcando o início das ações oficiais do poder público na área da educação especial.

Pode-se perceber que a educação especial, assim como a educação inclusiva, são resultados de uma luta constante na qual a participação de pessoas que tem uma relação direta ou com os deficientes ou com as deficiências são fundamentais na promoção de mudanças e na aquisição de direitos essenciais para a formação cidadã destas pessoas que ficaram por tanto tempo excluídas dos seus direitos mais básicos.

Com relação aos documentos que normatizaram, regulamentaram e ofereceram as diretrizes para a concretização da educação especial e da educação inclusiva no Brasil, a experiência se faz presente em pontos relevantes ao mencionar a necessidade de compartilhar as experiências de outros países no que diz respeito à educação do deficiente, o incentivo às pesquisas e desenvolvimento de estudos – nas mais diversas áreas do conhecimento – para a promoção da equidade, entre outros pontos.

Com base nessas colocações, usa-se a experiência para abordar o conceito de paisagem com os alunos cegos. Fica evidente que o conceito abordado nos livros, fundamentado em uma concepção totalmente objetiva e positivista não

possibilita que este seja abordado como “tudo aquilo que se pode ver”. É necessário, portanto, desenvolver este conceito com base nos sentidos remanescentes, como: paladar, olfato e tato.

Fica evidente, portanto, que a experiência caracteriza-se como um elemento fundamental na concretização da educação especial e da educação inclusiva no Brasil. Da mesma forma, foi através deste mesmo elemento que se desenvolveu o conceito de paisagem e se teve a ideia inicial deste trabalho.

## CAPÍTULO 7

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial no Brasil, bem como a inclusão de pessoas com necessidades especiais, caminha a passos curtos e lentos. Apesar das conquistas alcançadas o que se percebe é que, do pouco que se encontra na teoria, menos ainda se percebe na prática.

A história nos mostra que, no Brasil, a manutenção dos privilégios de uma incipiente classe burguesa foi uma das primeiras barreiras a serem vencidas, não apenas pela educação de pessoas com necessidades especiais, como também pela educação daqueles que se encontram excluídos e marginalizados da sociedade em meados do século XVIII.

Essa segregação. Conforme foi possível observar, estava muito atrelado à questões econômicas – tendo em vista que a educação estava acessível apenas àqueles que poderiam pagar por ela -, socioculturais – o amedrontamento causado por aquilo que é diferente, a repulsa pela pessoa com traços diferentes – bem como o consenso popular da “incapacidade” da pessoa com necessidades especiais.

Esses e outros fatores complexos, fazem com que a educação especial e a inclusão de pessoas com necessidades especiais aconteça de forma tardia e, até mesmo equivocada, no Brasil.

Toda essa segregação estará, inclusive, concretizada na Constituição, ao não permitir a participação política das pessoas com necessidades especiais. Trata-se de uma das grandes evidências da exclusão na qual se encontravam estas pessoas nesta época.

A falta de profissionais qualificados, de discussões sobre o tema, de pesquisas na área e os documentos que legitimavam essa segregação, caracterizavam uma mistura poderosa para enraizar e fundamentar o preconceito, tão presente na nossa cultura até os dias atuais. E este, sem dúvida, é um dos maiores desafios para a consolidação da inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade.

Além disso, persiste em uma grande parcela da sociedade, a falsa ideia da total incapacidade da pessoa com necessidades especiais de desenvolver suas atividades básicas de cidadã, como: estudo, locomoção e trabalho.

Este quadro, porém, começa a mudar a partir do momento em que, estudantes brasileiros retornam da Europa e se colocam diante da situação na qual se encontravam as pessoas com necessidades especiais aqui no Brasil.

Devido às discussões e medidas avançadas existentes, tanto na Europa, como nos Estados Unidos, a realidade nestes países era bem diferente da existente aqui no Brasil: pesquisas, discussões e trabalhos já estavam sendo desenvolvidos com o objetivo de promover a inclusão destas pessoas na sociedade, enquanto que no Brasil, perseverava a segregação e o preconceito. Conforme foi possível observar muitas crianças encontravam-se em situação de extremo abandono e descaso por parte do poder público, inclusive, sub-humanas.

