

OS DESAFIOS DO PROFESSOR FRENTE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS

*The challenges ahead of education teacher of geography
and inclusion of blind students*

Ana Paula Nunes Chaves¹
Ruth Emilia Nogueira²

¹**Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC**

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação – FE
Cidade Universitária - São Paulo / SP
apegeografia@yahoo.com.br

²**Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC**

Departamento de Geociências
Campus Universitário - Trindade
CEP 88.040-900
r.e.nogueira@ufsc.br

RESUMO

Este artigo foi desenvolvido na perspectiva de identificar as dificuldades dos educadores quanto ao ensino de geografia e a inclusão de estudantes cegos na região da Grande Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. A pesquisa apontou que as dificuldades quanto a presença de um estudante cego em sala de aula constituem verdadeiros entraves na inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Os professores se defrontam com situações problemáticas que envolvem fatores pessoais, político-sociais, técnicos e pedagógicos, e inclusive epistemológicos. Portanto, há muito a ser feito para que as escolas investigadas na Grande Florianópolis efetivamente estejam preparadas para a inclusão. A transformação e aprimoramento dessas escolas são inadiáveis, pois os estudantes com NEE já fazem parte do contexto escolar, o que faz atualmente a inclusão “acontecer” por consequência.

Palavras chave: Inclusão escolar, estudantes cegos, ensino de geografia.

ABSTRACT

This article was developed with a view to identifying the difficulties of educators regarding the teaching of geography and the inclusion of blind students in region of Great Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. The survey showed that the difficulties in the presence of a blind student in the classroom are real barriers in the school inclusion of students with educational special needs (ESN). Teachers are faced with problem situations involve personal factors, socio-political, technical and pedagogical, and including epistemological. Therefore, there is much to be done for schools investigated the Great Florianópolis effectively be prepared for inclusion. The transformation and improvement of these schools are unavoidable because students with ESN as part of the school context, which is currently inclusion “happen” in consequence.

Keywords: School inclusion, blind students, teaching of geography.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, o “ser diferente”, fora de um padrão estabelecido por uma determinada

sociedade, ocasionava e continua ocasionando estranhezas que culminam com diferentes atitudes para com aqueles que não se encaixam no modelo estabelecido. O “diferente” pode despertar diversos sentimentos como, medo,

pena, aflição, vergonha e até mesmo indiferença. Independentemente do momento histórico, as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência sempre foram estigmatizadas, vistas pela sociedade como um empecilho e incomodação.

Existem diferentes conceitos sobre pessoas com deficiência, porém aqui não temos o objetivo de apresentar as mudanças de termos eufemísticos para designar a mesma coisa, o “outro”. Ao longo do trabalho não estamos nos referindo aos indivíduos, ou às suas deficiências específicas, mas procuramos através das palavras evidenciar as discussões acerca da construção e invenção do “outro” deficiente. Diante de diversas denominações enunciadas em variadas bibliografias, estaremos usando o termo deficiente, e ao nos referir ao contexto educacional buscaremos utilizar o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que foi adotado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizado em Salamanca em junho de 1994.

É preciso conceber que as normas sociais estabelecidas são produtos da ação dos seres humanos em situações construídas historicamente. Os indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), até pelo menos o início século XX, eram considerados incapazes de aprender e de se adaptar à sociedade. Ainda hoje, em muitos lugares, eles continuam sendo vistos e tratados desta forma, contudo, pessoas com NEE podem adaptar-se com algumas peculiaridades para exercer diferentes atividades no campo profissional e, também no campo educativo.

O movimento em favor da inclusão de estudantes com NEE no ensino regular constitui ainda um grande desafio aos professores e seus formadores (MANTOAN, 2002; BEYER, 2006; MONTEIRO, 2006; MANZINI, 2007; RODRIGUES, 2007 e DENADAI, 2009). Há uma falsa concepção de que esses estudantes não podem ou não conseguem aprender como os demais. No que diz respeito à cegueira, eles apresentam a maioria dos requisitos necessários para acompanhar a turma. No entanto, muitas vezes o descrédito em relação a estudantes cegos é

agravado pela falta de conhecimento em psicologia cognitiva e no que diz respeito à própria cegueira e suas implicações. O reflexo desse desconhecimento da escola e dos professores pode vir a agravar, inclusive, dificuldades metodológicas por parte dos educadores, como dificuldades em transpor os conteúdos trabalhados em sala de aula para linguagens acessíveis aos estudantes com algum tipo de deficiência, como a visual.

