



## EDUCAÇÃO ESPECIAL: A GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DO DEFICIENTE VISUAL

Eliane Silva de Queiroz\*  
Jackeline Santiago de Souza\*\*  
Lindinalva de Queiroz Santos\*\*\*  
Selma Barros de Castro Daltro\*\*\*\*

**RESUMO:** *O presente artigo buscou tecer uma discussão sobre a Educação Especial, trazendo à luz questões históricas que impulsionaram o desenvolvimento de dispositivos legais que amparassem os estudantes com Necessidades Educativas Especiais. O foco do estudo se direcionou aos estudantes com deficiência visual, utilizando-se, para isso, da experiência concreta de um estudante com essa necessidade, egresso do ensino médio no município de Barrocas, onde foi possível perceber como se deu o seu processo de formação, mais especificamente no âmbito da Geografia, podendo contrastar a realidade com o que propõe a legislação. Assim, tomou-se como base o ensino de Geografia, no tocante a forma como era tratado o trabalho com mapas, propondo, nesse sentido, o uso da Cartografia Tátil como uma indispensável ferramenta para se utilizar esses representativos com deficientes visuais, permitindo que se construa um conhecimento mais efetivo do mundo que os circunda.*

**Palavras-Chave:** Deficiente Visual; Necessidades Educativas Especiais; Cartografia Tátil.

### OLHARES INICIAIS

O ser humano, desde o momento em que se organizou em sociedades primitivas, tem a tendência a excluir as pessoas dotadas de características físicas e psicológicas encaradas como fora dos padrões ditos normais. Parte-se de um contexto em que tais pessoas eram consideradas como castigos, punições divinas para as pessoas que cuidavam delas – a personificação do sofrimento – e, que por isso, eram sacrificadas, para outro, evidenciado na contemporaneidade, onde essa exclusão, ainda é vigente, embora ocorra de forma não tão brutal.

Tal exclusão pode ser bem caracterizada e visível no ambiente escolar, que, como uma instituição social, está impregnada dos valores e padrões que esta adota, sendo isso perceptível em ações que burlam as leis, provocando uma não-democratização do ensino, dificuldades de acesso e permanência na escola para algumas pessoas, deixando-as à margem da sociedade. Essa situação é notada com contornos mais dramáticos e intensos quando se trata dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois além do processo de exclusão, outros fatores contribuem para agravar o quadro, como a falta de preparação dos profissionais e das instituições de ensino, o preconceito que, em muitos casos, ocorre e a falta de estímulo e confiança no

---

\*Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação – Campus XI. E-mail: [eliane.squeiroz@hotmail.com](mailto:eliane.squeiroz@hotmail.com).

\*\*Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação – Campus XI. E-mail: [jackeline-rodrigo@hotmail.com](mailto:jackeline-rodrigo@hotmail.com).

\*\*\*Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação – Campus XI. E-mail: [lindy.qs@hotmail.com](mailto:lindy.qs@hotmail.com).

\*\*\*\* Especialista em Psicopedagogia/FACINTER e Gestão Escolar/Universidade Pitágoras. Professora dos cursos de Pedagogia e Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha-BA. E-mail: [selmadaltro@oi.com.br](mailto:selmadaltro@oi.com.br). Orientadora.



potencial dessas pessoas, o que leva ao isolamento desses indivíduos em centros especiais, segregando-os do convívio social.

Mediante tudo isso, é notório que, ao longo da história da educação, existiram inúmeras iniciativas objetivando reverter essa situação de exclusão vigente, partindo numa corrida em direção a uma educação inclusiva. Isso impulsionou a publicação de documentos oficiais, como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Declaração de Salamanca em 1994, que resultou de uma conferência na Espanha e, também no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 –, que dedicaram uma atenção especial a tal discussão, mostrando a enorme importância de se incluir pessoas com NEE no sistema regular de ensino, com o intuito de permitir às mesmas uma maior possibilidade de conviver com o diferente, bem como para as pessoas ditas normais, abrindo um leque maior de experiências de vida tão essenciais à formação dos cidadãos.

