

Diana Marcolino

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
CATARINA (UFSC): A DEFICIÊNCIA VISUAL EM QUESTÃO**

Trabalho de conclusão de curso submetido ao curso de graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Bacharel em Geografia. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemy da Silva Nascimento.

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Marcolino, Diana

Educação inclusiva no curso de graduação em Geografia da  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): A  
deficiência visual em questão / Diana Marcolino;  
orientadora, Rosemy da Silva Nascimento - Florianópolis,  
SC, 2015.  
87p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. Educação inclusiva. 3. Curso de  
graduação em Geografia. 4. Universidade Federal de Santa  
Catarina. 5. Deficiência visual. I. Nascimento, Rosemy da  
Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Geografia. III. Título.

Diana Marcolino

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
CATARINA (UFSC): A DEFICIÊNCIA VISUAL EM QUESTÃO**

Esta Monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Bacharel em Geografia e aprovada em sua forma final pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de Novembro de 2015.

---

Prof. Dr. Carlos José Espíndola  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosemy da Silva Nascimento  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ruth Emília Nogueira  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Msc. Gabriela Alexandre Custódio  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho a minha mãe  
Irma e minha irmã Daiana. Foi com  
o apoio de vocês que esta pesquisa  
se tornou realidade. Amo vocês!



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, e por toda a benção que tem derramado em minha existência. "Deus não escolhe os capacitados, capacita os escolhidos. Fazer ou não fazer algo só depende da nossa vontade e perseverança". (Albert Einstein)

À minha família, pelo apoio e amor incondicional.

À minha orientadora prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemy da Silva Nascimento, pelo ensinamento e por compartilhar comigo seus conhecimentos sendo uma pessoa que admiro por seu grande coração.

À banca examinadora por tornar este trabalho melhor com suas sugestões e correções.

À todos os professores que tive, especialmente aos da graduação em Geografia da UFSC, por compartilharem seus saberes e seus olhares, e por ampliarem meus conhecimentos.

À todos os amigos que acompanharam mais de perto a trajetória desta graduação, saibam que com vocês foi tudo mais fácil. Especialmente Daiana, Sabrina, Yanna, Diana, Djennifer, Driele, Márcio e Priscila.

Especialmente aos meus amigos Karine e Geovano que tornaram essa graduação mais leve e feliz, e por estarem por perto sempre que precisei.

E aos amigos de longa data que me fazem ser quem eu sou, aprendi e aprendo muito com vocês. Marilene Valgas de Souza e Marcelo Madeira Cunha.

À todos que com boa vontade aceitaram participar desta pesquisa.

De forma geral a todos aqueles que contribuíram e contribuem para minha caminhada.

À todos, muito obrigada! Deus abençoe vocês!



"É apenas com o coração que se pode ver  
direito; o essencial é invisível aos olhos".

Antoine de Saint Exupéry



## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a educação inclusiva no Curso de Graduação em Bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina e a deficiência visual em questão. O objetivo principal é avaliar o processo de inclusão de uma aluna deficiente visual (DV) na UFSC, de maneira mais específica no Curso de Graduação em Bacharelado em Geografia. Como objetivos específicos, foram definidos: analisar as ações da Universidade Federal de Santa Catarina para a inclusão de estudantes deficientes visuais; descrever a estrutura do curso de graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a inserção da deficiente visual; e verificar o papel da tutora, coordenadores e secretário do curso, professores, bolsistas, estagiários e estudantes no processo de inclusão. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa exploratória através de levantamento bibliográfico e levantamento documental através do projeto político-pedagógico do curso. Foi analisado o curso de graduação, sua estrutura física e metodológica para receber uma aluna deficiente visual. Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisadas as entrevistas realizadas com a tutora, coordenadores e secretário do curso, representante do AAI, professores, bolsistas, estagiárias e com a aluna DV, além de um questionário feito para os colegas da referida aluna. Os resultados obtidos indicam que o caminho para a educação inclusiva começou a ser construído no curso de Geografia, que ainda não está preparado para receber alunos deficientes visuais, porém vem se adequando à inclusão destes, principalmente através do apoio do Ambiente de Acessibilidade Informacional e do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Curso de graduação em Bacharelado em Geografia; Deficiência visual.



## ABSTRACT

This research theme is inclusive education in the Undergraduate's Course in Bachelor on Geography degree from Federal University of Santa Catarina with visual impairment in question. The main objective was to study the process of adding a visually impaired student (DV) at UFSC, more specifically in Undergraduate's Course in Bachelor on Geography. The specific objectives defined were: to analyze the actions of the Federal University of Santa Catarina for the inclusion of visually impaired students; describe the structure of Undergraduate's Course in Geography of the Federal University of Santa Catarina for the inclusion of the visually impaired; and verify the role of tutor, coordinator and secretary of the course, teachers, scholars, trainees and students in the inclusion process. The methodology used was exploratory research through literature and documentary demand through political-pedagogical project of the course. It was analyzed the degree course, its physical structure and methodological framework to receive a visually impaired student. For the development of the research were analyzed interviews with the tutor, coordinator and secretary of the course, representative of AAI, teachers, scholars, trainees and with DV student, further on a questionnaire made to colleagues of that student. The results indicate that the path to inclusive education began to be built in the course of Geography, which is not yet prepared to receive visually impaired students, but has been adapting to their inclusion, particularly by supporting the Informational Accessibility Environment and Tactile and Cartography Laboratory School.

**Keywords:** Inclusive education; Undergraduate degree in Bachelor in Geography; Visual impairment.



## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. O processo de desenvolvimento das ajudas técnicas para pessoas com necessidades educacionais especiais.....  | 48 |
| Figura 2. Representação visual do ciclo hidrológico fornecida pelo professor da disciplina de Recursos Hídricos para a Geografia.....                            | 49 |
| Figura 3. Exemplos de materiais aplicados nos recursos didáticos táteis de acordo com a Metodologia LabTATE.....   | 50 |
| Figura 4. Recurso tátil adaptado da representação visual do ciclo hidrológico, fornecido pelo professor da disciplina de Recursos Hídricos para a Geografia..... | 51 |
| Figura 5. Mapa tátil do Município de Florianópolis de acordo com a Metodologia LabTATE.....  | 52 |



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAI – Ambiente de Acessibilidade Informacional  
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros  
CAE – Coordenadoria de Acessibilidade Educacional  
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
DV- Deficiente Visual  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFES – Instituições de Ensino Superior  
LabTATE – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
NBR – Norma Brasileira  
ONG – Organização não governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PPP- Projeto Político-Pedagógico  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEESP – Secretaria de educação Especial  
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco



## **LISTA DE APÊNDICE**

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com tutora, coordenadores e secretário do curso

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as acompanhantes (estagiárias)

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com representante do AAI (Ambiente de Acessibilidade Informacional)

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os bolsistas do LabTATE.

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com a aluna deficiente visual

APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas com os professores

APÊNDICE G – Roteiro do questionário feito com os alunos que estudaram com a aluna deficiente visual desde a primeira fase do curso



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>                                  | <b>28</b> |
| <b>3. GEOGRAFIA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO .....</b>                       | <b>33</b> |
| 3.1 GEOGRAFIA E DEFICIÊNCIA VISUAL.....                             | 36        |
| <b>4. A EXPERIÊNCIA DA UFSC E DE OUTRAS<br/>INSTITUIÇÕES.....</b>   | <b>40</b> |
| <b>5. CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA .....</b>                     | <b>44</b> |
| 5.1 RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA O ENSINO DE<br>GEOGRAFIA..... | 47        |
| <b>6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO .....</b>              | <b>54</b> |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                 | <b>76</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>79</b> |



## 1. INTRODUÇÃO

As políticas de democratização na educação têm permitido nas últimas décadas o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas e universidades, o que vêm caracterizando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem a um número maior de pessoas. Conforme Sasaki (2005), esse caminho que está sendo percorrido é conhecido como educação inclusiva, que difere no seu conteúdo das formas já existentes até o momento, para inserção escolar das pessoas com deficiência, no sentido de que a inclusão necessita de transformações na percepção pela qual a educação deve ser entendida.

Estas mudanças são fruto do processo histórico dos movimentos sociais internacionais que conquistaram seus direitos através de alguns momentos marcantes, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos, oficializada na Tailândia, no ano de 1990 (UNESCO, 1990), e da Declaração de Salamanca, organizada na Espanha pelas Nações Unidas, em 1994, e regida sobre os princípios, políticas e práticas que visam garantir o acesso dessas pessoas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Estes documentos demonstram a necessidade de uma equidade de condições, visam garantir o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência. Porém, ter apenas isto não basta. É preciso que haja uma mudança significativa nas atitudes, metodologias de ensino e tecnologias nas universidades, para uma modificação na própria educação. Corroborando com isto, Nogueira e Andrade (2010), acreditam que se deve olhar para a diferença não como um problema, mas como oportunidade de aprendizado, de igualdades e somas. Há a necessidade de promover uma redefinição em todas as dimensões: (individual, educacional, política, social, econômica e familiar), aonde, através desta redefinição, espera-se que uma educação igualitária poderá se efetivar.

A inclusão é um processo que caminha a passos lentos. No caso do curso de graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), somente no ano de 2011, é que teve a sua primeira experiência para esta demanda (HOFFMANN, *et al.*, 2013), que torna-se

cada vez mais presente na sociedade de forma geral, e nas instituições públicas. Um curso de graduação em Geografia bacharelado não está alheio a esta problemática.

Parte-se do pressuposto que a gênese da Geografia se dá pela descrição das paisagens e fenômenos, ou seja, o recurso visual é um dos principais meios de assimilação dos conhecimentos geográficos, por isso que ainda hoje é considerada essencialmente visual. Almeida e Nogueira (2009) explicam que a visão é o mais importante canal para a obtenção do conhecimento espacial, e por isso ela é solicitada na busca de reconhecimento de distintos lugares, paisagens e análises na Geografia.

Com relação especificamente aos estudantes com deficiência visual, a falta da visão faz com que utilizem outros sentidos. Deste modo requerem outros recursos para apreenderem o conhecimento, esta situação requer professores preparados e uma metodologia educacional adaptada, para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Diante destes fatos, faz-se necessário a adaptação de métodos, técnicas, recursos e a compreensão de como este estudante teria de fato uma educação geográfica.

O curso de graduação em Geografia ao receber sua primeira graduanda deficiente visual, de certa forma, possibilitou uma nova situação, tanto para professores quanto para alunos matriculados no mesmo semestre e turno de sua colega de turma. É a partir da vinda desta estudante, que o curso teve de se adaptar e encontrar soluções para garantir a permanência dela, além de oferecer um ensino de qualidade.

Esta pesquisa surge a partir da experiência vivida pela autora desta, como acompanhante da aluna deficiente visual. Durante a convivência, surgiu o seguinte questionamento: O curso de graduação em Geografia bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina está preparado para a inclusão de estudantes deficientes visuais?

No intento de responder esta pergunta foi estabelecido como objetivo geral:

- Avaliar o processo de inclusão de uma aluna deficiente visual (DV) na UFSC e mais especificamente no curso de graduação em Geografia bacharelado.

Foram definidos como objetivos específicos:

- Analisar as ações da Universidade Federal de Santa Catarina para a inclusão de estudantes deficientes visuais;
- Descrever a estrutura do curso de graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a inserção da deficiente visual;
- Verificar o papel da tutora, coordenadores e secretário do curso, professores, bolsistas, estagiários e estudantes no processo de inclusão.

Este trabalho se justifica primeiramente pela inserção de uma aluna deficiente visual no curso de graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2011, a partir desta demanda é que foi reconhecida a importância de se pensar sobre processo de inclusão no nível superior, no curso de graduação em Geografia da UFSC. Este assunto vem sendo discutido de forma ampla desde a década de 1990, período que as políticas públicas têm efetivado a democratização do acesso ao nível superior. Fundamenta-se principalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que foi adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a qual estabelece que:

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (Art. 1º). Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (art. 2º).