A presença de um estudante cego em sala de aula deveria fazer com que o professor repensasse a sua prática educativa. As explicações oralizadas comumente feitas pelo professor podem muitas vezes não serem suficientemente claras para descrever determinados conceitos, como por exemplo, o conceito de ilha. A conceituação de ilha como “uma porção de terra cercada de água” é entendida pelo estudante cego como uma porção de terra completamente envolta por água, não só no perímetro como também em cima e embaixo.

Portanto, é possível perceber que a inclusão escolar é uma inovação educacional que carece de aprofundamento por parte dos professores de Geografia e do próprio coletivo escolar.

O surgimento e a formalização da proposta de inclusão através da política educacional nacional em muito diferem da realidade educacional brasileira de estudantes com NEE. E é nas vivências do cotidiano escolar que a educação inclusiva revela a grande dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, Beyer (2006) observa que são crescentes os discursos em defesa da diversidade na escola, porém, questiona-se até que ponto tais discursos não constituem apenas uma retórica do politicamente correto. Por esse viés de pensamento, será que a escola – aqui nos referimos aos professores, gestores, estudantes e até mesmo os recursos pedagógicos e a estrutura física – está preparada para a inclusão? Como ocorre o processo de formação dos professores de Geografia e dos professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas salas multimeios tendo em vista a responsabilidade do papel destes profissionais

na mediação do conhecimento com estudantes cegos? Qual tem sido o apoio dado aos professores – materiais didático-pedagógicos, formação continuada e/ou cursos de capacitação, disponibilidade de pesquisa sobre educação inclusiva, etc. – durante o período em que têm atendido estudantes cegos?

Com a finalidade de discutir e analisar essas questões, foi efetuada uma pesquisa na região da Grande Florianópolis na perspectiva de identificar as dificuldades dos educadores quanto ao ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos no ensino regular. Para tanto, procurou-se analisar as atuais metodologias de ensino realizadas por professores considerando as tessituras do conhecimento geográfico, além de avaliar as condições materiais do trabalho desses professores no que concerne ao ensino de Geografia.

2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1 O método adotado

A região da Grande Florianópolis é composta por 22 municípios e é a região mais representativa do estado de Santa Catarina quanto ao número de pessoas cegas e com deficiência visual. Em decorrência dessa peculiaridade, ela foi escolhida para a realização da pesquisa. O município de Florianópolis é procurado por essa população por diversos motivos. Além de ser a capital do estado e oferecer maiores oportunidades de emprego, saúde e educação, Florianópolis é principalmente procurada por sediar a Associação Catarinense para a Integração do Cego (ACIC), que é uma fundação de apoio ao deficiente visual que proporciona gratuitamente cursos de várias modalidades a esse grupo social. Dentre os municípios da região da Grande Florianópolis que participaram da pesquisa, foram selecionados aqueles que recebem matrículas de estudantes cegos no ensino regular, nesse caso os municípios de Florianópolis e de São José.

A partir da identificação das instituições, realizou-se entrevistas com os professores de Geografia de sala regular que possuem estudantes cegos, e com os

professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas multimeios. A pesquisa contou com a participação de dez professores durante o ano letivo de 2009. Sendo estes três professores de Geografia, um professor que leciona na Educação de Jovens e Adultos - EJA através do projeto de Telessala, e seis professores que realizam o AEE.

As entrevistas realizadas com os professores foram conduzidas por um roteiro semi-estruturado que versava sobre a inclusão escolar, o ensino de Geografia e as metodologias de ensino. As “conversas” com os professores foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e formatadas de acordo com o roteiro elaborado.

Das perguntas pré-elaboradas almejava-se obter informações e opiniões dos professores sobre os seguintes assuntos:

- Formação profissional e cursos complementares recentes;
- Tempo de magistério e tempo de magistério com estudantes cegos;
- Número de estudantes cegos atendidos;
- Habilidades e competências profissionais;
- Inclusão escolar de estudantes cegos;
- Facilidades e dificuldades quanto à inclusão;
- Utilização de recursos didáticos;
- Metodologias de ensino de Geografia e mediação do conhecimento geográfico;
- Utilização de conceitos e recursos didáticos para ensinar geografia.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa foi criado um conjunto de códigos para referenciar os professores. Desta maneira, aos professores de Geografia foi atribuído o código PG e aos professores de AEE foi atribuído o código PAEE. Como são vários sujeitos participantes, a cada um deles foi atribuído um número. O código criado a partir das letras e do número foi sempre o mesmo durante toda a análise do trabalho.