Diante da evidente importância da temática em questão, este trabalho tem a pretensão de fazer uma breve discussão sobre a educação especial, trazendo a evolução do tratamento dado aos alunos com NEE ao longo da história, tendo sido necessário, para isso, a realização de uma revisão bibliográfica, com base nos postulados de Ribeiro (2003), Magalhães (2002), Rodrigues (2003), Mazzotta (1993), Cavalcanti (2002), Rossi (2000), Almeida e Passini (2002), que dissertaram sobre essa temática, bem como os documentos legais que asseguram os direitos das pessoas com NEE, sendo um firme alicerce para a construção e edificação do trabalho em questão.

Além disso, buscou-se tecer uma discussão a respeito do trabalho de Geografia, na perspectiva do deficiente visual. Para tanto, foi tomado como referência a escuta da experiência escolar de José Eusimar de Queiroz, 23 anos, estudante egresso do ensino médio de uma escola estadual do interior da Bahia, no município de Barrocas. Eusimar teve a sua formação, até a conclusão do ensino médio, realizada durante 6 anos. Isso aconteceu devido ao fato de que fez algumas provas e exames que acelerou alguns anos da formação, já que iniciou seu processo formativo aos 16 anos, sendo necessário, portanto, que houvesse, na medida do possível, essa aceleração, a fim de que ele ficasse com uma maior regularidade idade-série.

Por meio da escuta desse sujeito, buscou-se identificar a adequação da infra-estrutura do colégio aos estudantes com NEE, além da capacitação dos profissionais da educação para lidar com essa demanda escolar, percebendo se estão em consonância com os dispositivos legais.

Foi basilar, também, nessa pesquisa, o levantamento de informações sobre a prática de ensino de Geografia sob a ótica do sujeito da pesquisa, principalmente no tocante ao ensino de Cartografia, visto que esta representa uma importante área do conhecimento que facilita o desenvolvimento de competências e habilidades espaciais, essenciais à compreensão e construção do espaço geográfico a que participa e que normalmente é negada aos deficientes visuais.

## **UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A história da humanidade é marcada pela existência de pessoas que não se enquadram nos padrões ditos normais, sendo o tratamento dado a estas modificado no decurso dos diversos períodos, motivado por questões religiosas e por movimentos reivindicatórios de ordem social e



política, partindo, em alguns casos, dos próprios deficientes e de pessoas engajadas nessa causa, sempre em prol da busca de uma inclusão.

Num período remoto, mais precisamente na era Pré-Cristã, os indivíduos com necessidades especiais não tinham direito à vida, por serem considerados como degeneração da raça humana, só lhes cabendo ser sacrificados, por representarem um transtorno à sociedade da qual não deveria fazer parte (RIBEIRO, 2003).

Essa situação se modifica, na Idade Média, ainda que de forma quase imperceptível, sob a influência do cristianismo, passando a haver uma certa tolerância em relação aos deficientes, que já não eram mortos, mas relegados à caridade. Assim, eram segregados, recebendo de pessoas alheias, alimentação e moradia. No entanto, por trás desses “atos de caridade”, essas pessoas eram sujeitas a castigos, torturas e humilhação.

A partir da Idade Moderna, esse quadro começa a se alterar de fato. Com o desenvolvimento das ciências e uma maior valorização do fator humano, surgem estudos e experiências sobre a problemática referente aos deficientes.

Emergiu então, a partir do século XIX, uma nova mentalidade: instituições educacionais dedicadas a prover uma educação especializada e o movimento social da filantropia, considerando que aqueles que se dedicassem à ajuda e à assistência a esse segmento da população alcançaria o reino do céu (BRASIL, 1998, p. 13).