Este primeiro choque de realidade, proporcionado por duas experiências distintas ao se comparar a realidade europeia com a brasileira, move uma parcela da sociedade na busca pela melhoria das condições das pessoas com necessidades especiais.

Uma das primeiras grandes medidas adotadas no Brasil, impulsionada pela experiência vivida, foi a em 1854 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. Este instituto e a sua fundação tem relação direta com o cego brasileiro José Álvares de Azevedo que, ao regressar ao Brasil em 1851 de seus estudos em Paris, se assusta com a situação de abandono na qual se encontravam os cegos.

Neste caso, fica claro que a comparação entre estas duas realidades moveu José Álvares de Azevedo para a promoção de melhorias nas condições de vida dos cegos. Trata-se de uma clara evidência de como a experiência se tornou um elemento fundamental para provocar um movimento que gerasse uma mudança daquela realidade.

Um outro fato relevante é que, após a criação deste primeiro instituto, D. Pedro II funda em 1854, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, posteriormente ficou conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Pode-se afirmar que a iniciativa de José Álvares de Azevedo, além de desencadear melhorias, promoveu novas experiências que chegaram até D. Pedro II e, este, tocado por esta experiência, promoveu novas mudanças que possibilitaram melhorias. Desta vez, entretanto, em um público diferente: os surdos.

Pode-se afirmar, então que, uma experiência primeira, promove mudanças que, por sua vez, provocarão outras experiências e outras mudanças. É um

elemento que não se esgota, mas que tem o potencial de disseminação, propagação e constante atuação.

Infelizmente, essas mudanças não serão alcançadas com tanta facilidade. Até que a Educação Especial se consolide, foram muitos os obstáculos a ser superados. Alguns, inclusive, de responsabilidade de órgãos que foram criados justamente para ofertar as condições necessárias para se garantir a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Porém, isso será verificado mais adiante.

Estas dificuldades podem ser resumidas em: poucos profissionais para atender estes alunos, quando havia, não tinham qualificação profissional adequada para oferecer este atendimento, quando tinham qualificação, a estrutura do local não colaborava, número muito restrito de instituições voltadas para o atendimento à pessoas com necessidades educacionais especiais e, talvez um dos maiores problemas, a falta de um consenso e de uma definição de como qualificar um aluno com necessidades educacionais especiais.

A ausência de um parâmetro no qual se pautar faz com que haja muitos equívocos na classificação e encaminhamento de determinados alunos. Uma das razões para isso se deve ao fato de que, por muitos anos, a inteligência foi utilizada como critério para definir se uma pessoa tinha alguma necessidade especial, entretanto, estando atrelada à capacidade de apreensão de determinados conteúdos, sem levar em consideração os encaminhamentos metodológicos adotados pelo professor e outros fatores que influenciam no aprendizado.

Um outro ponto do trabalho que trata da relevância da experiência para o despertar em relação à pessoa com necessidades especiais é a iniciativa particular de oferta de educação à este público específico.

O próprio convívio com as pessoas cegas, surdas e mudas fazem com que familiares e amigos busquem alternativas para garantir-lhes educação e perspectiva de uma vida digna.

É assim que surgem as APAES e a AACD, por exemplo, que, apesar de suas importantes contribuições para a Educação Especial, caracterizam-se como um reflexo da negligência do poder público daquela época e da sua incapacidade em ofertar as condições mínimas de educação e de inclusão para as pessoas com necessidades especiais.

Profissionalmente, não se pode deixar de lado as contribuições dos médicos para a percepção da relevância da educação na melhoria das condições de vida das

peças com necessidades especiais. Conforme mencionado no trabalho, foram eles os responsáveis pela organização das primeiras agremiações profissionais que possibilitaram a disseminação de discussões teóricas sobre, principalmente, a deficiência mental, como também serviram de mecanismo de pressão para que o executivo iniciasse a organização destes serviços.