Apesar da diferença de idade, gênero e tempo de magistério entre os professores, nesta pesquisa não houve preocupação em

criar, com tais características, alguma variável discriminante, mas sim, identificar o que eles pensavam quanto à inclusão escolar, quais suas metodologias de trabalho e o conhecimento quanto à ciência geográfica e o ensino para estudantes cegos.

2.2 Análise e discussão

2.2.1 Em busca de uma educação inclusiva: a experiência em relação à inclusão

A presença de um estudante cego em sala de aula foi novidade para todos os quatro professores de Geografia que participaram da pesquisa. Entre os seis professores de AEE, apenas um desconhecia esta realidade.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) assegure desde 1996 a inclusão de estudantes com NEE em sala de aula, o desconhecimento desta realidade por parte dos professores é significativa. Parte do desconhecimento pode ser atribuída à falta de formação e capacitação nos cursos de graduação em Pedagogia e, principalmente, no curso de Geografia. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC oferece duas disciplinas que abordam o tema: Diferença, estigma e educação, e Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos. Quanto ao curso de Geografia desta universidade, as discussões sobre o ensino para estudantes cegos ou baixa visão ficam limitadas a dois tópicos na disciplina de Cartografia Escolar.

Considerando o desconhecimento de grande parte dos educadores, principalmente daqueles que lecionam a disciplina de Geografia, e perante a escassez de informação sobre a cegueira e suas implicações na escola e no cotidiano do professor, foi de suma importância conhecer o que os professores já sabem e já conhecem sobre o tema. Neste sentido, os professores foram indagados quanto às habilidades e competências profissionais que julgam essenciais ao considerar o ensino e o ensino de Geografia para estudantes cegos.

O professor PG1 apontou a importância em conhecer a linguagem do

estudante, além de julgar que tanto a escola quanto os professores devem ter um comprometimento no processo educativo dos estudantes. E ainda que o professor conhecendo a linguagem do estudante cria automaticamente uma proximidade, e completa: *“é preciso ter contato, ter trocas, ter afetividade”*.

Os professores PG2 e PG3 apontaram que seria importante os professores serem preparados para trabalhar com o estudante cego, preparação essa que deveria começar na graduação.

O professor PG4 disse que é importante que o professor tenha interesse em trabalhar com esses estudantes. Como durante a formação a maioria dos professores não é orientada, o professor PG4 acredita que o interesse pelo estudante com NEE vai muito do perfil de cada profissional. O professor PG4 alega, inclusive, que é preciso ter sensibilidade para observar o que o estudante mais precisa.

É possível notar nessas falas dos professores de Geografia que eles têm grande preocupação com a linguagem utilizada no ensino com estudantes cegos e com a formação e preparação do professor no que diz respeito ao ensino para estes estudantes.

O professor PAEE1 apontou que é essencial que se faça um trabalho articulando a teoria e a prática. Que conhecer as deficiências e *“aprender a fazer, fazendo”* pode ser um caminho, porém aponta ainda que o professor *“deve ser bem realista e saber aceitar que não conhece, não sabe, não lembra”*.

O professor PAEE2 diz que julga essencial saber trabalhar com a diversidade. Acredita que é importante também que o professor ensine para o estudante cego as noções espaciais, porque a partir desse conhecimento o estudante compreenderá e também será beneficiado na leitura do mapa, na leitura do braille, na noção espacial do corpo e do corpo no espaço.

O professor PAEE3 considerou a sensibilidade de suma importância no processo educativo. Apontou que o professor não deve ver barreiras ao trabalhar com o estudante cego. Alega que é preciso criar empatia com o estudante. Quanto ao ensino de Geografia, o

professor acredita que a noção de espaço deve ser explorada de uma maneira que o estudante cego compreenda, e para isso sugere a utilização de recursos adaptados, como o mapa tátil.

O professor PAEE4 colocou que em *“primeiro lugar a boa vontade do professor é a porta de entrada da inclusão”*. E em segundo lugar, conhecer o estudante, por exemplo, como ele estuda, como ele aprende, quais são os materiais didáticos que ele utiliza, quais as facilidades e dificuldades que o estudante pode ter na disciplina, etc.

Os professores PAEE5 e PAEE6 disseram que o professor, para trabalhar com estudantes cegos, deve ter flexibilidade para aceitar o ritmo diferenciado e também flexibilidade com o currículo. Apontam que o professor deve saber descrever bem, que é através da descrição do professor que o estudante se situará na aula.

Ao contrário dos professores de Geografia que se preocupam com a linguagem e capacitação no que diz respeito à cegueira, ficou evidente a preocupação dos professores de AEE com o interesse e a abertura dos professores de sala regular quanto à inclusão de estudantes com NEE. Outro aspecto válido de observar é que os professores de AEE acreditam que a sensibilidade do professor de sala regular ao trabalhar com estudantes cegos fará significativa diferença no processo educativo.