O século XIX marca as primeiras iniciativas empreendidas no Brasil, no sentido de criar mecanismos que visassem à efetiva inserção desses sujeitos com necessidades especiais, principalmente por meio da educação. Mesmo assim, a história da educação especial brasileira, apesar de denotar significativas mudanças, se comparadas às situações anteriormente mencionadas, ainda é marcada por um caráter notadamente excludente.

Tal caráter pode ser evidenciado por meio da política empreendida por umas das iniciativas pioneiras em solo brasileiro que foi a criação, ainda no Segundo Império, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), que, entretanto, foram projetos isolados e elitistas. Como desdobramentos dessas criações, surgem inúmeras outras instituições, dentre as quais se destacam a criação de estabelecimentos para atendimento aos deficientes, além de iniciativas privadas como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), já que “o poder público nunca se ocupou, de fato, com a melhoria e ampliação de educação especializada” (MAGALHÃES, 2002, p. 62), o que reflete em instituições despreparadas que possuem um caráter assistencialista e caritativo, funcionando, muitas vezes, como asilos e não como escolas que integrassem esses indivíduos à sociedade.

Pressionado por essa situação, o governo começa a investir em projetos que visem à ampliação e a melhoria do atendimento educacional especializado dos deficientes. Isso surge, primeiramente, por meio de campanhas (década de 50 e 60), que foram o motor para a origem do 1.º órgão federal – Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) –, cuja responsabilidade era gerir a educação especial no país, este sendo extinto em 1986.

Nas décadas subseqüentes, ocorre a redemocratização do país, o que vai conferir um novo tratamento à educação especial, que agora, será responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, órgão que fornecerá assistência financeira e técnica. Nesse período se destaca três



importantes documentos publicados a fim de assegurar “os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais visando a uma melhoria de sua condição social e econômica” (MAGALHÃES, 2002, p. 65).

O primeiro deles foi a Constituição Federal Brasileira de 1988, que assegurou, no seu Artigo 206, a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, deixando, assim, indiretamente claro, que os estudantes com Necessidades Educativas Especiais devem estar incluídos no processo educativo. De forma mais enfática, a constituição garante, no Artigo 208, inciso III, o

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, evidenciando uma visão que não preza mais a segregação dessas pessoas, mas sim a sua inclusão em ambientes escolares ditos normais (BRASIL, 1988),

onde as diversidades sejam respeitadas e onde haja um enriquecimento intelectual e cultural de todos os envolvidos, trazendo para a sala de aula as experiências de vida do cotidiano.

Em 1994, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, que vai culminar num dos principais documentos que tratam dessa causa: a Declaração de Salamanca, que

representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial ao reafirmar que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos outros alunos (RIBEIRO, 2003, p. 47).

Assim, estabelece que a escola tem o papel de encontrar uma maneira satisfatória de atender aos indivíduos, definindo que “as pessoas NEE devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Para que isso aconteça, é imprescindível, segundo os redatores da Declaração, que os governos invistam na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, direcionada para essa nova demanda escolar, além de promover a participação de pais, comunidade e organizações no planejamento, implementação e avaliação de ações voltadas para os estudantes com NEE, devendo adotar ainda uma política que propicie a matrícula de todas as crianças em escolas comuns. Na Declaração fica evidente ainda a necessidade de haver uma integração entre os órgãos nacionais e internacionais, como a OIT, UNESCO e UNICEF, a fim de assegurar a “escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com NEE” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

Seguindo essa tendência de valorização da Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no Brasil, é aprovada com um capítulo especial (Cap. 5, Artigos 58-60) sobre o tema, onde regula a Educação Especial no país como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida de preferência na rede regular de ensino, havendo apoio, quando necessário, de instituições especializadas em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a Declaração de Salamanca.

Um dos eixos centrais desse capítulo se refere aos direitos que devem ser assegurados pelas instituições de ensino aos educandos com NEE, como a adoção de métodos, recursos e



técnicas específicas para atender às suas necessidades, adequação do período para conclusão dos estudos, seja para acelerar ou retardar o tempo, capacitação para os professores – no nível médio ou superior –, preparação para o trabalho a fim de proporcionar uma verdadeira integração com a sociedade, na instância social, econômica e política, e acesso igualitário a programas sociais.