Esta declaração é uma norma estabelecida mundialmente e trás consigo um comprometimento com as classes que eram discriminadas por serem diferentes da maioria, como é o caso das pessoas com necessidades educativas especiais, de modo que tenham seus direitos inalienáveis reconhecidos. Mais tarde, foi estabelecido nacionalmente na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso I: “I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” Conforme consta nos incisos III e V do artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

V – Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Tais artigos demonstram a obrigatoriedade do Estado em amparar as “minorias” que se sentiam e se sentem excluídas das escolas e também garantir seu acesso ao nível superior. Este último era considerado muito difícil antes do que foi estabelecido na Constituição devido à falta de estrutura nas escolas e universidades para receber os estudantes com deficiência. E também pelo despreparo dos professores que não sabiam lidar com estes estudantes, e muitas vezes ainda não sabem. Além das políticas de inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, dispôs no seu título V Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no capítulo IV artigo 43 sobre as Finalidades da Educação Superior e no capítulo V no artigo 58, a Educação Especial. Tudo isso acaba por corroborar com a importância que a educação plural e universal está tomando forma nos debates e na realidade, para melhoria das condições de acesso e permanência destes indivíduos. A universidade não deve estar fora deste contexto, uma vez que é uma instituição social que deve ser referência para as demais, enquanto formadora de opinião. Portanto, a contribuição científica deste trabalho é a de colaborar com a discussão sobre a inclusão no ensino superior e principalmente no curso de graduação em Geografia da UFSC.

Para concretizar este trabalho utilizou-se como metodologia, a pesquisa exploratória com determinados procedimentos que, segundo Gil (2008, p. 27), “habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”. A pesquisa bibliográfica se desenvolveu a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses. O levantamento documental se deu pela análise do projeto político-pedagógico do curso de graduação em Geografia, e do currículo utilizado atualmente estabelecido em 2006. Como estudo de caso foi analisado o curso de graduação em Geografia da UFSC, sua estrutura física e metodológica para receber uma aluna deficiente visual.

Foram ainda elaborados seis roteiros de entrevistas para esta etapa de coleta de dados, com conteúdos variados de perguntas, adotadas conforme o grupo de informantes. Os sujeitos da pesquisa são inominados, resguardando suas identidades. Foi utilizado um nome fictício (Maria) para nomear a aluna deficiente visual, já que nas entrevistas seu nome é frequentemente citado. As entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas em sua forma literal. Os sujeitos entrevistados na pesquisa foram:

- A representante do Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI), localizado na Biblioteca Universitária, de modo a compreender como foram atendidas as demandas da deficiente visual.
- Os coordenadores do curso de graduação em Geografia na época em que a estudante entrou na UFSC, em 2011/1, e aqueles que assumiram o cargo depois para continuidade do processo, até o ano de 2014/2. Houveram ao todo três coordenadores durante o período.
- O secretário do curso que auxiliou em todo este período.
- Os professores que lecionaram as disciplinas na turma da estudante até 2014/2, quando concluiu todas as disciplinas obrigatórias e optativas para a graduação de bacharelado em Geografia. Num total de 29 professores, 23 concederam entrevistas. Os 6 professores que faltam estavam justificados por: mudou-se para Porto Alegre; outro para o Paraná; dois não responderam o e-mail de contato; e outros dois estão afastados por motivo de doença e por licença prêmio. Sendo nomeados os 23 de professor 1, 2, 3, 4..., e assim por diante.
- A tutora da aluna deficiente visual, responsável por acompanhá-la até o término de sua graduação em bacharelado.
- Os bolsistas do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), que confeccionaram e/ou adaptaram seus recursos didáticos. Ao todo foram quatro bolsistas nomeados como bolsista A, B, C e D.
- Os estagiários que acompanharam a estudante em sala de aula, até 2014/2. Três estagiárias que serão nomeadas de estagiária A, B e C.

- A aluna deficiente visual “Maria”, para conhecimento da sua realidade no âmbito desta universidade.
- Para a coleta de dados também foi elaborado um questionário *online* gerado no *Google Docs*<sup>1</sup> com o *link* disponibilizado na rede social, onde os graduandos matriculados na turma da estudante, de 2011/1 a 2014/2, possuem um grupo relacionado ao curso de graduação em Geografia. Do total de 40 estudantes, 12 responderam.

## 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para tratarmos deste assunto se faz necessário entender as diferenças existentes entre integração e inclusão, haja vista que inicialmente as pessoas com deficiência eram somente integradas, atualmente há um movimento para a inclusão destas. O movimento de integração tem por objetivo a habilitação à qualificação do indivíduo com deficiência para que este possa integrar a sociedade. A partir dos anos 80 houve uma iniciativa dos movimentos para superar este paradigma da integração, buscando assim uma sociedade inclusiva que seja para todos. Esse conceito surge pela primeira vez nos anos 1990, em textos internacionais, durante uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), num contexto em que o padrão social estava associado a uma nova etapa de políticas, nomeada de inclusão. Enquanto a integração se refere apenas ao indivíduo com deficiência, o qual tem que se adaptar para fazer parte da sociedade, a inclusão tem como objetivo qualificar a sociedade para que consiga incluir a todos. Sociedade inclusiva é aquela que se transforma e se adapta para que as diferenças e necessidades de cada pessoa sejam consideradas e respeitadas, garantindo a igualdade de oportunidades. Assim, a sociedade que precisa evitar a exclusão. Uma sociedade inclusiva é aquela que é capaz de considerar toda a diferença humana e buscar meios para que qualquer indivíduo, vulnerável ou privilegiado, possa ter acesso a ela, se disposto a assumir papéis e colaborar para o bem comum (HAZARD *et al.*, 2007).

---

<sup>1</sup>*Google Docs* É um aplicativo que aceita a criação de qualquer tipo de documento *on-line*, possibilitando seu armazenamento *on-line* no Google Drive. Disponível em: <<https://docs.google.com>>. Acesso em: 12. Abr. 2015.

Corroborando com esta afirmativa Sánchez (2005) traz que a educação inclusiva é um caminho privilegiado para se obter a inclusão social, algo que não deve estar alheio aos governos e estes tem obrigação de aplicar recursos econômicos necessários para construí-la. Mais ainda, a inclusão não está somente no campo educativo, mas no correto significado de ser incluído. Está subentendida na inclusão social, na participação do mercado de trabalho competitivo, sendo este o último fim da inclusão. Para Stainback e Stainback (1999, p. 21) a educação inclusiva:

[...] pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas.

Para, além disto, de acordo com Sánchez (2005), a educação inclusiva deve ser compreendida como uma tentativa a mais de acolher as dificuldades de aprendizagem de qualquer estudante no sistema educacional e como um meio de garantir que os estudantes, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. Defendendo assim a passagem da educação separada para um sistema inclusivo marcado por uma aprendizagem significativa cujo centro é a criança. Significaria a modificação de uma sociedade e um mundo amedrontado e intolerante para um mundo que aceite e encare a diversidade como algo natural.

Atualmente a inclusão ainda encontra diversos obstáculos para efetivar-se, mas a mudança está ocorrendo mesmo que de forma lenta na sociedade, Sasaki (2005) afirma que após conhecer a inclusão, não consegue conceber a volta da sociedade para práticas que não incluem. Felizmente, a inclusão é um processo mundial não reversível. Veio para ficar e multiplicar-se abrindo espaços para a constituição de uma sociedade genuinamente para todos, sem restrição sob nenhuma conjectura.

Visando então a construção de uma sociedade inclusiva os movimentos sociais de defesa dos direitos humanos lutaram para construir documentos norteadores das políticas públicas para a promoção do respeito aos direitos humanos. Isto ocorre em 1948 quando a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração

Universal dos Direitos Humanos. Segundo Lourenço (2010) a Declaração tem por objetivo um trabalho constante pela conservação da paz entre as nações, já que foi aprovada depois da Segunda Guerra Mundial, e a gênese de um novo tipo de sociedade, que seja formada por valores éticos e tenha como principais metas a promoção e proteção do ser humano. No que diz respeito à educação inclusiva esta Declaração recomenda no seu artigo 26º 1-

Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível para todos, bem como a instrução superior.

Ainda que desde 1948, o tema da educação como direito de todos esteja presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, somente no final do século XX, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cidadania (UNESCO), que também promove o respeito aos direitos humanos, resolveu tomar como sua principal prioridade os debates sobre a necessidade de universalização da Educação básica. Esta posição teve um intenso impacto na história do que hoje conhecemos como educação inclusiva, na proporção de gerar vários encontros internacionais que tiveram como objetivo o debate de metas e estratégias para expandir o acesso à educação básica da população dos países em desenvolvimento (LOURENÇO, 2010).

Tendo como primeiro encontro a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien na Tailândia de 1990, neste foi elaborada a Declaração mundial sobre educação para todos, um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, onde confirmam o direito de todos à educação, e prometem agir para que os objetivos da educação para todos sejam obtidos. Um dos objetivos propostos: “Garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

Juntamente com esses debates sobre a educação para todos, vinham ganhando força os movimentos em prol da inclusão social e educacional dos indivíduos com necessidades especiais. E mais tarde no ano de 1994 foi realizada em Salamanca na Espanha, a Conferência mundial de educação especial, esta também teve o apoio da Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde foi construída a Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Todos estes são documentos internacionais que preconizam as medidas nacionais para inclusão dos indivíduos com deficiência. Posteriormente ampliou-se o debate sobre a educação inclusiva no Brasil, através de iniciativas da sociedade civil e do Estado que tentavam cumprir as metas assumidas nos encontros feitos pela UNESCO, onde o Brasil era signatário. Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ratificando a educação como direito de todos e instituindo no capítulo V no artigo 58º, Da Educação Especial onde “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, 9394/ 1996). A LDB não só garante acesso e permanência as pessoas com deficiência, mas a todos e em todos níveis de ensino, traz conceitos para o desenvolvimento do educando na educação infantil, no ensino fundamental e médio, na educação de jovens e adultos, mas cada modalidade tem suas especificidades (BRASIL, 1996).

Mostrando engajamento do Estado e da sociedade civil em alcançar uma educação para todos, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), este documento foi elaborado tendo como base a Constituição Federal, a LDB e os compromissos assumidos pelo Brasil como signatário de vários documentos internacionais, que visam à universalização da educação (LOURENÇO, 2010).

Em 2003 é organizado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação Inclusiva, Direito à Diversidade. Para que os sistemas de ensino se tornassem inclusivos, com a formação de gestores e professores, para atendimento educacional especializado (BRASIL, 2005). Corroborando com o citado há o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no capítulo IV tem como objetivo, o acesso, a aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 8).

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, institui o Programa INCLUIR-Acessibilidade na Educação Superior, com objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IFES). Tem sua gênese em 2005, e foi implementado em 2011, através de Chamadas Públicas, realizadas pela Secretaria de educação Especial (SEESP) e pela Secretaria de Educação Superior (SESu), onde as IFES apresentaram projetos de concepção e solidificação dos núcleos de acessibilidade, com objetivo de extinguir as barreiras pedagógicas, físicas, nas informações e comunicações, nos ambientes, nos equipamentos, nas instalações e materiais didáticos. E em 2012, o MEC intermediado pela SECADI e pela SESu, passa a dar apoio aos projetos das IFES, com contribuições financeiras, institucionalizando assim ações de política de acessibilidade na educação superior. Estes núcleos de Acessibilidade se estruturam com bases nos eixos: infraestrutura; currículo, informação e comunicação; programas de pesquisa; e programas de extensão (BRASIL, 2013).