Quando questionados sobre as habilidades e as competências que julgam essenciais ao se trabalhar com a inclusão de estudantes com NEE, os professores abordaram aspectos de ordem profissional e também de ordem pessoal.

Dentre as competências e habilidades de ordem profissional foram citados o conhecimento de todos os aspectos que envolvem a cegueira e o ensino para cegos; a necessidade de conhecimento da linguagem do estudante cego; o trabalho de relação entre teoria e prática; e saber ensinar e explorar noções espaciais.

Dentre as disposições pessoais requeridas para o ensino de estudantes cegos foram referidos o contato, a troca, a

afetividade e a criação de empatia com o estudante; ter interesse e sensibilidade para as NEE; ter conhecimento das limitações do outro e o reconhecimento e aceitação das próprias incapacidades e ignorância; ser flexível para aceitar ritmos de aprendizagem diferentes; encarar as barreiras existentes na experiência da inclusão; ter boa-vontade, no sentido de boa disposição em trabalhar com o diferente.

Diante deste panorama apresentado pelos professores de Geografia e professores de AEE, seguem algumas análises que justificariam tais posicionamentos.

2.2.2 Considerações e colaborações para aulas com estudantes cegos

Três dos quatro professores de Geografia que participaram da pesquisa relataram que ao estar em contato pela primeira vez com um estudante cego em sala de aula sentiram desespero e angústia. Os professores PAEE5 e PAEE6 afirmaram que no início do ano letivo, há professores que chegam a entrar em pânico diante de tal situação.

Muitas dessas angústias são geradas, principalmente, por conta do desconhecimento do professor. O professor de sala regular acredita que para trabalhar com um estudante cego é preciso ler e escrever em braille. Conseqüentemente, esse desconhecimento causa nos professores certa resistência em relação aos estudantes. E surgem naturalmente as dúvidas: *Como vou ensinar alguém que não vê? Como ele vai ler a minha avaliação? Como eu vou corrigir os seus trabalhos?*

Nesse sentido, as entrevistas demonstraram o que os professores de Geografia e AEE consideram fundamental para orientar professores no trabalho com estudantes cegos em sala de aula. A seguir são apontados alguns desses aspectos.

Foi quase unânime a indicação sobre a necessidade de os professores de Geografia terem esclarecimentos sobre a cegueira e o conhecimento de materiais didáticos que podem ser utilizados no ensino, como a

máquina Perkins, as folhas para escrita, o alfabeto braille, os mapas táteis e o globo adaptado, a calculadora, o sorobã, etc. Além de esclarecimentos sobre a cegueira e os materiais de apoio didático, dois professores acusaram a necessidade de saber sobre as condições familiares e sociais dos estudantes: o histórico da deficiência visual, se já estudou em outras escolas, o que gosta de fazer, como estuda, etc. Os professores também mencionaram que seria importante um curso de capacitação em braille e de utilização do sorobã.

Observa-se que todos os professores de Geografia mencionaram necessidade de receber orientações de como trabalhar com os estudantes cegos. Essas orientações poderiam ser oferecidas pela escola através dos professores de AEE. Contudo, ao se investigar as relações entre professores de Geografia, professores de AEE e coordenação pedagógica, somente 30% dos professores afirmaram que há colaboração entre os professores de sala regular. Já 30% dos professores de AEE, disseram que essa colaboração não existe, 30% afirmaram que a colaboração se dá parcialmente e 10% deles alegaram que essa colaboração nem sempre acontece. Percebe-se que a carência de orientações e momentos de trocas entre os professores de Geografia e os de AEE é um grave problema que as escolas vivenciam. Segundo o professor PG3, *“as conversas são conversas de corredor, no ponto do ônibus, na hora do almoço”*. O professor PG4 descreveu que há um momento para trocas e planejamento entre os professores estabelecido na grade curricular da escola, contudo, *“esse período livre de uma hora e meia é utilizado para adiantar correções de atividades, tirar xerox, fazer coisas pessoais, etc”*.

Ao mesmo tempo os professores de AEE lamentam: *“a sala multimeios não é bem aceita na escola porque é um projeto do governo federal”*, diz o professor PAEE3. O professor PAEE4 alegou que *“o AEE é a área que mais precisa de ajuda na escola, mas o que parece é que não é bem-vindo”*.