Mais uma vez fica evidente a relevância da experiência, do contato dos médicos com estas pessoas e da constatação de que os métodos tradicionais de tratamento, até então empregados, não estavam sendo eficientes, para que se buscasse uma nova alternativa e se atentasse para o poder da escola na vida destas pessoas para a oferta de uma melhor qualidade de vida.

Foi assim que se criou o Pavilhão Bourneville, em 1904, onde as crianças encontravam-se sob vigilância e agrupados de acordo com as suas patologias. O princípio deste pavilhão era o sensorialismo, ou seja, as crianças aprendiam através de aparelhos e jogos o que evidencia, mais uma vez, a experiência como elemento fundamental de aprendizado. Com a atuação dos médicos aumentaram também a quantidade de trabalhos publicados e pesquisas realizadas na área, o que faz com que o tema seja mais e melhor debatido.

Após a 2ª Guerra Mundial, tem início no Brasil a Segunda República e a adoção de uma nova constituição com um perfil mais liberal e democrático que tornava obrigatória o cumprimento do ensino primário, estabelecia à União a legislação sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e afirmava que a educação era um direito de todos.

A pesquisa realizada mostrou que, a partir de 1960 é que se usa, pela primeira vez, a expressão “educação de excepcionais”. Segundo Mazzota (1990) este é o marco das ações oficiais do poder público em relação à educação especial.

A partir daí é que se percebe um aumento das discussões sobre o tema, trabalhos, pesquisas e, principalmente, aumenta a oferta de assistência financeira e técnica para as instituições especializadas no atendimento de pessoas com necessidades especiais.

Estas e todas as outras conquistas foram alcançadas com muita luta e enfrentando muitas barreiras. É possível perceber facilmente, o papel da experiência como o elemento que impulsiona os personagens que protagonizaram este processo. Graças ao convívio, com essas pessoas com necessidades especiais, ou

a experiência de se ter uma limitação por causa de alguma deficiência, é que ocorre o despertar para a importância de se incluir estas pessoas na sociedade.

Ao analisar os documentos que regulamentam e legalizam a educação especial, pode-se perceber que, apesar de grandes e importantes avanços com relação à criança e à pessoa com necessidades educacionais especiais, a experiência continua sendo importante para a oferta de uma educação especial, capaz de promover a inclusão destas pessoas.

É possível notar esta referência quando se menciona, na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998), a importância em se considerar as experiências de cada país ao se definir as metas e os caminhos a serem percorridos na promoção da inclusão e da educação especial aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, para a formação dos profissionais que atuarão nesta modalidade de ensino, reconhece-se a necessidade de capacitação destes profissionais e estabelece a formação continuada para professores e demais profissionais da educação, além de criação de vínculos pessoais.

Portanto, a experiência permeia até mesmo as orientações e regulamentações da Educação Especial no Brasil. Pode-se afirmar que, constando essas necessidades nestes documentos, fica caracterizado o reconhecimento da relevância da sensibilização para a formação significativa deste público especificamente.

Nestes documentos, fica claro, através das análises feitas, que apesar de atingirmos muitos avanços em relação ao cuidado e ao tratamento oferecido à criança, ao adolescente e à pessoa com necessidades especiais, ainda temos muito o que fazer na prática, já que muitas vezes não se percebe a concretização daquilo que temos na teoria.

A partir destas análises, o trabalho busca centralizar o cego, para posteriormente tratar do conceito de paisagem. Nesta etapa do trabalho, o objetivo é demonstrar que, devido à inexistência – ou baixa capacidade – do sentido visual, o cego ou o aluno com baixa visão, precisa utilizar outros meios para adquirir um conhecimento.