Visando universalizar o acesso ao nível superior há o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Cujas finalidades são ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. E o Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. no Art. 3º tem como diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo;

II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

E legitimando foi aprovada a Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Deste modo, visando melhorar a acessibilidade dos lugares foi criada a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que é a responsável pela normatização técnica do país. A norma NBR 9050 é uma norma que se refere a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Trata-se de um manual da ABNT que contém um conjunto de Normas técnicas para o acesso das pessoas com deficiência. Esta norma visa estabelecer critérios e padrões para proporcionar aos indivíduos com deficiência condições apropriadas e seguras de acessibilidade. Estes critérios são analisados segundo cinco Itens: acesso e circulação; comunicação e sinalização; equipamentos urbanos; sanitários e vestiários; mobiliário. E vai muito, além disso, pois há o advento das tecnologias assistivas que acordo com Hazard et al. (2007), Tecnologia assistiva é qualquer e toda ferramenta, estratégia ou recursos e processo gerado e usado com o fim de proporcionar maior autonomia e independência ao indivíduo com deficiência. As tecnologias de informação e comunicação (TICs), como os computadores, também são consideradas assistivas quando tem que ser modificadas para atender o educando, como por exemplo, quando é instalado um software específico, que é usado por deficientes visuais.

### **3. GEOGRAFIA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO**

Para se entender os problemas essenciais do ensino de Geografia é imprescindível recordar que ela já existia bem antes de manifestar-se no século XIX, em seu formato escolar e universitário. Visto que os homens iniciaram construindo mapas e descrevendo o espaço geográfico, sendo assim, este saber esteve ligado aos chefes de guerra,

príncipes, homens de negócios, conselheiros de Estado e viajantes. As primeiras concepções na direção de uma Geografia sistematizada como um saber específico ocorre na Alemanha, no século o XIX. Apresentando a terra, sua população e suas atividades econômicas, a Geografia se institucionaliza, nas escolas e universidades, em geral, de distintos países europeus, ao longo do século XIX (PEREIRA, 2009).

Estes avanços vão determinar a necessidade de formação de professores para atuar nos níveis primário e secundário. A Geografia universitária se constitui então em função das necessidades das escolas e dos estabelecimentos de ensino médio. Não é como se pode pensar, que a partir das universidades é que a Geografia chega a rede escolar de ensino elementar e secundário, mas o oposto, seu desenvolvimento nestes graus antecedeu o progresso da Geografia no ensino superior (PEREIRA, 2009).

Deste modo a Geografia que é institucionalizada no Brasil nos anos de 1930, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e pelas universidades, foi fundamentada pela Geografia Francesa. Difundi-se essa corrente de pensamento no país até 1960, numa forma estritamente descritiva, tendo como objetivo o conhecimentos das dificuldades e características do território nacional, o que deu origem à mesma linha metodológica nas universidades. Já no final das décadas de 1960 e 1970, acontecem tentativas de descontinuidade com a Geografia ensinada e realizada, isso especialmente porque se fez necessário estudo para embasamento do planejamento e da concretização de amplos empreendimentos da época. Essa Geografia teve duração curta, mas com simpatizantes até hoje, sendo também chamada de quantitativa ou teórica (CALLAI, 1995, *apud* MOURA; ALVES, 2002).

Deste modo a Geografia passa a ser utilizada pelo governo militar, a partir do golpe de 64, nasce no estudo das ciências sociais uma propensão quantitativa com grande difusão na área da Geografia. Neste período houve grande influencia de Harvey e Bunge. Essa geografia era muito favorável ao governo militar que se utilizava somente de estatísticas, e projetava o crescimento econômico, repudiando as questões sociais e ecológicas. Após a abertura política e as possibilidades de ampliar as discussões nas universidades, emergiu outra corrente denominada de Geografia Crítica (ANDRADE, 1999).

Denominou-se assim esta Geografia de tradicional, conforme Andrade (1999) esta Geografia teve gênese na necessidade de mapeamento do território nacional, após a revolução de trinta. Esta década foi assinalada pela fundação das universidades de São Paulo e do antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), quando a ciência geográfica começou a ser ministrada em curso próprio, em nível superior. Além do IBGE, das universidades mencionadas e de outras que foram aparecendo, teve amplo desempenho a AGB (Associação dos Geógrafos brasileiros), fundada por Pierre Deffontaines, em São Paulo, em 1970.

A partir da década de 70, a ciência geográfica no Brasil passa por um movimento de renovação, no qual Milton Santos é a figura central, realizando críticas tanto a Geografia Tradicional quanto a Quantitativa, com grande influência no ensino. Emergiram propostas de englobar reflexões da visão dialética no ensino desta disciplina. Discutindo no ensino de conteúdos a necessidade de extrapolar a abstração e de ter um ensino pensado para as camadas mais populares, fazendo do estudante um sujeito no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento do espaço geográfico (MOURA e ALVES, 2002).

Esta renovação foi marcada fortemente pela atuação da corrente marxista na década de oitenta e noventa, os geógrafos influenciados por Marx, sobretudo Caio Prado Junior, articulavam o seu pensamento em função da práxis e empregavam o marxismo dinâmico e legitimamente dialético. O emprego do pensamento marxista a Geografia brasileira levou a adoção de conceitos mais concretos, a uma análise mais realista das relações entre cidade e campo e ao aprofundamento das ideias a respeito da forma capitalista da apropriação de terra. Foram se desenvolvendo também uma preocupação maior com os problemas ligados ao meio ambiente (ANDRADE, 1999).

Atualmente a Geografia é delimitada como “ciência da sociedade”, que visa à investigação do espaço produzido, decorrente das inúmeras relações entre a natureza e dessa com os homens, ou uma ciência que é decorrente do jogo de interesses de homens e que deixa marcas no espaço. A Geografia se põe entre as disciplinas do currículo escolar, quando analisa as relações sociais consolidadas no espaço, podendo colaborar verdadeiramente propondo uma educação cidadã. Mas é imprescindível destacar ainda que, numa educação fundamentada na cidadania, precisam-se remanejar os saberes escolares como instrumentos que poderão servir para os estudantes construírem seus

conhecimentos próprios, desde que faça sentido e tenha relação com a sua prática habitual e com os todos os conhecimentos previamente construídos por estes sujeitos sociais (MOURA e ALVES, 2002).

### 3.1 GEOGRAFIA E DEFICIÊNCIA VISUAL

Torna-se relevante ao abordar este assunto entender como estes dois dialogam já que tanto na escola e universidade há inúmeras diferenças que devem ser pensadas. Segundo Custódio (2013) é difícil não pensar na heterogeneidade no âmbito escolar quando realmente se almeja uma aprendizagem significativa que dê valor as vivências dos estudantes. Sendo assim é um desafio para os professores conhecer e enfrentar essas heterogeneidades, mas esses tem que tomar para si o seu papel, especialmente o professor de Geografia, que tem como alicerce o estudo da pluralidade da sociedade. É um passo realmente significativo em direção a uma proposta de ensino voltada a atender a todos, que valoriza as potencialidades e necessidades individuais, quando se valoriza a heterogeneidade existente no âmbito escolar, onde ainda predomina a homogeneidade. Portanto o ensino de Geografia necessita também ser pensado desta forma em que o professor se utilize toda diversidade do cotidiano da vida escolar nos conteúdos ensinados.

Pelo pressuposto que a Geografia em sala de aula, às vezes é entendida como uma disciplina distante e abstrata, especialmente para os deficientes visuais, estes tem problemas em compreender um conteúdo que faz referencias visuais. Entretanto os problemas vividos por estes estudantes nas aulas de Geografia não devem ser considerados como obstáculos definitivos, mas sim como dificuldades que podem ser ultrapassadas, dependendo somente de recursos didáticos e métodos adequados que atendam as especificidades do deficiente visual (CUSTÓDIO, 2013).

Diante dessas possibilidades o professor deve buscar a melhor maneira de aprendizagem para o DV. Segundo Chaves (2010) quando se considera apresentar o espaço geográfico para o deficiente visual, o professor necessita refletir sobre a possibilidade de transpor a realidade para uma realidade que seja possível se ler com as mãos, isso vai além das relações estabelecidas entre as experiências do estudante e os

conceitos geográficos. A transposição de informações para caracteres em relevo capaz de serem lidos por deficientes visuais é uma preocupação que ocorreu primeiramente no século XVIII, com o francês Valentin Haüy. Essa prática foi buscada pelo interesse de uma criança cega em desvendar as depressões que foram deixadas em papel pela escrita de Valentin Haüy. No século posterior, em 1829, Louis Braille, que era estudante da escola de Haüy e cego desde criança, criou um sistema especial feito com seis pontos em alto relevo que foi conhecido em todo o mundo e que se tornaria a escrita para os deficientes visuais.

De acordo com Custódio (2013) a percepção e representação espacial para os estudantes com deficiência visual é talvez a questão que demanda mais empenho dos professores. Pelo fato de não conseguirem utilizar os recursos visuais, o processo de explicação e representação do espaço através de outras variáveis, torna-se complicado por não ser comum na prática diária dos professores.

Neste sentido é que Chaves (2010) aponta que os mapas táteis são importantes e de ampla utilidade na apreensão de conteúdos escolares, na apreensão do espaço geográfico e na própria rotina diária do deficiente visual. Além de imprescindíveis para o aprendizado escolar, os instrumentos de orientação espacial, ajudam na autoconfiança, na locomoção, na independência e na autoestima do deficiente visual.

Deste modo a escola inclusiva ajuda o sujeito no princípio de equidade de oportunidade educativa, mas para que essa oportunidade seja bem utilizada é preciso a adaptação de práticas pedagógicas devido a variedade de aprendizes. Ou seja, tem de haver uma prática voltada para enfrentar as barreiras que dificultam a obtenção das informações geográficas aos deficientes visuais. Para tanto a cartografia tátil precisa ser propagada nas universidades e escolas para que se faça presente principalmente na formação de professores. Os produtos confeccionados pela cartografia tátil são interdisciplinares, como as tabelas, esquemas, gráficos, maquetes, globos, mapas e atlas, todos estes podem ser adaptados e utilizados por distintas disciplinas. Quando o deficiente visual compreende como ocorre a leitura tátil, que ocorre a partir de um padrão de adaptação em alto relevo, abre um caminho para outros recursos táteis serem elaborados e confeccionados (RÉGIS, 2013).

Diante disso a Geografia deve se utilizar de outros recursos e metodologias para possibilitar a educação geográfica. De acordo com Custódio (2013) a Geografia é uma ciência diversa e por ser assim, nada é mais enriquecedor para a Geografia que ter uma multiplicidade de recursos e métodos que podem e devem ser empregados buscando atender as necessidades e expectativas de todos os estudantes. Os recursos visuais são imprescindíveis na Geografia, mas a disciplina não precisa se utilizar somente destes. Desta maneira, o emprego de outros métodos e materiais que privilegiam outros sentidos, sem ser a visão, acaba proporcionando aos deficientes visuais acesso aos conteúdos e permitem que os estudantes sem dificuldades visuais experimentem outras possibilidades e se unam com a realidade dos estudantes deficientes visuais.

As dificuldades das pessoas com deficiência visual vão além de superar os limites educacionais, visto que se torna possível pelo emprego de recursos e métodos, os DVs ainda se deparam com o preconceito. Segundo Silva (2013), quando falamos exclusivamente de indivíduos com deficiência visual, encontramos socialmente muitas situações que indicam preconceitos, tendo como centro, na maioria das vezes, a perspectiva da falta. São constantes os casos em que o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência visual, causa surpresa a alguns videntes, pois estes ditos normais julgam a pessoa cega como impossibilitada de realizar mínimas ações diárias.

Um fato importante que tem ajudado muito para a permanência do preconceito em relação a pessoa cega, é o fato desta ser comparada frequentemente com uma pessoa que enxerga, colocando-a na mesma categoria de possibilidades e limites. Este erro não está limitado às relações com o deficiente visual, pois no âmbito escolar, tradicionalmente, indivíduos com graus distintos de aprendizado são considerados homogêneos, a partir de testes e exames que pretendem nivelar todos partindo de um único perfil de conhecimento, desconsiderando, assim, os diferentes avanços individuais (SILVA, 2013).