Foi possível constatar nas falas dos professores que há um considerável

desconhecimento por parte dos professores de Geografia, e que essa carência de conhecimento é agravada pelo distanciamento entre professores de Geografia e professores de AEE.

Para tentar minimizar tal situação, acreditamos que as escolas, através da coordenação pedagógica em parceria com os professores de AEE, poderiam realizar dinâmicas e oficinas de sensibilização para os professores melhorarem o conhecimento sobre a cegueira. Esclarecer como o cego aprende, como poderia melhorar a aula para que eles pudessem conceber o conhecimento como os outros estudantes que enxergam, enfatizar que quanto mais o professor souber descrever a aula para o estudante cego, mais fácil ficará para o estudante acompanhar o conteúdo, etc.

Entretanto, foi descrito que a colaboração e coordenação dentro das escolas também são deficitárias, pois, 30% dos professores entrevistados alegaram que não existe uma colaboração e coordenação dentro da escola, 30% disseram que nem sempre essa colaboração acontece, 20% apontam que a colaboração e coordenação dentro da escola acontece parcialmente, e somente 20% dos professores disseram que existe efetivamente. Isto demonstra que além de cursos de formação continuada para professores e agentes educativos, faz-se necessário um comprometimento do coletivo escolar. Neste sentido, concordamos com Enricone (2006) que é um conjunto de fatores, que vão desde o conhecimento sobre a cegueira, a competência técnica dos profissionais e o compromisso com a docência que podem assegurar a viabilidade da inclusão escolar e o sucesso de estudantes cegos no ensino regular.

2.2.3 Adaptações no planejamento de aulas e na prática da docência

No universo escolar, as dificuldades de inclusão de estudantes com NEE no ensino regular resultam principalmente do processo educacional adotado pela escola. Se os estudantes chegam de maneira “diferente” e são tratados e avaliados de forma igualitária, as diferenças de rendimento escolar serão

discrepantes. Segundo Lunardi (2005, p.6), a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão, muitas vezes anteriores e exteriores à escola, e que a própria escola ajuda a ratificar.

Quase todos os professores entrevistados relataram que a escola não faz adaptações curriculares individualizadas, ou seja, 80% dos professores disseram que não são feitas adaptações curriculares, 10% disseram que as adaptações são parcialmente realizadas e 10% disseram que são realizadas. Os professores acreditam que não é necessária uma adaptação curricular, e sim uma adaptação de materiais.

Cabe aqui esclarecer que quando se procurou investigar a adaptação curricular realizada pela escola e, conseqüentemente, pelos professores, a intenção era compreender se a escola respondia à heterogeneidade dos estudantes a partir de estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, pois a proposta pedagógica da educação inclusiva passa pela oferta de oportunidades de aprendizagens diversificadas. Ao questionar sobre adaptações curriculares, buscou-se compreender como o professor planeja a sua aula, se considera que todos os estudantes são diferentes, e portanto, faz um planejamento que abarque toda a turma, ou se considera que todos os estudantes são iguais e, para tanto, acredita que todos devem alcançar os objetivos propostos no planejamento de uma única maneira. No entanto, observamos que os professores entendem por adaptações curriculares a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (SESI, 2008), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escolar. Um exemplo do que o autor afirma pode ser observado em algumas escolas que estabelecem grupos homogêneos a partir de critérios de nivelamento, tais como idade, sexo, condições cognitivas, etc. Quanto às condições cognitivas, um exemplo que reafirma a estratificação social é quando a escola classifica os estudantes em turmas A e B, considerando para tanto o desempenho dos

estudantes, ou seja, na turma A ficavam os que apresentavam melhor desempenho, certamente os que tiveram melhores oportunidades de estudo, e a turma B os com rendimento mais baixo. Logo, houve uma incompreensão da pergunta por parte dos professores, situação esta que foi contraposta nas respostas da pergunta subsequente, relacionadas às adaptações metodológicas.

Em relação à presença de estudantes cegos em sala de aula e as adaptações metodológicas por parte dos professores, a grande maioria dos professores de Geografia (70%) afirmou que realiza estratégias individualizadas com estes estudantes. Quanto às estratégias e objetivos diferenciados de avaliação, 60% dos professores afirmaram que realizam avaliações específicas para o estudante cego, 20% não realizam, 10% nem sempre realizam e 10% realizam parcialmente.

Isso significa que grande parte dos professores entrevistados considera a limitação do estudante ao realizar uma atividade. Por exemplo, em uma avaliação escrita, seria ponderado o número de questões que possam ser repetitivas; seria dado ao estudante um tempo diferente dos outros estudantes para realizarem o trabalho, ou até mesmo seria concedida a oportunidade de o estudante realizar a avaliação oralmente. Dessa maneira, é importante que o coletivo escolar, e não somente os professores, procure encontrar maneiras de ofertar aos estudantes oportunidades de aprendizagem diversificadas.