Para isso, inicialmente, há a explanação dos padrões utilizados, para determinar quem é cego e quem é baixa visão. Essa definição é importante para

orientar a melhor metodologia de ensino a ser utilizada, bem como os melhores instrumentos e as adaptações curriculares e arquitetônicas a serem realizadas.

Devido ao maior desafio, o trabalho ficou restrito à abordagem do conceito de paisagem desenvolvido com alunos cegos congênitos (que nunca enxergaram) e que, contraditoriamente, está definido como “tudo aquilo que se pode ver”.

Além da inconsistência teórica, o conceito se torna inviável e se mostra excludente, por não contemplar a impossibilidade do aluno cego ou baixa visão, ter uma experiência – através da visão – daquilo que seria uma paisagem.

E é neste sentido que a experiência surge como método de abordagem do conceito de paisagem, mas como um elemento capaz de promover mudanças na percepção dos alunos do seu ambiente escolar (local de aplicação da pesquisa), bem como promover mudanças no sentido de readequar este conceito de forma a deixá-lo mais inclusivo.

Para comprovar esta possibilidade, o trabalho foi desenvolvido com os alunos, cegos congênitos, do Colégio Estadual Souza Naves, em Rolândia e tinha como objetivo mostrar-lhes como o conceito de paisagem era insuficiente sob a perspectiva do aluno cego ou com baixa visão.

Antes disso, os alunos receberam a explicação sobre o trabalho, sobre como o conceito de paisagem estava sendo abordado nos materiais didáticos e sobre o direito que eles têm de que o material seja reelaborado e adequado para atender as suas necessidades especificamente.

Imediatamente os alunos identificaram o problema de se abordar a paisagem da forma que consta nos materiais didáticos e perceberam a necessidade de uma readequação conceitual e metodológica de se abordar.

A partir da aplicação da pesquisa, os alunos puderam fazer a leitura da paisagem escolar com o uso de outros sentidos que não fosse a visão (tato e olfato, principalmente) e conseguiram provar que, a Geografia Humanista, fundamentada na fenomenologia, é o melhor caminho metodológico e conceitual, para tratar a paisagem com alunos cegos, por valorizar a experiência e a subjetividade.

A experiência, neste trabalho, portanto, se apresenta como o elemento que provoca o sujeito, que promove mudanças e também é o meio para se produzir conhecimento.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, Luciana Cristina de. **Mapa tátil**: instrumento de inclusão. Disponível em: <[http://www.labtate.ufsc.br/cartografia\\_tatil.html](http://www.labtate.ufsc.br/cartografia_tatil.html)>. Acesso em: 28 ago. 2012.

ALMEIDA, Luciana Cristina de; NOGUEIRA, Ruth E. Iniciação cartográfica de adultos invisuais. In: NOGUEIRA, Ruth E. (Org.). **Motivações hodiernas para ensinar geografia**: representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Nova letra, 2009. p. 107–129.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Mapa inacabado da complexidade. In: SILVA, Aldo Aloísio Dantas da; GALEANO, Alex (Org.). **Geografia**: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 9-41.

BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 21, n. 1, p. 7-15, jan.-abr., 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERTRAND, Georges; BERTRAND, Claude. **Uma geografia transversal e de travessias**: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades. Maringá: Massoni, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=253>>. Acesso em 15 maio 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**. Programa incluir: acessibilidade na educação superior. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

index.php?option=com\_docman&task=doc\_download &gid=12737&Itemid=>. Acesso em: 10 set. 2015. Não citado

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da educação. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental**. 2001. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28683](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28683)>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BREITBACH, Áurea C. M. Notas sobre a importância metodológica dos conceitos. **Ensaio**, Porto Alegre, v. 9, p. 121-125, 1988. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/1193/1542>>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRITO, Monique C. Paisagem e as diferentes abordagens geográficas. **Geografia**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2011. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/revistageografia/files/2011/12/Revista\\_Geografia\\_Dez-2011\\_\\_Monique\\_Cristine\\_de\\_Britto1.pdf-51.pdf](http://www.ufjf.br/revistageografia/files/2011/12/Revista_Geografia_Dez-2011__Monique_Cristine_de_Britto1.pdf-51.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2014.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.6, p. 133-152, jan./jul. 2001.