Visando possibilitar igualdade de aprendizado a pessoa DV, se faz necessário à distinção entre os estudantes DVs e os Estudantes “videntes”, já que estes apreendem o conhecimento de maneiras distintas. Nogueira e Chaves (2011) *apud* Custódio (2013) enfatizam a importância de serem distinguidas as diferenças existentes entre os

estudantes “deficientes visuais” e “videntes” no ensino dos conceitos geográficos, haja vista que o professor leva essas diferenças em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Os indivíduos que enxergam conseguem perceber simultaneamente os objetos, enquanto que para os deficientes visuais a percepção é feita habitualmente pelo tato. As pessoas cegas estabelecem o seu mundo pelas percepções, táteis, olfativas, auditivas e sinestésicas a partir de impressões e seqüências. No primeiro instante, o espaço é reduzido ao corpo para o deficiente visual, já os videntes usam a visão para conhecerem o espaço. Em razão dessa outra maneira de ver o mundo, o ensino de Geografia tem que se tornar mais amplo.

Deste modo, no intento de possibilitar o ensino-aprendizagem aos estudantes DVs, se faz necessário o conhecimento das distintas classificações da perda da visão, que de acordo com Silva (2013, p. 68-70), são classificadas em: Cego: Aquele que não consegue ver nada, ou só tem a percepção da luz. A pessoa cega aprende mediante o sistema braile e não usa a visão para a apreensão do conhecimento. Por ter a percepção da luz pode conseguir se orientar espacialmente; Baixa visão: Aquele que pode ver objetos a poucos centímetros, mas sua visão a distancia é limitada. Essa pessoa consegue utilizar a visão para apreender o conhecimento que pode ser complementada com o tato; Limitado visual: Aquele que de alguma maneira o uso da visão é limitado. Podem não ver objetos a certa distancia a menos que estejam em movimento ou ter dificuldade com alguns objetos de aprendizagem. Deste modo podem precisar usar lentes ou lupas; Impedimento visual: Aquele que tem algum desvio clínico na estrutura ou no funcionamento de partes do olho e Percepção visual: A condição de compreender e processar toda a informação recebida através do sentido da visão. É um processo decisivo que está mais relacionado com a capacidade de aprendizagem da pessoa, do que com a sua condição visual.

Complementando com o decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoas com Deficiência caracteriza a deficiência visual no artigo 4º como:

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Existem inúmeras formas de perda de visão, deste modo considera-se necessário um conhecimento prévio para atender o deficiente visual, haja vista que dependendo da sua limitação vão ser escolhidos os melhores métodos e recursos para a apreensão da ciência geográfica.

#### **4. A EXPERIÊNCIA DA UFSC E DE OUTRAS INSTITUIÇÕES**

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada pela Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960, reunindo todas as faculdades existentes na Capital do Estado<sup>2</sup>. A UFSC possui cinco campi localizados em Florianópolis, Araranguá, Curitibanos, Blumenau e Joinville. Atualmente tem mais de 35 mil estudantes nos cursos de pós-graduação até o nível infantil (núcleo de desenvolvimento infantil). Conta com mais de 2000 mil docentes na maioria doutores e com aproximadamente 3000 mil servidores técnicos administrativos e dispõe de mais de 600.000 acervos na biblioteca (UFSC, 2015a).

A UFSC conta hoje com uma Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) que é um setor que está vinculado a Pró-Reitoria de Graduação PROGRAD, localizada no prédio da Reitoria 1, e atua junto aos cursos de graduação e pós-graduação além de atender à educação básica. Busca garantir os direitos das pessoas com deficiência, a partir da equidade de oportunidades, proporcionando acesso ao conhecimento e autonomia pessoal. São ações da CAE: orientar os estudantes com

---

<sup>2</sup> Faculdades de Medicina, Direito, Odontologia, Farmácia, Filosofia, Serviço Social, Ciências Econômicas, e Escola de Engenharia Industrial. Disponível em: <<http://antiga.ufsc.br/paginas/historico.php>>. Acesso em: 12. Abr. 2015.

deficiência e a comunidade acadêmica acerca das ações relacionadas à acessibilidade na instituição; articular intersetorialmente a proposição e implementação de Políticas Públicas de Inclusão na UFSC; proporcionar ações de acessibilidade educacional junto à comunidade universitária, propondo cursos e eventos para a formação continuada dos servidores técnicos administrativos e docentes; oferecer suporte a educação básica, aos cursos de graduação e programas de pós-graduação e demais atividades acadêmicas da UFSC, garantindo um espaço de acolhimento e discussão acerca das práticas pedagógicas cotidianas relativas à inclusão dos estudantes com deficiência (UFSC, 2015b).

A instituição possui também o Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI), localizado no piso térreo da Biblioteca Universitária, que para o seu acesso possui um piso tátil que leva o deficiente visual até o local, o qual dispõe de ampla gama de recursos para os acadêmicos com deficiências relacionadas ao acesso a informação e ao conhecimento. Este ambiente foi criado em 2007, através do projeto “Acessibilidade e Inclusão na UFSC” como iniciativa do “Programa Incluir” do Ministério da Educação (PEREIRA e LEHMKUHL, 2014).

Os acadêmicos identificados pelo CAE com necessidades de acesso a informação são encaminhados para o AAI com uma ficha de cadastro com seus dados e suas demandas, que vão desde a adaptação de material a empréstimo de variados equipamentos. Para melhorar seu atendimento o AAI solicita a cada início de semestre que os professores encaminhem o plano de ensino e os livros, textos e artigos com referência completa e que serão trabalhados em todo o semestre para que estes sejam adaptados. A digitalização e adaptação de textos é um dos serviços mais procurados no AAI, por isso o bom estado do material, de preferência o original, é importante. Já que a maioria dos estudantes deficientes visuais utiliza um *software* leitor, esse texto passa por um processo complexo de digitalização, de retirada de caracteres não identificados pelo leitor, é feita a paginação do texto, notas e uma descrição das imagens e gráficos. Estes materiais adaptados e digitalizados são incluídos no catálogo da biblioteca e ficam disponíveis para toda a comunidade acadêmica deficiente cadastrada no AAI. Como cada caso recebe um atendimento especializado, é imprescindível que o contato seja feito com antecedência. Além destes serviços de adaptação há o empréstimo em cada semestre de vários equipamentos dentre eles

os mais utilizados são os *notebooks* e os *netbooks*, que retornam para o AAI para a manutenção (PEREIRA e LEHMKUHL, 2014).

Para as pessoas com deficiência visual além dos *netbooks* e *notebooks* são disponibilizados linha braille, lupa eletrônica, *Ipad* e teclado adaptado. Para, além disto, é oferecido também máquina Braille para utilização no local, mapa braille da UFSC, um globo em relevo, livros em braille, um acervo em áudio (PEREIRA e LEHMKUHL, 2014).

No intento de vislumbrar outros caminhos buscaram-se outras pesquisas publicadas em meio eletrônico, relacionadas à temática da inclusão de alunos deficientes visuais. Todavia encontrou-se material escasso específico sobre essa temática no ensino superior, analisando um curso, como é o caso deste trabalho, com o curso de graduação em Geografia bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina. Seguem algumas pesquisas dentro da temática da inclusão de estudantes DVs.

Fortes (2005), em sua dissertação, realizou estudo sobre a percepção dos acadêmicos deficientes visuais que foram incluídos no ensino superior, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A análise foi baseada no processo de inclusão de três alunos que ingressaram na UFRN em 2002, nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Economia. Utilizou como método o estudo de caso e coletou os dados através de entrevistas. A pesquisa demonstrou que os deficientes visuais superaram várias barreiras para chegar neste nível de ensino. Na percepção da pesquisa houve ganhos destes alunos com a convivência com os demais, e da própria UFRN que se empenhou para a permanência deles. Concluiu que este processo está em construção e que os docentes devem ter uma preparação adequada para receber estes discentes, com pedagogia, materiais, amplo conhecimento e orientação da comunidade sobre a inclusão.

Pinheiro *et al.* (2007-2008), no seu trabalho intitulado “O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso)” preocupam-se com as barreiras arquitetônicas encontradas pelos deficientes visuais no seu percurso dentro desta universidade. Averiguaram também a atuação dos docentes junto a esses discentes. Os resultados obtidos indicam que o campus de Rondonópolis, onde foi feita a pesquisa, apresenta pouca

estrutura acadêmica para auxiliar os docentes no trato com os deficientes visuais, mas que é um local que pode se transformar melhorando sua estrutura para melhor receber estes discentes.

Vargas (2009) investiga o processo formativo do cego e sua inclusão na UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro Oeste), no período de 2002-2008. Através de pesquisa qualitativa e etnográfica realizou entrevista com quatro alunos cegos e dez professores. Discorre sobre a trajetória destes atores no ensino aprendizagem destes sujeitos. Preocupa-se com as relações e integração do cego e conclui que a UNICENTRO já fez avanços para a inclusão, mas como este processo está em andamento, há muito para melhorar.

Coutinho (2011) em sua dissertação apresentada na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) investiga a inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades. Com objetivo de identificar as estratégias dos deficientes visuais para superar as dificuldades do ensino aprendizagem, como os professores lidam com estes sujeitos segundo a percepção dos deficientes visuais, e como que estes discentes negociam as suas identidades na educação superior. Foram feitas oito entrevistas com deficientes que concluíram o ensino superior em diferentes universidades do Campo Grande/MS. A análise indicou que os amigos e familiares são parte importante na estratégia para os deficientes se formarem neste nível de ensino e que são os principais responsáveis pela educação inclusiva destes discentes. Com relação aos docentes a análise foi negativa, pois não consideram as diferenças dos deficientes, possuem uma imagem negativa sobre eles e não estão preparados para a inclusão. Isso tudo devido à falta de tempo para se dedicarem em busca destes conhecimentos. Mas que apesar disto tudo os deficientes conseguem imprimir suas identidades, afirmando assim suas potencialidades e autonomia. Conclui que as universidades devem reconhecer as diferenças destes sujeitos para que haja inclusão dos deficientes visuais.

## 5. CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

O curso de Geografia da UFSC inicialmente foi concebido unificado ao curso de História, na Faculdade Catarinense de Filosofia, em 1954. O curso foi criado pelo Decreto N°: 36658 de 24/12/1954, e em 1955 foram abertas as inscrições para candidatos aos cursos de Geografia e História, junto a outros cursos da Faculdade. Em 1957 os dois cursos foram separados, embora ainda houvesse uma coordenação comum para ambos (UFSC, 2006).

O referido curso foi reconhecido pelo Decreto Federal nº. 46.266 de 26/06/1959, sendo publicado no Diário Oficial da União em 10/07/1959. Nessa época, o curso era dividido em ciclos anuais e já oferecia duas habilitações. Para ter o título de bacharel os alunos precisavam completar três anos, e com mais um ano de curso, os alunos concluíam a licenciatura. A instituição da Universidade Federal de Santa Catarina e a construção do Campus Universitário no início da década de 60 no Bairro da Trindade, incorporou a Faculdade Catarinense de Filosofia (UFSC, 2006).

Em 1969, com a Reforma Universitária MEC/USAD, criaram-se os centros de ensino extinguindo as faculdades. Os cursos de História, Geografia e licenciatura curta em Estudos Sociais, passaram a atuar no Centro de Estudos Básicos, no campus da UFSC. Os cursos de Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia, passaram a funcionar em um centro específico na década de 70, no Centro de Ciências Humanas, denominado hoje Centro de Filosofia e Ciências Humanas- CFH. Somente em 1978 que as coordenadorias dos cursos de Geografia e História passaram a trabalhar de forma separada. Atualmente o Departamento de Geociências atende ao curso de Geografia, Oceanografia e Geologia (UFSC, 2006).

Em 1980 dois cursos de especialização foram criados em Geografia: Desenvolvimento Regional e Urbano e Utilização e Conservação de Recursos Naturais. O curso de mestrado com as mesmas áreas de especialização iniciou-se em 1985, e o de doutorado em 1998. E desde 1980 o Departamento realiza anualmente e de forma contínua a Semana de Geografia da UFSC. Este evento é um importante canal de divulgação e evolução do pensamento geográfico, que abrange

os interesses tanto de bacharéis quanto de licenciados em Geografia, além de outros profissionais (UFSC, 2006).