Assim, não se pode negar que esses documentos e propostas foram de significativa importância para o tema em questão. No entanto, apenas “o aspecto legal não assegura direitos numa realidade na qual a educação especial vem tendo uma reduzida expressão política no âmbito da educação geral” (MAGALHÃES, 2002, p. 68), já que é notório que o atendimento educativo especial se mantém qualitativa e quantitativamente pouco expressivo. Isso se reflete em uma irrisória inclusão social, haja vista que poucas pessoas com necessidades especiais são matriculadas e destas, apenas algumas adquirem habilidades, competências e atitudes que permitem uma efetiva inclusão laboral e social.

### **As Necessidades Educativas Especiais: um enfoque nos deficientes visuais**

A sociedade hoje é marcada pela heterogeneidade e diversidade, onde se reúnem culturas, gostos, motivações, contextos e necessidades díspares, refletindo, também, na instituição escolar. Dentro desse contexto,

os alunos ditos com necessidades educativas especiais são apenas um caso no seio da diversidade da população escolar, embora sejam aqueles que carecem de maior atenção e acompanhamento” (RODRIGUES, 2003, p. 15).

Por isso, é imprescindível que se respeite e aceite essas diferenças. Assim como existem pessoas ricas, pobres, magras, gordas, feias, bonitas, altas, baixas, também existem surdos, mudos, deficientes físicos e mentais, superdotados e deficientes visuais que representam, da mesma forma, diferenças entre as pessoas. Nessa perspectiva, como eixo nuclear deste trabalho, dar-se-á enfoque às pessoas com deficiência visual e seu processo formativo, tendo como foco a área de Geografia.

Antes, porém, é preciso caracterizar essa deficiência para uma melhor apreensão de como as suas diversas facetas influem no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os deficientes visuais são aquelas pessoas que têm a visão parcial ou totalmente comprometida e que, por isso,

necessitam do uso do sistema Braille e outros recursos didáticos especiais ou que lêem material impresso em tipos ampliados ou quantidades limitadas de impressão normal em condições especiais (MAZZOTTA, 1993, p. 23).

As pessoas que se utilizam unicamente do sistema Braille são aquelas consideradas cegas, enquanto as outras, que têm a visão sub-normal, utilizam-se, além do Braille, outras ferramentas que também auxiliam no seu processo de aprendizagem.

O interessante é que, na sala de aula, os alunos com deficiência visual sejam inseridos em todas as atividades, adequando-as às suas necessidades, assim como há certas adequações aos outros alunos. Assim, esses estudantes não são encarados como “coitadinhos” e há uma maior interação entre eles e os seus colegas. À medida que isso ocorre na escola, o indivíduo terá



condições de ser um sujeito ativo, que interage com a sociedade e participa dela de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes relações sociais.

A Geografia, nesse contexto, como uma das principais disciplinas e ciências responsáveis pela formação de cidadãos, deve ser trabalhada de forma que propicie aos deficientes visuais uma efetiva construção de conhecimentos que visem à apreensão da realidade que o circunda.

Uma das formas mais eficazes de se construir conceitos espaciais na Geografia se dá através do uso de mapas, que são instrumentos essenciais para a compreensão do espaço, através da aquisição de “habilidades de orientação, de locomoção [e] de representação [...]” (CAVALCANTI, 2002, p.16).

Propõe-se, mediante essa constatação, que o conhecimento cartográfico seja tão importante quanto os atos de ler, escrever e contar, para que assim corrobore com o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos do espaço que ajudam a construir. Dessa forma, concordando com Almeida e Passini (2002, p. 15) “ler mapas, portanto significa dominar [...] a linguagem cartográfica. E o processo para essa leitura é tão sério quando ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”.