CAMPOS, Eduardo; BUITONI, Marísia Margarida Santiago. Região e regionalização no currículo escolar. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz. et al. **Geografia**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 89-110.

CAVALCANTE, Meire. Contexto histórico da construção da educação inclusiva no Brasil. **Inclusão já**. 2011. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/2-contexto-historico-da-construcao-da-educacao-inclusiva-no-brasil/>>. Acesso em: 25 set. 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, Goiás, v. 7, n. 1, p. 193-203, out. 2011.

CORREA, Roberto Lobato. Reflexões sobre paradigmas, geografia e contemporaneidade. **Revista da Anpege**, Goiás, v. 7, n. 1, p. 59-65, out. 2011.

DARDEL, Eric. **L'Homme et la terre: nature de la réalité géographique**. Paris: Ed. CTHS, 1990.

DOMINGUES, Celam dos Anjos et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da educação, 2010.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HEILBRONER, Robert. **A formação da sociedade econômica**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HOLZER, Werther. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: ROSENDAHL, Zeny; CORREA, Roberto Lobato. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Educerj, 1999. p. 149–168.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Território**, Rio de Janeiro, v. 2, n 3, p. 77-85, jul./dez. 1997.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2, 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. p. 1-8.

JANUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LOWENTHAL, David. Geografia, experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 103-141.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Bauru: Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 03 jun. 2014.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

MASINI, Elcie F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: Corde, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Ruy. Correndo atrás do prejuízo: o problema do paradigma geográfico da geografia. **Revista da Anpege**, Goiás, v. 7, n. 1, p. 49-58, out. 2011

NOVI, Maria Rosa. **Orientação e mobilidade para deficientes visuais**. Londrina: cotação, 1996.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

PEDRAS, Lucia Riccota V. A paisagem em Alexander von Humboldt: o modo descritivo dos quadros da natureza. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 97-114, junho. 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 100-123, jan./jul. 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanística. Tradução de Maria Helena Queiroz. **Annals of the association of american geographers**, v. 66, n. 2, jun., 1976. Título original: Humanistic geography.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. São Paulo: Papirus, 2006. p. 69-83.  
VERMELHO como o céu. Título original: Rosso Come il Cielo. Direção Cristiano Bortone. Produção Orisa Produzioni: Lady Film, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yvd9R30hNqk>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### ANOMALIAS DA VISÃO

#### *ATROFIA ÓPTICA:*

Perda total ou parcial da visão devido à lesões ou doenças do nervo óptico, disco óptico, papila, podendo haver degenerações das fibras seja das células ganglionares como do corpo geniculado. O funcionamento visual é caracterizado por:

- Diminuição da acuidade visual para perto e longe
- Queixa de visão turva ou embaçada
- Redução do sentido luminoso – funcionamento visual pode ser melhor ao anoitecer enquanto que outros podem necessitar de maior iluminação.
- Redução ou alteração de campo visual
- Dificuldade para integração e formação de imagens mentais
- Interferência em tarefas de percepção de detalhes e análise-síntese visual
- Dificuldade para discriminar objetos a distância ou perto
- Sensibilidade aos contrastes diminuídos
- Dificuldade para leitura

Alguns recursos ópticos e pedagógicos especiais:

- Lupas manuais de altas dioptrias
- Letra ampliada
- Jogos de computador para elaboração de desenhos e cenas

Algumas estratégias pedagógicas:

- verificar o potencial de visão central preservada;
- compreender as dificuldades de percepção de detalhes que o aluno apresenta e a necessidade de aproximação da lousa ou material pedagógico;
- facilitar a discriminação de detalhes, potencializando o contraste e a iluminação do material a ser discriminado;
- favorecer o desenvolvimento da consciência visual, ajudando o aluno a analisar e interpretar formas mais complexas de objetos e figuras;

- favorecer a ampliação do repertório visual do aluno, através de múltiplas experiências, incluindo até ajudas táteis e auditivas quando a visão não for suficiente;
- motivar o aluno a construir as imagens mentais a partir da experiência concreta com os objetos para a representação tridimensional e a representação simbólica;
- ajudar o aluno a compreender suas reais alterações de campo visual, as dificuldades com escotoma (ponto cego) buscando o melhor posicionamento de cabeça ou do material que favoreça melhor desempenho visual.