Contudo, ao investigar mais especificamente a prática pedagógica dos professores entrevistados, 50% deles dizem que não faz planejamento para grupos heterogêneos, 30% dos professores disseram que fazem e 20% alegam que fazem parcialmente.

Essa atitude aponta que a metade dos professores considera as turmas homogêneas e que, independente de ter ou não um estudante com NEE, o seu planejamento é o mesmo. O que contradiz com as respostas anteriores da grande maioria dos professores. Por um lado, essa contradição com as análises anteriores

pode ser entendida como uma concessão do professor que se reconhece como um professor que adota princípios inclusivos.

A seguinte cena acontecida durante um dia de entrevistas com os professores de AEE elucida bem essa contradição. Naquela ocasião, estávamos na sala multimeios quando dois estudantes cegos chegaram e disseram que foram dispensados da aula de Geografia, pois a atividade planejada pelo professor era a apresentação de um filme mudo. Como o professor de Geografia, apenas naquele momento, havia se dado conta de que os estudantes cegos não teriam como assistir o filme – visto que não havia se lembrado deles quando planejara a aula –, não encontrando outra solução, dispensou-os. Os professores de AEE foram sugerir ao professor de Geografia que alguém da turma narrasse o filme para os estudantes cegos, o que foi feito. Depois de terminado o filme, os estudantes cegos retornaram à sala multimeios para narrar o filme: o grande entusiasmo dos alunos deixou claro que uma solução simples, que não foi encontrada pelo professor de Geografia, talvez pelo súbito embaraço, pode resultar (e resultou) em sucesso.

Situações como esta poderiam ser evitadas se as escolas adotassem processos de avaliação e reflexão sobre os trabalhos efetuados. Quanto a esses procedimentos, 40% dos professores disseram que não há na escola nenhum tipo de avaliação, 30% alegam que nem sempre esses procedimentos fazem parte de sua rotina, e somente 30% dos professores afirmaram que são adotados na escola processos avaliativos e reflexivos sobre os trabalhos. Porém é questionável até que ponto essa avaliação é realmente significativa, uma vez que o professor PAEE4 apontou que a avaliação é feita uma vez ao ano. E os professores de Geografia alegaram que as avaliações ficam a critério de cada professor.

2.2.4 Situações que constituem dificuldades no trabalho com o estudante cego em sala de aula

Em consonância ao desconhecimento por parte dos professores e da própria escola,

as situações apontadas pelos professores que constituíram dificuldades em sala de aula foram bastante variadas.

As mais significativas apontadas pelos professores foram:

1. O despreparo dos professores (80%);
2. O desconhecimento do braille (70%);
3. A falta de tempo para dar atenção para todos os estudantes em sala e inclusive o estudante cego (60%);
4. O barulho e a indisciplina dentro de sala (50%);
5. A freqüente troca de professores - tanto professores de AEE como de disciplinas específicas - (50%).

Além dessas dificuldades mais freqüentes enunciadas nas falas dos professores, eles apontaram que também passam por situações como a escassez de recursos (40%) e a demora na transcrição do braille (20%).

Em relação à dificuldade mais evidente no cotidiano dos professores que participaram da pesquisa, a saber, o despreparo profissional, os professores apontam que o desconhecimento em relação ao trabalho com estudantes cegos não diz respeito somente à presença ou não de materiais de apoio didático em sala de aula. Como apontado anteriormente, inclusive pelos próprios professores, o professor não sabe como lidar com o estudante e reconhece que conhecer a linguagem do estudante faz grande diferença no dia-a-dia da sala de aula.

Os estudantes cegos, desprovidos do sentido da visão, têm seu aprendizado, principalmente, pelo sentido da audição. Diante desta evidência, é preciso que os professores tomem conhecimento de que o uso da fala para orientar suas ações é uma possibilidade valiosa para atingir os estudantes cegos. Para tanto, o professor precisa verbalizar o que acontece em sala de aula: “*Olha Paulo (estudante fictício), eu estou distribuindo uma atividade para os seus colegas e fiz uma para você que já estou indo aí te levar*”. Ou então: “*Turma, observem o*

mapa do Brasil político que estou colocando no quadro e abram o livro na página tal”.

É fundamental que o professor faça uma descrição das suas ações durante as aulas. Se apenas escreve no quadro, calado, o estudante cego não saberá o que está acontecendo. São comportamentos simples que orientam o estudante cego em sala de aula, mas para que efetivamente aconteçam, o professor precisa se “reler” como professor.