Em vista disso, a não decodificação, leitura e interpretação corretas de mapas, cartas e plantas, além falta de consciência em relação às noções de localização e orientação, são reflexos da ausência dos conhecimentos cartográficos, que, por sua vez, fazem com que o indivíduo não tenha uma leitura crítica do seu espaço.

No entanto, seja por falta de preparo ou por negligência do professor, os deficientes visuais não conseguem usufruir das funcionalidades dos mapas, tendo, assim, uma formação geográfica completamente defasada, pois a maioria esmagadora dos professores não tem a preocupação de adequar esses instrumentos cartográficos para o uso dos estudantes com deficiência visual.

Por conta disso, os deficientes ficam excluídos das atividades realizadas, talvez pelo fato de os profissionais da educação não terem o conhecimento de que essas pessoas possuem sentidos compensatórios, como o tato, que lhes dão plenas condições de realizar as atividades cartográficas.

Tendo isso em mente,

apresenta-se a proposta de uma geografia mais prática e participativa, na qual os deficientes visuais possam, a partir de materiais táteis, construir os conceitos geográficos e relacioná-los a suas vivências, estimulando o indivíduo para que interaja no ambiente” (ROSSI, 2000, p. 61).

Exemplos disso são os mapas e globos em alto relevo e com texturas diferentes, com legenda em Braille – como pode ser visto nas Figuras 1 e 2 – que propiciam uma leitura dos fenômenos espaciais e tornam a Geografia mais viva, interessante e útil.



**Figura 1** – Mapa Tátil – Climas do Brasil



**Figura 2** – Mapa Tátil – Tratado de Tordesilhas

Diante disso, cabe se perguntar se, de fato, essas possibilidades são conhecidas pelos profissionais da educação e se são exploradas em sala de aula, visto que, no que concerne à educação especial, é perceptível que muito do discurso que é veiculado acaba não se efetivando na prática.

### **A Geografia e o trabalho com mapas sob a ótica do deficiente visual Eusimar**

Para se ter uma visão mais clara da Educação de Deficientes Visuais, ainda que de forma não conclusiva, foi feita um resgate de memória dos processos formativos do sujeito José Eusimar de Queiroz (23 anos), na tentativa de verificar, na instituição escolar em que estudou, as condições de infra-estrutura para atender às suas necessidades, a capacitação dos professores, as relações interpessoais entre ele e os colegas, bem como questões referentes à prática pedagógica – destacando quais os instrumentos que usava para fazer a documentação dos conteúdos e as formas como realizava seus estudos. Tudo isso dando enfoque nas aulas de Geografia e levantando questões direcionadas ao uso de instrumentos cartográficos.

José Eusimar de Queiroz nasceu com a visão subnormal e até completar 16 anos não tinha tido acesso ao ambiente escolar, por não ter a consciência de que poderia participar do ensino regular, juntamente com as outras crianças. Isso ocorre em função da falta de esclarecimento, tanto dos profissionais da educação do município quanto da própria família ou até mesmo de uma visão preconceituosa que está impregnada na sociedade – apesar das diversas iniciativas tomadas em relação a isso – de que quem tem uma deficiência não pode realizar as atividades ditas normais. Segundo relato do sujeito, sua situação se reverte através da iniciativa da sua irmã. Em seu depoimento, Eusimar salienta, relatando a sua experiência e de seu irmão, também deficiente visual:

[...] foi através de minha irmã, quando ela entrou na faculdade, que ela viu que a gente tinha a possibilidade de estudar e antes a gente não entrou, justamente por causa disso: [...] a gente não sabia que tinha essa possibilidade [...] (José Eusimar de Queiroz, 23 anos)



Após essa iniciativa, o sujeito foi alfabetizado numa escola do município, onde não teve apoio especializado. O único contato que teve com uma escola especializada, por iniciativa própria e da irmã, foi em Feira de Santana, na Fundação Jonatas Teles de Carvalho, onde aprendeu a utilizar o Sistema Braille. No entanto, esse apoio era totalmente desvinculado da escola regular o que vai de encontro à legislação que prega que o aluno com NEE, ao ser matriculado em uma estrutura regular de ensino, deve ter o subsídio das escolas especializadas, quando necessário. Depois da experiência na escola especializada, Eusimar realizou uma prova para testar seus conhecimentos e tendo sido aprovado, foi diretamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde, em dois anos, concluiu o Ensino Fundamental, ingressando no Ensino Médio regular.