#### *NISTAGISMO:*

São oscilações involuntárias e rítmicas dos olhos, que ocasionam alteração do sistema sensório - motor ocular. Pode ser congênito, quando surge durante os seis primeiros meses de idade, ou adquirido. Sua origem não é bem conhecida, podendo ser resultado de alteração neurológica, lesões no sistema nervoso central ou tumor intracraniano.

Pode estar presente nas cataratas congênicas, atrofia óptica, albinismo, acromatopsias, alterações retinianas, entre outras. São tipos de nistagmo:

- Movimento pendular
- Ondulatórios
- Movimentos mais lentos e retorno rápido
- Mistos

Os movimentos podem ser: horizontal, vertical, oblíquo, rotatório e circular.

#### *SPASMUS NUTANS:*

Surge por volta de 6 meses a 1 ano de vida. É caracterizada por nistagmo da cabeça, com movimentos antero-posteriores e laterais, rápidos e bem nítidos quando a posição é sentada. Existe possibilidade de cura.

Funcionamento visual:

- Capacidade de fixação e seguimento visual prejudicados
- Acuidade visual reduzida para perto e para longe

- Inclinação involuntária da cabeça para bloquear o nistagismo
- Sensibilidade aos contrastes reduzida
- Sensibilidade à luz alterada – fotofobia intensa ou média

Recursos ópticos e pedagógicos especiais:

- Lentes primáticas ou esfero-prismáticas
- Lentes manuais ou de apoio
- Lupas de régua
- Lentes escurecidas ou filtro amarelo para potencializar o contraste

Neste caso especificamente, é importante para o professor entender que as dificuldades oculomotoras de focalização (seguimento visual e coordenação olho – mão) podem dificultar a realização de atividades de a coordenação visomotora, como: encaixes, desenhos, cópias da lousa e escrita.

Evitar a iluminação direta e o brilho na lousa ou material a ser discriminado, orientar o aluno no sentido de promover uma melhor organização espacial, posição de leitura, evitar corrigir a postura da cabeça (única forma encontrada de bloquear os movimentos involuntários), bem como fazer uso de pistas visuais para organizar o campo gráfico são soluções que vão de encontro ao atendimento das necessidades especiais dos alunos com spasmus nutans.

Jogos lúdicos, como: boliche, peteca, bola ao cesto, futebol, tiro ao alvo e natação, podem contribuir para a integração sensorial e equilíbrio.

#### *CORIO – RETINITE:*

É a inflamação da coroide, chamando-se corio-retinite quando afeta as camadas da coroide e da retina. É causada pela toxoplasmose adquirido por infestação de protozoário gondii através do contato com animais infectados, como: cães, gatos, coelhos, pombos, galinha e na carne suína. O quadro é de alteração focal com lesões cicatrizadas, placas maculares e convulsões.

Funcionamento visual:

- Acuidade visual baixa em virtude da lesão macular, visão a distância bastante prejudicada;
- Escotoma central da visão, com dificuldade para detalhes
- Utilização de retina perifoveal e periférica

- Campo visual periférico geralmente preservado o que possibilita uma boa orientação espacial e, portanto, locomoção.
- Sensibilidade aos contrastes
- Visão para cores
- Dificuldade para olhar no ponto que se olha
- Alta frequência de miopia

Recursos ópticos e pedagógicos especiais:

- Óculos de correção refracional comum
- Lentes bifocais
- Lupas manuais ou de mesa para magnificação
- Lentes esfero-prismáticas entre 6-12 graus – com acuidade visual semelhante em A.O
- Lentes esféricas de altas adições com visão monocular
- Telescópio tipo Galileu – 2X, 3X, 4X e 6X manuais são preferíveis a telescópios fixos em armações.