Até o ano de 1991 o curso passou por três reformas curriculares, e em 2006 foi proposto novos ajustes no currículo do curso, visando adequá-lo a conjuntura deste período. O curso conta com duas habilitações: bacharelado, que forma o geógrafo para atuar em levantamentos, estudos e pesquisas de caráter geoeconômico e físico-geográfico, atividades de reconhecimento nos campos gerais e específicos da Geografia e a licenciatura que habilita o profissional para o magistério do ensino fundamental e médio (UFSC, 2006).

De acordo com o Projeto político-pedagógico do curso datado de 2006, neste período o Departamento contava com 25 docentes, sendo 22 doutores e 3 mestres, e com 9 servidores técnicos administrativos. Este contingente de professores e servidores não eram suficientes para a demanda do Departamento (UFSC, 2006).

Do mesmo modo, as salas de aula do CFH foram construídas para comportar 30 alunos, mas as entradas do vestibular são admitidos 40 alunos, ou seja, as salas não comportam essa demanda, além de muitas delas não possuem equipamentos multimídia, e nenhum outro tipo de material didático, atualmente as salas já possuem esses equipamentos. Nos laboratórios há espaço somente para 20 alunos, sendo necessário dividir a turma em A e B. No planetário também há dificuldade com espaço físico, pois só comporta 40 alunos, quando passa deste número gera constrangimento ao professor (UFSC, 2006). Deste modo, verificam-se a partir deste quadro relatado que a infraestrutura do curso em 2006, encontrava dificuldades para receber adequadamente os discentes “videntes” ou DVs, com falta de espaço, servidores e professores.

Diante deste quadro que foi detalhado no PPP, o curso teve que se adequar, e encontrar uma maneira de proporcionar a acadêmica DV uma educação superior de qualidade e que de fato a incluísse em sala de aula. Através do coordenador do curso na época, obteve-se o apoio pedagógico, psicológico, acompanhamento e começou-se a pensar na adaptação de materiais e recursos didáticos. A primeira providência foi nomear um professor tutor para a acadêmica que no início foi o coordenador do curso. Mas esta coordenação é renovada a cada dois anos, então houve a troca de coordenador e conseqüentemente de tutor.

Porém a ex-coordenadora continua com a aluna deficiente visual até ela se formar em bacharel em Geografia no ano de 2015/1. A tutora contactou um profissional em pedagogia, que acompanha os acadêmicos com deficiência na UFSC, este a orientou e disponibilizou uma bolsista para acompanhar e auxiliar a acadêmica em todas as aulas e atividades, também foi contactado um profissional na psicologia para orientar os docentes referente a sua postura metodológica em sala de aula que teria que ser diferenciada e quanto a preocupação com os materiais didáticos que deveriam ser adaptados. Buscou-se também o ambiente de Acessibilidade informacional (AAI), que disponibiliza aos acadêmicos com deficiência da UFSC materiais em formatos acessíveis e equipamentos que possibilitam a aprendizagem dos alunos, então os textos eram encaminhados para o AAI para serem transformados no formato que os *softwares* leitores pudessem ler. Porém o AAI não faz a confecção de materiais geográficos como mapas, maquetes, esquemas e gráficos<sup>3</sup>.

Por essa razão merece destaque o trabalho que o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) vem desempenhando importante função de inclusão de alunos deficientes visuais, não só no âmbito da Universidade. Duas professoras do departamento de Geociências da UFSC estudam esse tema desde 2002, mas só em 2006 é que foi criado o laboratório, com o apoio de agências de fomento, e uma página na internet para divulgar os projetos a serem desenvolvidos. Com o espaço físico assegurado, foram adquiridos equipamentos e instrumental adequado à pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos táteis e não táteis. Fomentou também a extensão acadêmica através de projetos relacionados com o tema, reunindo pesquisadores para discutir a questão de cartografia escolar, cartografia tátil e ensino de Geografia, promovendo a integração das pessoas com deficiência visual no ensino formal e no ambiente urbano, tornando-se um centro de referência no Brasil (LABTATE, 2015).

Visando atender a demanda que surgiu no curso no ano de 2011, quando a primeira acadêmica deficiente visual ingressou no curso,

---

<sup>3</sup> Fonte: NASCIMENTO, Rosemy da S., HOFFMANN, Geovano P. e MARCOLINO, Diana. Metodologia LabTATE – Recurso didático no ensino superior de geografia para apoio a alunos com deficiência visual. In: NOGUEIRA, Ruth E. (Org.). **Geografia e Inclusão Escolar**. Florianópolis, Edições do Bosque: CFH-UFSC, 2016. No prelo.

foi elaborado e desenvolvido através do LabTATE dois projetos, um para acompanhamento da aluna DV e outro denominado “Construção e adaptação de recursos didáticos para deficientes visuais no ensino superior do curso de graduação em Geografia”, permitindo assim obter materiais e bolsistas para a confecção de recursos didáticos com adaptação necessária para o uso da acadêmica DV. Após esta primeira etapa de aprovação do projeto, todo início de semestre era realizada uma reunião com todos os envolvidos: professora tutora, a aluna deficiente visual, os bolsistas do LabTATE, a acompanhante em sala de aula e com os professores. Nela, era explicado aos professores como deveria ser sua postura diante da referida aluna, realizada a apresentação dos bolsistas que confeccionariam os recursos didáticos e a acompanhante, além de aproveitar a oportunidade para solicitar aos professores o encaminhamento com antecedência dos materiais que pretendiam usar ao longo do semestre, como textos, mapas, esquemas, imagens, desenhos, tabelas e gráficos que deveriam ser adaptados (HOFFMANN *et al.*, 2013).

## 5.1 RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Para realizar a adaptação dos recursos didáticos é necessário que sejam observadas as especificidades da pessoa com deficiência visual que será atendida, segundo Manzini e Deliberato, (2007, p. 21) “cada necessidade é única e, portanto, cada caso deve ser estudado com muita atenção. Devem ser observados seus desejos e suas características físico-psicomotoras”. A Figura 1 sintetiza o processo metodológico de construção de um recurso didático adaptado.

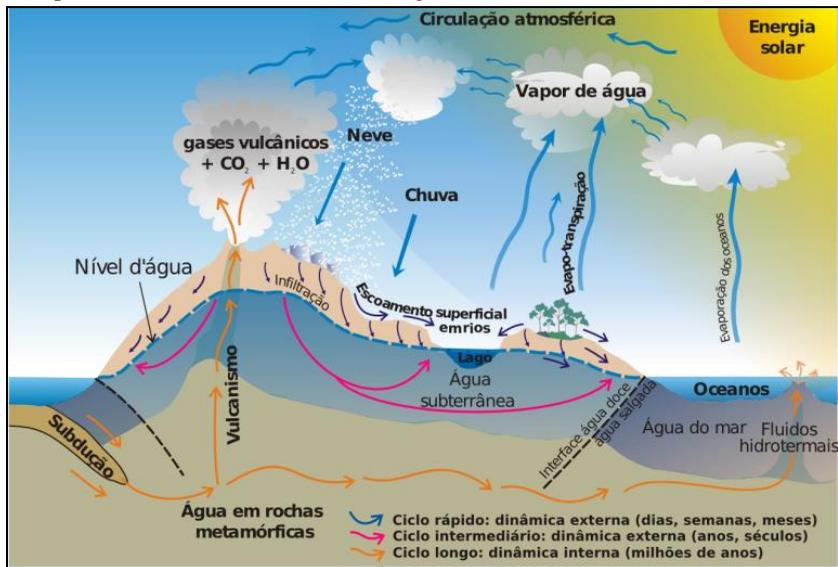
Figura 1. O processo de desenvolvimento das ajudas técnicas para pessoas com necessidades educacionais especiais.



Fonte: Adaptado por Hoffmann *et al.* (2013, p.123) a partir de Manzini e Santos (2002) *apud* Manzini e Deliberato (2007, p. 21).

Além do material que já era disponibilizado pelo LabTATE havia a necessidade de mais recursos adaptados, então os professores disponibilizavam os recursos antecipadamente, estes materiais eram organizados para adaptação, conforme o cronograma das aulas. O passo seguinte era verificar como o recurso a ser utilizado era adaptado (Figura 2), trabalho este elaborado pela tutora, bolsistas e pela própria deficiente visual que orientava a melhor maneira para a confecção do material (HOFFMANN *et al.*, 2013).

Figura 2. Representação visual do ciclo hidrológico fornecida pelo professor da disciplina de Recursos Hídricos em Geografia.



Fonte: Modificado por Hoffmann *et al.* (2013) a partir de Teixeira *et al.* (2000, p. 115).

Essa adaptação dos recursos era realizada pela metodologia LabTATE e através de generalizações feitas por *software* como o *inkscape*, ou à mão, eliminando detalhes que o deficiente visual não conseguiria perceber com o tato (HOFFMANN *et al.*, 2013). A partir desse momento são escolhidos os materiais, (Figura 3) e as medidas para a confecção do recurso didático.

Figura 3. Exemplos de materiais aplicados nos recursos didáticos táteis de acordo com a Metodologia LabTATE.

| ZONA                          | LINHA                   | PONTO             | BASE DO MATERIAL         |
|-------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------------|
| EVA ÁSPERO                    | CORDONÊ 1 (TEXTURA 230) | MIÇANGA QUADRADA  | CARTOLINA                |
| EVA LISO                      | CORDONÊ 2 (TEXTURA 550) | MIÇANGA DE 2 MM   | PAPEL CARTÃO             |
| CORTIÇA                       | ROSÁRIO                 | MIÇANGA 4 MM      | PAPEL BRANCO (A4 - 110G) |
| PAPEL SANFONADO               | SUTACHE                 | LANTEJOLA REDONDA |                          |
| FELTRO                        | BARBANTE CRU            | LANTEJOLA FLOR    |                          |
| PLÁSTICO                      | GALAGUIM                | MIÇANGA FEIJÃO    |                          |
| ÉTAMINE                       | FITA DE POLIAMIDA       | CANUFEIHO         |                          |
| MALHA 1 (FIO FINO E BRANCO)   | FITA ONDULADA           | MIÇANGA CASCAHO   |                          |
| MALHA 2 (FIO GROSSO E BRANCO) | ROSÁRIO FACILITADO      | MIÇANGA ESTRELA   |                          |

|                                     |                          |                             |
|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| MALHA 3 (BARBANTE CRU)              | ROSÁRIO ALONGADO         | CORTIÇA 2 MM (CÍRCULO 5 MM) |
| MALHA 4 (FIO NATURAL VULGO FAZENDA) | FITA COM LINHA DE CROCHÊ | BOTÃO DE CAMISA 1,5 CM      |
| MALHA 5 (TECIDO SINTÉTICO)          | FITA 1                   | ARGOLA                      |
|                                     | FITA 2                   |                             |
|                                     | FITA 3                   |                             |
|                                     | FITA 4                   |                             |

Laboratório de Cartografia Tátil e Escrita - LabTATE

Fonte: Não publicado.<sup>4</sup>

Os materiais utilizados para a construção dos recursos estão disponíveis no LabTATE e são de inúmeros tipos, tamanhos e espessuras: barbante, sutache, cordonê e miçangas eram empregados para a representação de linhas; já as cortiças, étamine, papel sanfonado, linho, juta, feltro, EVA e outros para a representação de áreas. As miçangas eram utilizadas geralmente para a representação de pontos, e as cortiças e EVAs poderiam ser usados quando recortados em tamanhos adequados (HOFFMANN *et al.*, 2013). Segundo Cerqueira e Ferreira (1996) deve-se respeitar certos requisitos quanto aos materiais utilizados: tamanho, significado tátil, aceitação e facilidade de manuseio, estimulação visual, fidelidade e resistência.