O desconhecimento do braille foi apontado por 70% dos professores, e por todos os professores de Geografia, como uma barreira em sala de aula. Por não conhecer essa linguagem, o professor acaba não auxiliando os estudantes em produções textuais, não consegue auxiliar o estudante quando este não se localiza no livro e principalmente, não consegue dar um retorno imediato de suas atividades como faz com os outros estudantes da turma, já que é preciso aguardar a transcrição do braille pelo professor de AEE.

Para que esse problema possa ser minimizado, consideramos fundamental que os professores de sala de aula estejam em constante contato com os professores de AEE, e que estes professores tenham fluência e conhecimento do braille. É através das trocas de experiências e do auxílio na transcrição do braille que situações como a ausência de atividades para os estudantes cegos por falta de planejamento do professor, podem ser evitadas.

O problema da falta de tempo foi citado por todos os professores de Geografia.

O professor PAEE2 considerou que o trabalho com conceitos e conteúdos relacionados com a vivência do estudante é muitas vezes negligenciado por falta de tempo para discutir as experiências dos estudantes.

O professor PG4 disse que o descuido com o estudante cego em sala de aula ao realizar uma atividade, como por exemplo, uma avaliação, já aconteceu mais de uma vez em decorrência da falta de tempo e organização do professor em se antecipar e encaminhar a atividade para transcrição para o braille.

O professor PG3 alegou que precisaria de mais tempo com os estudantes cegos para poder descobrir como aprendem, qual a metodologia mais adequada, etc. *“Eu preciso de mais tempo para descobrir aquele mundo, o mundo dos cegos. Eu ainda não faço parte dele, eu ainda não estou ali”.*

O barulho e a indisciplina em sala de aula, citados pelos professores, são situações que dificultam sobremaneira o trabalho com o estudante cego, especialmente porque esse estudante utiliza-se, principalmente, do sentido da audição no seu processo de aprendizagem. O próprio dinamismo de uma sala de aula apresenta diferentes sons que precisam ser decodificados pelos estudantes cegos: a fala do professor, as conversas entre estudantes, a movimentação de móveis e pessoas, o barulho externo à sala de aula, etc. Todos esses nuances de sons podem estar acontecendo ao mesmo tempo em que o estudante está prestando atenção na explicação do professor.

Ao contrário dos professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que convivem em turmas com o número de estudantes reduzido, os demais professores entrevistados convivem em turmas de quase 40 pessoas, o que acentua ainda mais as dificuldades expressas por eles. O professor PG1 descreveu sua dificuldade de dar aulas em turmas com estudantes cegos: *“É difícil você dar aula para o estudante cego e o restante da turma – ou você dá aula para o cego e se sobrar tempo você dá para a turma e vice-versa. Não é fácil administrar o tempo de aula para trabalhar com todos”.* Neste sentido, o professor PG3 também disse encontrar grandes dificuldades e comentou: *“Se você pára para auxiliar os estudantes cegos, a turma já está ensandecida. Não dá para dar muita atenção”.*

Diante das falas dos professores é possível constatar o quão é importante o seu papel no desafio da inclusão de estudantes com cegueira em sala de aula. Apesar do medo do desconhecido, do novo, do diferente, o professor precisa reconhecer que não estar preparado não o impede de ter interesse em

auxiliar o estudante cego em seu processo de aprendizagem.

Contudo, parece fundamental que o professor tenha um conhecimento prévio antes de iniciar as atividades com o estudante cego. Entender como o estudante aprende, qual a sua linguagem e quais são os materiais que lhe auxiliam no ensino de Geografia, por exemplo, são conhecimentos essenciais que facilitam o trabalho do professor. No entanto, é preciso apontar que o que está em questão não é a capacidade profissional do professor, mas sim a sua capacitação profissional.