Estratégias pedagógicas:

É necessário que o professor compreenda a dificuldade do aluno em focar um determinado ponto, já que os olhos fogem do ponto cego, da cicatriz macular. Nesse sentido, o professor pode e deve oferecer materiais simbólicos como letras e outros.

A cópia na lousa é bastante difícil em virtude de, à distância, a visão ficar prejudicada ou apresentar escotomas no campo visual. É importante ajudar o aluno a encontrar a melhor

Além destas patologias, existem as alterações retinianas listadas abaixo:

#### *RETINOPATIA DA PREMATURIDADE ou FIBROPLASIA RETROLENTAL:*

Decorrente da imaturidade da retina por baixa idade gestacional ou por alta dose de oxigênio na incubadora que provoca vasoconstrição, impedindo a irrigação da retina ocasionando pregas retinianas, massa fibrosa ou cicatricial, retração da retina ou deslocamento total ou parcial. Pode causar ainda outras complicações, como: catarata, glaucoma ou uveíte.

Os procedimentos cirúrgicos não tem obtido bons resultados sendo preferível a estimulação da visão residual remanescente, mesmo que pouca.

Funcionamento visual:

- A retinoplastia nível I, II e III geralmente apresentam bom desempenho visual
- Acuidade visual bastante reduzida na retinoplastia grau IV e V
- Fotofobia
- Frequente alteração de campo visual periférico e central com presença de escotomas.
- Iluminação intensa indireta melhora o funcionamento visual.

Recursos ópticos e pedagógicos especiais (para perto)

- Óculos acoplados com lentes de aumento
- Lentes para miopia
- Lentes de aumento manual
- Lupas iluminadas tipo copo ou de mesa

Recursos ópticos e pedagógicos especiais (para longe)

- Sistemas telescópicos

*RETINOSE PIGMENTAR:*

Trata-se de uma distrofia hereditária dos receptores retinianos por transmissão autossômica recessiva dominante ligada ao X. São diversos os tipos de retinose pigmentar, geralmente de caráter progressivos com degeneração de cones (responsável pela visão de cores) e bastonetes (visão de formas), no estágio final com alteração macular.

Funcionamento visual:

- Cegueira noturna
- Visão embaçada
- Dificuldade para percepção de detalhes
- Imagens distorcidas
- Alteração da visão de cores e sensibilidade aos contrastes

### *RETINOBLASTOMA:*

Tumor na retina que pode aparecer nas primeiras semanas até os 2 anos. Os primeiros sinais são: mancha branca (leucocoria), podendo ser uni ou bilateral, estrabismo e ligeira midríase. Tem como tratamento a enucleação de urgência, radioterapia ou quimioterapia conforme resultado anatomopatológico.

#### Estratégias pedagógicas:

O professor deve motivar o aluno a utilizar ao máximo o potencial visual mesmo nos descolamentos de retina ou nas degenerações progressivas. Quando ocorrem os descolamentos de retina ou a redução extrema do campo visual, as dificuldades de leitura se acentuam, porém, há a necessidade de encorajamento do aluno a utilizar a visão residual, sem a falsa ideia de perder o que tem ou gasta-la.

Recomenda-se, para este caso, recursos de alta iluminação, controle de luz por *dimmer* e potencialização de contrastes, bem como o uso de lápis, canetas fluorescentes, ampliações para perto e recurso eletrônico para cópia da lousa, por varredura. O uso de lentes escuras melhoram o funcionamento visual e ajudam nas atividades recreativas.

### *GLAUCOMA:*

Decorrente da alteração na circulação do líquido humor aquoso, responsável pela nutrição do cristalino, íris e córnea. Há o aumento da pressão intra-ocular, a mais de 20 milímetros pela obstrução do líquido pela pupila ou drenagem através do seio camerular.