<sup>4</sup> Fonte: NASCIMENTO, Rosemy da S., HOFFMANN, Geovano P. e MARCOLINO, Diana. Metodologia LabTATE – Recurso didático no ensino superior de geografia para apoio a alunos com deficiência visual. In: NOGUEIRA, Ruth E. (Org.). **Geografia e Inclusão Escolar**. Florianópolis, Edições do Bosque: CFH-UFSC, 2016. No prelo.

A confecção do material iniciava-se sobre uma base, que poderia ser cartolina ou papel-cartão, na qual era criada a adaptação. Para melhor aproveitamento dos materiais empregava-se a criatividade e o bom senso, já que algumas vezes os materiais disponíveis não eram suficientes para passar todas as informações do original, necessitando maior empenho da pessoa que está confeccionando o recurso didático. A legenda era feita com o símbolo Braille, contendo a descrição das informações quantitativas e qualitativas dos objetos representados (HOFFMANN *et al.*, 2013).

Os itens adaptados eram representados da seguinte maneira: o título em Braille na parte superior do substrato, seguido de pontos de referências do esquema trabalhado, das linhas e por último das áreas, concebendo-se assim ao deficiente visual uma abrangência daquilo que está sendo tateado. O texto em Braille é acompanhado ainda do texto em tinta, para que em caso de dúvidas do leitor em relação ao que estiver escrito, possa pedir auxílio a qualquer pessoa alfabetizada. É importante destacar que a orientação de norte dos recursos didáticos táteis, quando mapas e maquetes são colocados no canto superior esquerdo, os demais recursos, como imagem, ficam no canto superior direito. Como pode ser observado na figura 4, que foi adaptada segundo recurso apresentado anteriormente (HOFFMANN *et al.*, 2013).

Figura 4. Recurso tátil adaptado da representação visual do ciclo hidrológico, fornecido pelo professor da disciplina de Recursos Hídricos em Geografia.



Fonte: Adaptado por Hoffmann *et al.* (2013) a partir de Teixeira *et al.* (2000, p. 115).

Os padrões de simbologia e de *layout* desenvolvidos pelo LabTATE são aplicados em ambos os casos, na matriz artesanal, ou na produção em plástico em máquina Thermoform (NOGUEIRA, 2014). Como na figura 5 mapa tátil do Município de Florianópolis.

Figura 5. Mapa tátil do Município de Florianópolis de acordo com a Metodologia LabTATE.



Fonte: LabTATE (2015).

Após a confecção do recurso didático tátil (figura 4), ocorre a avaliação preliminar do seu uso, isto é, o teste do material pelo Deficiente Visual antes de ir para uso em sala de aula com o professor, corrigindo-se, desse modo, possíveis falhas de escrita Braille e preferências por texturas. Sendo o recurso didático levado para a sala, é necessário acompanhar seu uso e verificar possíveis alterações, ou a adição de algum outro tipo de adaptação (HOFFMANN *et al.*, 2013).

Verificou-se então a necessidade de ter um acompanhante fixo em sala de aula, auxiliando assim a deficiente visual na apreensão da ciência geográfica, na sala de aula, a função da acompanhante é estreitar a comunicação entre a deficiente visual e os professores, buscando maneiras de facilitar o seu entendimento do conteúdo ministrado, contribuindo com a descrição de imagens que são projetadas durante as aulas ou os recursos pedagógicos adaptados, através de meio oral ou por comunicação através do tato. Em contrapartida, os professores que se organizam enviam os textos que vão ser usados para o AAI. Este digitaliza os textos e disponibiliza livros em Braille para a aluna citada e para toda a comunidade universitária (HOFFMANN *et al.*, 2013).

Com relação às avaliações didáticas, a acompanhante auxiliava, em primeiro momento, na adaptação do conteúdo, material ou algum questionamento. Assim, a aluna consegue fazer a prova através de meio digital com o software que possui em seu computador pessoal. E utiliza um gravador portátil onde grava as aulas, para estudar em sua residência. Além de lhe auxiliar na locomoção pelo CFH, pelo campus da UFSC devido a falta de piso podotátil e nas saídas de campo oferecidas pelo curso. Este trabalho foi de fundamental importância uma vez que sem ele a acadêmica ficava dependente dos colegas de classe e do professor, prejudicando sua autonomia (HOFFMANN *et al.*, 2013).

A experiência como acompanhante foi desafiadora, pois a mesma nunca teve outra vivência desta antes e também não possui formação específica. Fazendo deste trabalho uma experiência enriquecedora e muito proveitosa para a acompanhante que passou a experimentar a didática da educação inclusiva, e as dificuldades vividas por uma pessoa deficiente visual, tendo mais empatia a partir deste momento. Constata-se com este trabalho que o auxílio com os recursos didáticos combinado com o acompanhamento constante em sala de aula, possibilitou o ensino aprendizagem da aluna na ciência geográfica (HOFFMANN *et al.*, 2013).

## 6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO

Para realizar a discussão dos resultados obtidos através das entrevistas são tomados como base os objetivos propostos neste estudo. Foram selecionados os trechos das entrevistas mais representativos e abrangentes de como foi a inclusão da aluna deficiente visual no curso de graduação em Geografia da UFSC. Visando atender esse critério, buscou-se o primeiro objetivo específico, que é analisar as ações da Universidade Federal de Santa Catarina para a inclusão de estudantes deficientes visuais. Foi relevante para a discussão deste aspecto a opinião dos coordenadores do curso de Geografia, através do seguinte questionamento: A Universidade Federal de Santa Catarina foi solícita em todo o processo de inclusão?

*Coordenador 1: Foi solícita a equipe lá da reitoria que nos recebeu, nos orientou, nos acompanhou, quer dizer, entre toda a carência de funcionários ou de qualificação ou de material, mas além disso, que é algo da rotina, digamos assim universitária, o pessoal fez todo o esforço em acolhê-la, assim como já tinham essa experiência sendo desenvolvida com outros alunos de outros cursos também.*

*Coordenador 2: Foi. Tudo que nós pedimos, nós fomos atendidos, tanto a compra de material, dos bolsistas, nunca foi negado, nunca foi difícil, a gente sempre conseguiu, a gente tinha muito mais bolsa do que outros colegas, mas nós tínhamos uma justificativa muito forte que era, acompanhar a Maria, então geralmente nós tínhamos em torno de três bolsas para atender a Maria, geralmente dois para a confecção dos materiais e um pra acompanhar.*

Foi feita a mesma pergunta à tutora da aluna, cuja resposta coincide com as falas citadas.

*Tutora: ... Até hoje tudo que a gente vai solicitar eles atendem.*

Estes depoimentos evidenciam que a UFSC apresenta carência de funcionários com qualificação para atender aqueles que procuram por informações a respeito de alunos com deficiência visual. Nota-se que houve empenho na assistência para receber a aluna e que a instituição está tomando medidas para possibilitar o processo de inclusão, principalmente após 2005, quando foi implementado o Programa

Incluir, destinado a facilitar o acesso e permanência dos alunos com algum tipo de deficiência no ensino superior. Ainda sobre a UFSC, foi questionado aos alunos que estudaram com a aluna deficiente visual, às estagiárias que a acompanharam, aos professores e à aluna deficiente visual: Você considera que a Universidade Federal de Santa Catarina tem estrutura para receber estes alunos com necessidades educacionais especiais? Nove dos doze alunos responderam que não, como pode ser observado na fala de três entrevistados:

*Aluno 7: Não, não é viável a acessibilidade dos pontos de ônibus a qualquer lugar exceto à BU (sendo que lá dentro o aluno especial só tem duas opções ao seguir o piso guia o espaço do AAI e o Banheiro). Em muitas vezes os problemas de circulação foram superados graças ao coleguismo.*

*Aluno 8: Existem poucos lugares na UFSC com alguma adaptação e, mesmo assim, desconectados.*

*Aluno 9: A UFSC não tem estrutura física e acadêmica de qualidade preparada para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Um exemplo de estrutura física é a falta de podotáteis; e para o quesito acadêmico os professores precisam melhorar na agilidade de enviar bibliografias para o AAI (exemplos focados para os DV's).*

As falas das estagiárias entrevistadas são semelhantes:

*Estagiária A: Não por enquanto, tá se fazendo um esforço, mas falta muita coisa, a gente pode falar de coisas simples feito o deslocamento [...]. Claro que o ideal seria já ter essa estrutura antes né, mas acredito que vai se mudando aos poucos acho que essa questão da inclusão ela vai conquistando espaço a longo prazo, tem muito pra se vencer ainda, isso sem dúvida, mas hoje eu não vejo a universidade preparada efetivamente para a inclusão, claro que há mecanismos muito bons, o próprio laboratório tátil, eu acho ele excelente, e sei que ele é bem sobrecarregado cada vez que cresce a demanda de adaptação.*

*Estagiária B: [...] a infraestrutura de acesso é uma porcaria, buraco, árvore. Então não acho adequado não. Muita coisa pra melhorar.*

*Estagiária C: A Universidade Federal assim como outras universidades estão tendo essa demanda somente agora e como no Brasil as coisas só acontecem depois que deveriam então eu acredito que falta muito ainda para melhorar na estrutura física, e também na capacitação de seus professores e funcionários.*

Dos vinte e três professores que foram entrevistados, quatro consideram que não:

*Professor 3: Não. No início foi muito complicado. [...] Assim vamos dizer que não é que não tenha, como é um processo novo, podemos dizer que nós estamos no a,e,i,o,u, tem muito ainda a avançar, ou seja, a Universidade tem que dar mais condições. É um começo, falta muito ainda.*

Seis professores não souberam responder, como pode ser notado com as passagens do professor 12 e 20.

*Professor 12: Eu acho que não tinha, mas tá se criando não é, eu acho que o esforço do LabTATE, esforço da biblioteca que eu estive lá [...]. Se a gente for esperar aqui que todos os cursos que se implante vai ter uma estrutura completa é sonho, é utopia, isso não acontece, ele vai sendo construído pela capacidade dos professores, pela iniciativa de um de outro.*

*Professor 20: Não saberia te dizer com precisão. Na época eu fiquei muito assustado quando veio essa norma, essa integração aqui no departamento, assustado com a possibilidade da gente ter ainda que realizar mais tarefas que não são necessariamente nossas funções aqui, regimentais e contratuais digamos assim como a gente tá cansado de fazer aqui nas Universidades, a gente acaba fazendo funções que não são exatamente nossas. Na época eu tinha muita preocupação porque eu não teria capacidade de fazer, nem saberia como né, e nem teria tempo disponível pra fazer material de apoio que é necessário para um aluno com deficiência visual.*

Treze professores acreditam que a Universidade tem estrutura, como se pode observar nas respostas abaixo:

*Professor 9: Considero. Que é o ideal não considero. Em partes sim a estrutura ela é dada pelas ações de apoio. [...] não é que a Universidade está 100% despreparada, mas ela precisa melhorar né. E*

*acredito que os novos desenhos arquitetônicos, os novos projetos de modelamento da própria sala de aula, de equipar a sala de aula, já vêm pensando nesse público, tentando incluir esse público né, acho que isso é uma política de Estado, mais que uma política de Universidade mesmo. É minha ideia.*

*Professor 10: Eu acho que a gente tem que tá preparado, eu não consigo dizer uma Universidade tá preparada, eu acho que a Universidade ela tem que se adequar aos desafios que são lançados pela sociedade, e esse é um desafio de integrar as pessoas, entendesse, tendo necessidades especiais, é muito importante para que a gente consiga também entender que esse também é um público que precisa ser atendido pela Universidade. A gente tá acostumado a lidar com o público padrão. Ah tô esperando que chegue isso, um aluno que enxerga, que escreva, que fale, que escute, enfim, mas a gente tem que aprender a lidar com essas coisas.*

A aluna deficiente visual compartilha da mesma opinião da maioria dos entrevistados:

*Aluna deficiente visual: Em relação ao que a gente vê em muitas universidades o pessoal comentando, eu vejo que a UFSC tem muito ainda que melhorar, mas ela tem muito avanço considerável né, pegar como modelo principalmente a questão da atuação da coordenação de acessibilidade, do ambiente de acessibilidade.*

Nas passagens descritas fica nítida a percepção de que a instituição possui vasto potencial para melhorias e tem tido esforços, muitas vezes isolados. A questão arquitetônica levantada é evidente no cotidiano de qualquer pessoa que frequente a UFSC e requer melhorias na acessibilidade dos seus espaços. Contudo, este é o começo de um processo que não se inicia na universidade, visto que é uma demanda da sociedade enquanto política de Estado. As instituições citadas anteriormente neste trabalho também estão passando por processo similar à UFSC, a passos lentos e pelo esforço de alguns estão conseguindo abrir os caminhos da inclusão no nível superior de ensino. Este esforço contraria a lógica neoliberal de sucateamento da educação pública, na medida em que torna este processo vagaroso no ensino pela falta de pessoal capacitado e disponível para atender essa demanda que exige uma preparação maior de aulas e dos recursos que serão utilizados. Os professores também não estavam preparados para a

inclusão, porém comentam que foram disponibilizados os serviços de apoio do Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI). Este apoio é verificado através da resposta da primeira pergunta realizada à auxiliar de biblioteca, representante do AAI, na qual explica como ocorre o apoio a aluna deficiente visual.