E ainda mais, é importante apontar que nesta pesquisa houve consciência da crise educacional do sistema público de ensino brasileiro. A falta de tempo, a indisciplina e as turmas numerosas relatadas como dificuldades pelos professores são situações vividas no sistema educacional em todo o país. Situações estas que refletem a jornada de trabalho excessiva e a baixa remuneração dos profissionais, os programas assistencialistas de educação que faz com que estudantes freqüentem a escola por obrigação e o baixo investimento na contratação de novos professores e construção de novas escolas. Por esse caminhar de reflexões, enfatizamos que a pesquisa não buscou discutir a conjuntura educacional e as políticas públicas em favor da escola e da classe docente, mas apresentar possibilidades de, diante de tal cenário, construir alternativas de auxílio a estudantes com NEE. Para tanto, comungamos com as palavras de Rego (1998) ao afirmar que cremos que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento e transformação do professor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou algumas dificuldades quanto à presença de um estudante cego em sala de aula constituem verdadeiros entraves na inclusão escolar de estudantes com NEE. Os professores se defrontam com situações problemáticas no dia-a-dia da sala de aula que envolvem uma série de fatores:

a) Fatores pessoais que são intrínsecos a cada profissional como o desconhecimento da cegueira e suas implicações, a abertura em aceitar ou não o diferente, a ausência de formação continuada e a falta de tempo em buscar qualificação, o desgaste com a indisciplina em sala de aula, a descrença na escola e no sistema educacional, o descomprometimento com os estudantes cegos e conseqüentemente com a docência;

b) Fatores político-sociais como a baixa remuneração, a falta de políticas públicas que assegurem verdadeiramente a qualidade no ensino e não somente a presença do estudante em sala de aula, tanto para estudantes com NEE como para todos os estudantes, a falta de aporte material, conceitual e metodológico pela instituição escolar;

c) Fatores técnicos-pedagógicos como a formação continuada, a precariedade de materiais, a ausência de reuniões que avaliem a atual prática e orientem quanto aos futuros planejamentos, o desconhecimento de estratégias pedagógicas.

Em relação à análise das atuais metodologias de ensino ao considerar o conhecimento geográfico para estudantes com cegueira, a pesquisa evidenciou uma situação bastante incisiva em relação ao sucesso destes estudantes em turmas regulares: é de suma importância que o professor de Geografia tenha o apoio dos professores de AEE e da sala multimeios. Constatamos que a inexistência dessa parceria faz com que os estudantes sejam prejudicados em seu processo educativo. O desconhecimento dos professores de Geografia em como trabalhar com estudantes cegos, no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias com apoio de materiais didáticos adaptados e da linguagem escrita e oralizada, acaba gerando situações de abandono e indiferença. De fato, a troca de experiências entre os professores de AEE e os professores de sala regular minimizaria as situações embaraçosas vividas pelos professores de Geografia. Podemos afirmar, portanto, que essa situação evidencia o quanto esses professores de Geografia sentem-se despreparados e desamparados diante da política inclusiva.

Os resultados apontaram que há vários aspectos que contribuem para o desconhecimento dos professores quanto ao ensino para estudantes cegos. Além do distanciamento entre professores de Geografia e professores de AEE, a maioria das escolas não oferece cursos de formação e capacitação profissional aos professores. A inexistência de orientações, reuniões, trocas e coordenação por parte da direção das escolas públicas agrava e perpetua ainda mais esse desconhecimento.

Acreditamos, portanto, que é de fundamental importância a formação inicial do professor, bem como é vital a sua formação continuada para atender as exigências que a educação inclusiva impõe. Por esse caminho, é importante esclarecer que a escola inclusiva não é aquela que se “ajusta” às necessidades dos “diferentes” por meio de materiais adaptados e professores capacitados. As reestruturações de cunho físico e pedagógico e as formações profissionais devem acontecer em todas as escolas, e não somente naquelas que recebem estudantes com NEE.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 23/12/1996**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Último acesso em 25 jan. 2010.
- DENADAI, J. O desafio do docente de Geografia na inclusão do aluno deficiente visual na sala de aula: o exemplo das escolas na rede oficial de ensino de Campinas/SP. In: **Encontro de geógrafos da América Latina - Egal**. Montevideo: s.n., 2009. Disponível em <http://egal2009.easyplanners.info/area03/308_0_Denadai_Jordana.pdf>. Último acesso em 10 jan 2010.
- ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na Educação Superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evan Graf, 2006. p.9-28
- LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: **Reunião Anual da Anped**. Caxambu: s.n., 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Último acesso em 15 mar 2009.
- MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de; VEIGA-NETO, A. et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DPeA, 2002. p. 79-93.
- MANZINI, E. J. Formação continuada do professor para atender à educação inclusiva. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico - educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 77-84.
- MONTEIRO, A. H. **Há mudanças nas concepções do professor do ensino regular em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes?** Marília 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências.
- REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à educação. In: BRASIL. **Ensaio**

pedagógicos - educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 29-36.

SESI, Serviço Social da Indústria.

Fundamentos da Educação Inclusiva – Caderno 1. Florianópolis: SESI / SC, 2008.

Data de recebimento: 11.10.2010.

Data de aceite: 07.01.2011.