Seus sintomas mais frequentes, são: fotofobia, dor intensa, olho buftálmico e azulado, esta disfunção é mais comum após os 40 anos, em altas hipermetropias, diabéticos e negros. Neste caso o tratamento mais recomendado é o cirúrgico e o mais precoce possível, podendo haver complicações, como: luxações do cristalino, descolamento de retina, atrofia óptica e hemorragias.

#### Funcionamento visual:

- Lacrimejamento e fotofobia
- Flutuação da visão, controlada por medicação
- Perda da acuidade visual por atrofia óptica
- Perda da visão periférica – quando Glaucoma crônico simples
- Perda da visão severa, podendo progredir para cegueira rapidamente – quando Glaucoma primário de ângulo fechado

- Alteração do campo visual variada e difusa, podendo haver escotomas centrais
- Perda mais acentuada no setor nasal, havendo mais preservação do campo temporal ou central
- Visão periférica e visão noturna rebaixada
- Visão tubular permite visão boa para perto
- Dificuldade para discriminar objetos grandes, locomoção e visão à distância.

Recursos ópticos e pedagógicos especiais:

- Iluminação potente sem reflexão e brilho
- Lupa de mesa com iluminação
- Alto contrastes e filtros
- Lupas manuais
- Lentes microscópicas – para leitura
- Telelupas de baixa dioptria (di) – para longe

Estratégias pedagógicas:

O professor precisa saber que a visão do aluno com glaucoma flutua muito, ocasionando irritabilidade devido à dor e à fotofobia, não significando que o aluno seja preguiçoso ou desmotivado. Nesse sentido, analisar cuidadosamente as alterações de campo visual que possam ser diferentes em cada olho, ajudar o aluno a compreender e buscar melhor a posição para o trabalho visual e a identificar o melhor equipamento de magnificação, de lupas manuais, copo, mesa ou lupas iluminadas, bem como o uso de porta-texto, podem facilitar a aprendizagem e dar mais conforto ao aluno durante a leitura.

**CATARATA:**

Trata-se da opacificação do cristalino produzindo a leucocoria ou mancha branca na pupila. As causas congênitas podem ser decorrentes da rubéola, do sarampo, de fator hereditário, do citomegalovírus, da toxoplasmose e sífilis. Pode ocorrer devido à exposição à irradiações, medicações tóxicas e consumo de drogas. Trata-se de uma das maiores causas de cegueira na infância, sendo o tratamento

mais indicado a cirurgia precoce e, como prevenção, a vacinação e o controle epidemiológico da rubéola.

Funcionamento visual:

- Baixa de acuidade visual importante na catarata congênita quando operada tardiamente
- Quando a catarata não é operada: visão nublada, nublada, visão de estrelas, raios brilhantes.
- Visão dupla no olho afetado
- Visão melhor para longe
- Visão noturna melhor
- Sensibilidade aos contrastes reduzida
- Rara alteração de campo visual e visão de cores

Recursos ópticos e pedagógicos especiais:

- Lente de contato ou óculos
- Óculos de até 20 di são bem aceitos por crianças
- Lupa de mesa iluminada
- Lupas manuais tipo régua
- Controle de iluminação no ambiente

Estratégias pedagógicas:

O aluno com catarata, porém, operado precocemente e com uma boa correção óptica dificilmente vai precisar de ajuda ou suportes adicionais. Nos casos de altas correções, há a necessidade de maior aproximação do material a ser lido, podendo resultar em cansaço e irritabilidade durante a atividade.

É importante buscar soluções junto ao médico, como por exemplo: uma correção óptica de menor dioptria com adição manual com a finalidade de favorecer o processo de leitura e escrita. Quando não há a interferência cirúrgica, lupas iluminadas e controle de iluminação no ambiente com luminárias de foco dirigíveis podem auxiliar a desempenho visual.