Autora: Como é o apoio do AAI ao deficiente visual?

Representante do AAI: *A gente tem hoje uma estrutura, que ela começa pela CAE (Coordenadoria de Acessibilidade Educacional), que fica na reitoria, essa estrutura ela mapeia o estudante no vestibular, do vestibular eles fazem reuniões com o estudante, e depois com o curso e com a gente. A partir daí a gente recebe um cadastro vindo deles com o nome, com os dados do estudante, e com o que ele vai precisar que a gente faça pra ele, que a gente tem a responsabilidade da acessibilidade informacional, então todo o material que o estudante precisa que não é acessível, ou a gente adapta o material ou a gente empresta algum equipamento dependendo da deficiência do aluno [...]. Antes a gente tava estudando formas dos estudantes entrarem em contato com o AAI, então assim eles vinham por conta própria. Quando eu cheguei aqui, há três anos atrás, já tinha uma relação dos estudantes com o AAI, mas era uma relação que era falha, por conta de que não tinha pessoas pra trabalhar no AAI, que ficassem, tinha esse espaço mas ainda não tinha servidores [...]. Depois por uma série de coisas o ambiente foi melhorando, claro, chegou duas servidoras que ficaram, que antes tinha tentativa, outras pessoas não ficaram saíram. Aí teve a gente que teve o apoio da diretora na época, teve o apoio do governo também com os projetos, e também cobranças pelas leis. Então foi tudo junto o que aconteceu sabe, pra esse movimento, foi pessoal, foi cobrança, foi a nossa chefia direta, que é da referência também, dá muito apoio pro setor. E então muitas coisas beneficiaram os próprios estudantes, que foi junto com eles que cresceu, porque sozinho a gente não ia saber o que fazer né, não tinha formação específica assim, hoje a gente têm cursos e tal, mas a gente veio como auxiliar de biblioteca [...].*

Como pode ser observado, o apoio dado pelo AAI e pela CAE já vinham se estruturando quando a aluna deficiente visual ingressou no curso de Geografia. Havia a falta de preparo dos profissionais, segundo o relato, mas que foi sendo minimizado pela contratação de funcionários a partir de políticas públicas, tal como a do ano de 2011, quando foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência -

Plano Viver sem Limite, que no Art. 3º tem como diretriz: “I - garantia de um sistema educacional inclusivo”. Por outro lado, estes avanços também ocorreram em razão do interesse dos alunos que necessitavam dos serviços, ajudando a construir o AAI, que atualmente tem uma estrutura mais condizente com as necessidades de inclusão da instituição. O acompanhamento do aluno deficiente desde a sua inscrição no vestibular é um exemplo destas medidas, o que melhorou o acesso do mesmo no processo seletivo e assegura o princípio da igualdade de acesso e permanência que consta na Constituição de 1988 e na LBD. No que diz respeito à permanência, foi elaborado um questionamento sobre como o AAI procede em relação aos materiais adaptados, tendo em vista que sua especialização se refere ao acesso à informação.

Autora: Quanto aos materiais como o AAI procede? Em relação aos professores e ao aluno deficiente visual?

Representante do AAI: [...] a gente percebeu assim que o melhor até agora, o ideal com esse mapeamento da CAE, a gente já entrar em contato com os professores do semestre antes de iniciar o semestre e aí a gente recebe os planos de ensino dos professores. Com base neste plano de ensino a gente vai atrás do que tem na biblioteca, o que não tem a gente entra em contato com o professor, a gente tenta conseguir o material com ele, e claro que isso é interessante, que a gente tenha antes do semestre pro estudante já começar com esse material [...]. Têm acontecido alguns problemas no início do semestre, os alunos acabam ficando sem algum material por que vem uma enxurrada de material no início, e a gente tem pouca gente [...]. Estudar outra estratégia sabe, pra esse começo, porque o começo fica embolado, depois a coisa flui, e também porque tá entrando bastante estudante com deficiência que é uma coisa boa, só que aí esse início de semestre foi meio complicado por conta disso [...]. Então o que a gente tem pra deficiência visual, o que a gente disponibiliza pro estudante, por exemplo, o deficiente visual que é baixa visão ele pode ter uma lupa de mão normal, mas tem uma lupa que é uma lupa eletrônica, tem o iPad, não são todos os estudantes que tem, a gente só tem três na UFSC, os três estão sendo utilizados por pessoas que pela CAE são as pessoas que mais precisam. Têm os notebooks ou netbooks que é pra empréstimo também; têm os gravadores, se a pessoa quiser pra usar em sala, MP3; tem uma linha braille também pro cego, pra quem usa braille é uma linha que ela conecta direto no computador ela não depende, aí

*no caso do software leitor pra ler, é como se fosse um teclado, esse é mais diferente mais difícil de ter mesmo, é relativamente novo, a gente têm duas, é bem interessante, pode ser por bluetooth também e aí tu conecta no computador e aí vai escrevendo em braile aqui, pro surdo cego é também uma opção pra ele, porque se ele não consegue escutar o leitor, e ele não enxerga ele pode usar, e aqui ele pode escrever também, a gente tem a máquina braile. Temos o telescópio que os estudantes usam pra ver o que o professor escreve no quadro ou nos slides que são projetados. Temos outros tipos de lupas mais comuns assim que o baixa visão usa, às vezes, lupa em forma de régua pra ficar melhor, mas geralmente isso o estudante tem, uma lupa de mão geralmente, ele tem uma melhor que essa que é mais leve, a gente tá tentando agora fazendo os orçamentos pra ver se a gente compra o Jaws ou outros sistemas, outros softwares leitores, olha tem muito estudante que usa aquele NVDA. Temos mapas e o globo, mas são feitos pelo LabTATE e só que aí a Maria mesmo não usa esses mapas porque ela acaba tendo melhores lá, tudo que ela precisa ela tem lá, a gente não tem oferecido muito. Para os novos estudantes tem o mapa da UFSC.*

Por esta passagem nota-se como é importante ter um lugar como este com atendimento especializado dentro das universidades. Este ambiente foi criado em 2007, através do projeto “Acessibilidade e Inclusão na UFSC”, como iniciativa do Programa Incluir do Ministério da Educação. Percebe-se como este espaço progrediu em aquisições de material e pessoal, impulsionado pela demanda crescente em atender os alunos deficientes. Mostra-nos que o acesso à universidade e a permanência destes alunos está sendo melhorada por estes espaços que a equipe de apoio busca qualificar para atender às variadas formas de deficiência. Foi relatada também a constante preocupação com inovações em tecnologias assistivas e no atendimento, principalmente, referente ao início de semestre, considerado tumultuado.

Essa passagem confirma a disposição das instituições públicas em mudar o paradigma que está posto para construir novos caminhos voltados à aprendizagem de seus alunos deficientes. Outro exemplo de mudança aconteceu especificamente com o curso de Geografia, a partir da criação do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), referido pela representante do AAI, e também com o ingresso da aluna deficiente visual no curso. Este avanço permitiu confirmar que a UFSC está tendo um papel ativo para a inclusão dos alunos deficientes dentro

de seus cursos e que esta demanda está sendo atendida de forma precária no início do semestre. Além disso, houve muitos avanços relativos à inclusão de alunos deficientes visuais, como na adaptação de materiais didáticos, principalmente no curso de Geografia que necessita de mapas e esquemas para a compreensão dos fenômenos espaciais, minimizando estas barreiras..

No que se refere ao segundo objetivo específico deste trabalho, sobre a estrutura do curso de Geografia para receber a aluna e as ações do LabTATE, junto a esta, os coordenadores foram questionados:

Autora: Como foi a preparação para receber a deficiente visual no curso de Geografia da UFSC?

Coordenador 1: *A preparação foi a seguinte: a gente tinha uma expectativa grande pra começar, porque o curso não havia recebido nenhuma deficiente visual ainda, no grau da Maria, ficamos um pouco inseguros como a gente ia lidar com essa situação. Conversamos com setores da Universidade, da PRAE, do DEM, e a gente foi informado naquele período que havia toda uma preocupação, que já tava se instalando na Universidade, pra receber esse público, que é um público digamos assim, que não é usual, mas que pelas políticas de inclusão, ele vem crescendo dentro da Universidade[...]. Então a preocupação nossa foi entender como é esse processo, procurar saber se existia algum apoio específico em termos de bolsista pra acompanhar a Maria, uma vez estando aqui, chegando no curso a gente em seguida já sentou pra conversar pra entender bem qual era a limitação dela, quais são as dificuldades quais são as necessidades específicas que ela têm, isso já foi esclarecido desde o início, ela recebeu toda a atenção específica no início. E depois, enfim, com o apoio da estrutura colocada, que ainda era muito inicial, mas com uma preocupação no entorno dela de tentar assimilá-la dentro do processo adequado de formação dela em sala de aula, também por outros professores, quer dizer, não só a partir da coordenação, mas todo o grupo de professores que naquele momento estavam se deparando com essa realidade em sala de aula.*

Coordenador 2: *[...] a coordenação, na época, ela teria uma tutoria sobre a Maria, ela estaria responsável em conversar com os professores, em ver materiais, ou seja, não sabiam o que fazer, mas acabamos achando caminhos, não tínhamos diretrizes, criamos diretrizes, eu acabei escrevendo um projeto de extensão, pra poder*

*contratar os bolsistas pra adaptar os materiais e pra acompanhar, apesar de que acompanhar foi com outra professora que pediu, então a gente juntou esforços. E a compra destes materiais foi comprado com o cartão corporativo da universidade, ou seja, a gente se enquadrrou porque era urgente, urgentíssimo. Então ninguém veio com uma receita de bolo. A gente criou a situação pra que as coisas acontecessem e todo semestre a gente organizou uma metodologia de trabalho pra que avaliássemos o final do semestre e o início do semestre, como foi e como seria a postura do professor, a atitude do professor com a aluna, com a acadêmica e com a acompanhante da acadêmica, que tinha que preparar o professor, pra poder saber que tinha uma aluna que não era da sala acompanhando a Maria.*

Com estes relatos pode-se concluir que os coordenadores do curso de Geografia buscaram junto à reitoria, e aos mecanismos da universidade, soluções para a situação. Nota-se que a ação e disposição dos coordenadores na época em buscar soluções e conhecer as especificidades da estudante foram imprescindíveis para a inserção adequada da aluna no curso. O processo para conseguir bolsas e reuniões com professores antes dos semestres foi eficaz para esclarecer e auxiliar os professores de suas ações junto à discente, pois muitos estavam tendo a primeira experiência de ter uma aluna deficiente visual.

No intento de verificar se os professores já haviam tido uma experiência semelhante, perguntou-se: Como foi a experiência de ter uma aluna deficiente visual? Segue o relato de todos os professores entrevistados.