Assim, ele concluiu a educação básica no ano de 2006, após 6 anos de estudo. Em relação à forma como foi conduzida a formação do sujeito, pode-se inferir que esteve de acordo como o que a legislação prevê, já que foi possível acelerar alguns anos da formação, haja vista que ele se encontrava em uma idade avançada.

Apesar de estar em consonância, nesses aspectos, com a legislação, em outros, entretanto, se desvincula totalmente, como no que se refere à falta de apoio dado pela escola tanto infra-estrutural, quanto na capacitação dos professores, o que acarretava em enormes dificuldades para o sujeito, comprometendo a sua aprendizagem.

Além dessas dificuldades, Eusimar não conseguia documentar todo o conteúdo trabalhado – em muitos casos, ele só tinha acesso ao conteúdo das provas que eram feitas somente de forma oral – além de não ter a compreensão e o apoio de alguns professores. Assim, partia da sua própria iniciativa, mais uma vez, coletar os dados e ouvir por meio de programas de computador, ou através de gravações feitas por amigos, sendo que, algumas vezes, ele transcrevia para o Braille. Isso pode ser bem caracterizado pela sua fala:

o que eu aprendi na escola foi bem pouco, justamente por não ter tido esse apoio dos professores. Não sei se [por falta de] interesse deles ou se por falta de recursos do colégio (José Eusimar de Queiroz, 23 anos).

Em relação ao estudo de Geografia, Eusimar relata que:

meu professor de Geografia no ensino da 5ª a 8ª série foi até bem, não tive acesso a mapas [...]. Agora, já no segundo grau [...] o professor de Geografia [do] primeiro e segundo ano, não teve também essa questão de mapas. Era mais textos, esses negócios [sic]. Já no terceiro ano, [o professor] mexeu muito com essa questão de Atlas, essas coisas e eu não tive acesso. Eu tinha acesso mais ou menos assim: a apostilas [...]. Ele passava por disquete pra mim, aí eu me virava aqui em casa, mas essa questão de mapas eu não tive acesso nenhum (José Eusimar de Queiroz, 23 anos).

Isso se constitui numa falha muito grande no ensino de Geografia, pois o uso e conhecimento dos mapas são essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades espaciais, como lateralidade, orientação, locomoção, decodificação significando-significante, das quais o sujeito foi privado durante todo o seu processo formativo.

Toda essa realidade desenvolveu um certo receio no sujeito em continuar seus estudos, por medo de encontrar ambientes com as “portas fechadas”, como ele encontrou no colégio em





que estudou, mesmo não tendo sofrido nenhum tipo de preconceito dos colegas, com os quais desenvolveu bons relacionamentos. A escola, que deveria ser um local que desse condições a esses alunos de se desenvolverem social e intelectualmente e os estimulasse a continuar estudando, no caso de Eusimar, surtiu efeito contrário, como pode ser visto em seu depoimento:

Eu tinha muita vontade de fazer faculdade e eu acho que não faço hoje, justamente por causa do trauma, porque eu penso que na faculdade vai ser do mesmo jeito do colégio. Aí, por isso, que eu não faço [...]. Eu sei que é uma besteira minha, que, às vezes, faculdade é diferente, mas não sei se chega a tanto. Fora daqui é, porque eu mesmo conheço muitos deficientes visuais [...] que estão cursando vários tipos de faculdade [...]. Então, eu vejo que, fora daqui, funciona normal, mas essa questão de ser interior é mais complicada (José Eusimar de Queiroz, 23 anos).

Diante disso tudo, é perceptível como muitos direitos garantidos por lei, como a adequação e apoio das escolas e dos professores, permanecem intactos no papel, sendo que isso pode ser generalizado no caso da cidade de Barrocas, já que o sujeito da pesquisa estudou em três escolas do município e em nenhuma delas foi visualizada a presença desses itens supramencionados. O processo formativo de Eusimar pode ser resumido nas suas palavras: “as leis são muito bonitas, [...] a escola que tem que se adaptar aos alunos, mas no meu caso fui eu que tive que me adaptar à escola” (José Eusimar de Queiroz, 23 anos).

Para reverter esse quadro, é importante que se considere as potencialidades da Cartografia Tátil, além das propostas salientadas pelo próprio Eusimar, como a implementação de cursos para os professores e para os estudantes com deficiência visual, além da proposta de que exista uma pessoa na sala de aula que saiba o Braille para auxiliar indivíduos que tem necessidades especiais.

## **OLHARES FINAIS**

A partir das discussões empreendidas, é evidente que a Educação Especial, ao longo do tempo, vem sofrendo transformações significativas no que se refere ao tratamento dado aos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais, haja vista os inúmeros avanços, tanto em estudos, quanto em documentos oficiais que se firmaram nas últimas décadas, culminando, teoricamente, em oportunidades iguais entre os deficientes sejam físicos, mentais, sensoriais e os ditos normais.

No entanto, a realidade vislumbrada a partir da pesquisa, no município de Barrocas demonstra um contexto totalmente díspare do que a lei propõe. Isso foi verificado a partir da escuta do sujeito José Eusimar de Queiroz, onde o mesmo demonstrou total consciência do quanto foi prejudicado pela falta de aplicação da legislação na prática.

Apesar do resultado da pesquisa permitir uma generalização quanto às condições das escolas de Barrocas em atender os deficientes visuais, ele não dá margem a uma caracterização de outros contextos. No entanto, é possível que esses resultados também sejam refletidos em outras escalas, ainda que não se tenha como saber se, realmente, isso acontece, pois não foi feita uma pesquisa com tamanha amplitude.



Na medida em que essas condições são retiradas dos alunos com deficiência visual, a Geografia, como uma disciplina inserida nesse contexto e extremamente importante à formação de cidadãos conhecedores do espaço em que estão inseridos, fica defasada e torna-se inútil. É nesse sentido que se propõe o uso da Cartografia Tátil, como uma alternativa inovadora para reverter essa situação e que, entretanto, é pouco conhecida pelos profissionais de Geografia e mais raramente, ainda, utilizada.

Portanto, é indiscutível a necessidade de se aprofundar e discutir mais essa temática, a fim de que se possa transpor a lei da teoria para a prática pedagógica, em especial a de Geografia, garantindo, assim, aos indivíduos com NEE a igualdade de direitos e o respeito às suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Sociedade e Exclusão. In: \_\_\_\_\_. **Caderno de Estudo do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Brasília: SEESP, 1998.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 10 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.com.br/TodosPelaEducacao/Portals/0/LDB.pdf>. Acesso em: 24/04/2008.

CAVALCANTI, L. de S. Concepções Teóricas e Elementos da Prática de Ensino de Geografia; Referências Pedagógico-Didáticas para a Geografia Escolar. In: \_\_\_\_\_. **Geografia e Prática de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Um breve panorama da Educação Especial no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAZZOTTA, M. J. da S. O Trabalho Docente em Educação Especial. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.



**XII SEMOC** SEMANA DE  
MOBILIZAÇÃO  
CIENTÍFICA  
SEGURANÇA: A PAZ É FRUTO DA JUSTIÇA



RODRIGUES, A. J. Contextos de Aprendizagem e Integração/Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: \_\_\_\_\_. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROSSI, D. Deficiência Visual: desafio para o ensino especial e a Geografia em sala de aula. In: - \_\_\_\_\_. **Geografia e Educação: Geração de Ambiências**.