*Professor 1: Uma experiência complexa. [...] Então a experiência ela é rica, e ao mesmo tempo tem que ser muito bem planejada.*

*Professor 2: A experiência foi gratificante, no principio um desafio.*

*Professor 3: Então pra mim foi uma grata surpresa, que no inicio era uma preocupação se tornou uma grata surpresa.*

*Professor 4: Foi um grande aprendizado, foi minha primeira oportunidade. [...] foi muito gratificante, porque eu me senti maior, eu me senti uma pessoa melhor, por ter conseguido fazer com que a Maria*

*que foi a nossa aluna com deficiência visual, participasse normalmente de todas as atividades da disciplina de cartografia.*

*Professor 5: Bem diferente né, experiência que foi nova pra mim, então tive algumas dificuldades.*

*Professor 6: Foi um aprendizado, acho que uma experiência única, diferente e que a gente teve que se adaptar buscar recurso e aprender, aprender a lidar com essa situação.*

*Professor 7: Foi uma experiência inicialmente assustadora, mas foi facilitada pelo suporte que nós tivemos.*

*Professor 8: Não foi nada diferente, que nas aulas teóricas se comportou como aluna normal, e no campo exigiu uma atenção especial.*

*Professor 9: Ah enriquecedora pra mim, gostei.*

*Professor 10: Primeiramente eu nunca tive a impressão que a Maria tinha alguma deficiência, pelo contrário acho que ela enxerga muito bem o mundo, de uma forma que a gente não consegue enxergar [...], não vi empecilho nenhum pelo contrário, só engrandece e qualifica o plantel discente.*

*Professor 11: Foi uma experiência bem sucedida, porque a Maria no caso é uma aluna muito empenhada, até mesmo acima da média dos outros alunos.*

*Professor 12: Olha foi muito legal sabe por quê? Porque a geografia é uma ciência da paisagem não é, então consequentemente a visão é muito importante. Claro que ela sem poder enxergar, ela passa por uma dificuldade muito maior que os demais alunos [...], foi uma experiência muito prazerosa de trabalhar com ela.*

*Professor 13: Um desafio e uma experiência gratificante, primeiro pelo meu desconhecimento, minha ignorância, em termos de como lidar com o deficiente, então criou em mim uma expectativa, certa insegurança até. Para não deixar transparecer que era um preconceito. Então foi um aprendizado desafiador e prazeroso.*

Professor 14: *Olha foi uma experiência fantástica, em termos assim de aprendizado e essa menina também é uma aluna excelente.*

Professor 15: *Ah primeiro eu nunca vejo alguém como deficiente, eu vejo a pessoa como integral, então a deficiência do ponto de vista objetivo pra mim ela não existe e isso nunca ficou demonstrado na Maria, a capacidade dela é superior a todas as limitações físicas que foram colocadas pra ela geneticamente.*

Professor 16: *Foi muito gratificante, a Maria é uma menina muito esforçada e muito interessante ver como a deficiência dela não a limita.*

Professor 17: *uma satisfação e uma surpresa [...], aprendi muito com ela, muito bacana.*

Professor 18: *Num primeiro momento, nos preocupa pelo fato de que é uma novidade [...], senti um pouco de dificuldade, confesso que senti.*

Professor 19: *Pra mim foi uma experiência nova e totalmente diferente, porque eu nunca tinha passado por essa experiência em mais de 20 anos de magistério.*

Professor 20: *Pra mim foi uma descoberta, mas foi uma experiência maravilhosa, de falar pra ti eu me emociono.*

Professor 21: *Uma experiência interessante porque imediatamente obriga a gente a se dar conta das diferenças entre as pessoas.*

Professor 22: *Tive dois alunos com deficiência, a Maria foi a primeira.*

Professor 23: *Foi interessante acho que a Maria ela é bem dedicada né, mas, por outro lado, também foi uma surpresa, porque a gente não estava preparado.*

Em todas as passagens citadas verifica-se que cada professor reagiu de uma maneira com a vinda da primeira aluna deficiente visual para o curso de Geografia. Alguns ficaram assustados, afirmando que era um desafio, que enfrentaram dificuldades e que tiveram até certo

preconceito, no caso do professor 13. No entanto, para a grande maioria, foi satisfatória a experiência, mas que foi facilitada pelo empenho da aluna que não colocou a deficiência como limitação, como comenta o professor 16. Os professores aprenderam muito com ela, a exemplo do professor 10, quando responde que ela enxerga o mundo de uma forma que não conseguimos enxergar, demonstrando que a diferença não é percebida como um problema, mas como uma oportunidade de aprendizado a partir de trocas e somas.

Outro fator relevante é o fato de ser uma experiência inédita para os professores, expressado nas reações até de surpresa de alguns, que ainda não haviam tido nenhuma oportunidade parecida. Nota-se que a educação inclusiva ainda está condicionada apenas aos documentos que a regulamentam, haja vista que professores do curso de Geografia tiveram sua primeira prática somente com a inserção desta aluna deficiente visual. Sendo assim, foi perguntado se estes acreditam que o curso de Geografia está preparado para a inclusão de deficientes visuais. Dos vinte e três docentes entrevistados, oito destes acreditam que sim, que o curso está se adaptando e buscando melhorar, principalmente por ter a figura do LabTATE, como mostram estes relatos:

Professor 11: *Me parece que sim, não é. Essa experiência que eu tive com a Maria, através da transformação dos materiais em mapas táteis ou gráficos táteis, me faz crer que sim.*

Professor 16: [...], *o curso está se adaptando com a situação né, e acredito que já tem experiências bem positivas como é o caso do LabTATE, e acredito que isso deva se ampliar nos próximos anos.*

Os demais professores acreditam que o curso de Geografia não está preparado por variadas razões, dentre elas, a dificuldade da disciplina exigir maior percepção do sentido visual, ou acreditar que a estrutura do curso na sua proposta pedagógica não contempla a questão da inclusão, ou pela falta de recursos, tecnologias, metodologias, ou até a falta de capacitação:

Professor 6: *Acho que nós precisamos nos capacitar pra isso, é mais uma questão de recursos humanos do que propriamente uma estrutura física, é uma questão de capacitação, nós precisamos perceber quando essa demanda tiver realmente grande, que se justifique essa capacitação, acho que a gente deve fazer, mas por enquanto nesses*

*22 anos eu só tive essa aluna deficiente visual. Então quanto se justifica esse investimento pra receber uma aluna em 22 anos.*

*Professor 10: Vejo na Geografia uma dificuldade a mais pela questão gráfica, muitos mapas, muito visual, interpretação da paisagem enfim, mas acho também que tem que ser feito.*

*Professor 13: Não, tiro por mim, acho que existem boas vontades, existem intenções, porem falta-nos ainda muito a discutir em termos de algumas possibilidades, com as quais inclusive as terminalidades licenciatura e bacharel, porque nessa atual estrutura com a qual o projeto político pedagógico do curso se encontra, não tem clareza de inclusão.*

*Professor 15: Não ainda não, precisa de muita coisa ainda, um apoio maior né, de desenvolvimento de outras tecnologias, outros aplicativos, e até entender que não é só dando aula e texto, que se poderia trabalhar o conhecimento geográfico eu acho que poderia criar outras metodologias seria muito mais interessante.*

Através destas passagens nota-se a que a inclusão necessita de muito mais recursos que um laboratório como o LabTATE pode oferecer. O investimento em tecnologias assistivas é fundamental para o aluno ter acesso aos materiais. A falta de discussão no curso e no PPP sobre a questão da inclusão dá continuidade a falta de preparo dos professores para essa possibilidade cada vez mais presente, deixando assim uma lacuna. Destaca-se o argumento do professor 6 que reconhece a falta capacitação, porém, ao mesmo tempo, questiona até que ponto ela é necessária, já que não há demanda que justifique esta preocupação. Assim, é uma oportunidade para se refletir sobre a estrutura física e de recursos humanos no curso de Geografia, com a modificação no seu PPP com a criação de disciplinas que tragam a temática da inclusão para os futuros geógrafos e professores que serão formados. Como esta é uma demanda crescente na sociedade, faz-se necessária a capacitação de todos. Esta pergunta foi feita também a aluna deficiente visual, já que ela foi quem de fato pôde comprovar a situação do curso.

*Aluna deficiente visual: Eu acho que o LabTATE ele contribui, ele ajuda na questão dos materiais, mas depende, eu acredito que com minha passagem pelo curso possa ter alterado bastante coisa, mas a*

*gente nota que os professores tiveram que se adaptar, tiveram que mudar o jeito de dar aula, normal isso acontece, não sei se agora o curso tá preparado depois da minha graduação.*

Esta passagem evidencia que os professores tiveram que se adaptar e mudar sua postura na sala de aula, revendo e refletindo sobre a melhor maneira de atender a estudante. A sua entrada no curso impulsionou mudanças que, espera-se, reflitam nas ações para os próximos alunos deficientes visuais que entrarem no curso, que terá como parâmetro positivo esta primeira experiência.

No que concerne à infraestrutura do curso, os professores comentaram pouco, pois é algo que vai além do seu conhecimento. No entanto, o PPP da graduação em Geografia denota que a infraestrutura do curso ainda é praticamente a mesma registrada em 2006 no que se refere à acessibilidade arquitetônica do conjunto de blocos de prédios do CFH, ou seja, que ainda é inadequada para este tipo de inclusão.

Esta mesma questão foi feita aos coordenadores do curso, que consideram que o curso está se adaptando, deste modo está fazendo esforços para incluí-la. Os alunos que estudaram com a deficiente visual e as estagiárias que a acompanharam consideraram que a estrutura física é precária, mas ressaltam a importância do AAI, do LabTATE, e da boa vontade dos professores para suprir as carências existentes na universidade. O terceiro objetivo proposto no trabalho foi verificar o papel da tutora, coordenadores, secretário, professores, bolsistas, estagiários e estudantes no processo de inclusão, já que estes é que são responsáveis por viabilizar a inclusão da aluna no curso de Geografia da UFSC. Destaca-se o trabalho realizado pelos coordenadores, tutora e secretário que foram os responsáveis pelas primeiras medidas de atenção a aluna e fizeram com que a burocracia fosse atendida. Por outro viés, destaca-se o trabalho dos bolsistas no projeto de construção e adaptação de recursos didáticos para deficientes visuais. Sobre isto, lhes foi perguntado como foi a experiência de participar deste projeto:

*Bolsista A: Bom, pra mim foi uma experiência enriquecedora, porque eu nunca tive contato com esse tipo de atividade, porque eu só tive aqui na Universidade. E é importante também pra minha formação acadêmica, e no começo foi difícil pra mim, porque eu não sabia como elaborar os materiais.*

Bolsista B: *Foi uma experiência boa que contribuiu para minha formação como docente, e me fez pensar, na questão da acessibilidade, como resolver problemas de adaptar esses materiais.*

Bolsista C: *Quando eu entrei no curso eu não esperava que eu fosse participar de nada parecido, nem esperava que ia ter alguém com esse tipo de deficiência na minha turma, então foi como eu vou seguir na área da educação, foi muito rico né, porque se eu não tivesse trabalhado na LabTATE, provavelmente eu não teria, boa noção do que eu tenho hoje de como lidar com pessoas deficientes visuais, como professora no futuro, porque o curso em si não oferece nenhum apoio para os professores lidarem com essa deficiência e com outros tipos de deficiência, então no meu caso pessoalmente enriqueceu na minha futura profissão.*

Bolsista D: *Pra mim foi uma oportunidade muito interessante porque aí eu fui apresentada a uma cartografia que eu nunca tinha visto antes na vida, assim sei que o LabTATE nesse sentido assim ele se destaca, com esse protagonismo na elaboração de cartografia tátil. Agora eu sei que existe a cartografia tátil, sei que posso recorrer também ao LabTATE, quando eu for professora.*

Por estas passagens constata-se a mudança de percepção dos bolsistas em relação à cartografia a partir do momento que conheceram a possibilidade de ofertar à aluna deficiente visual a experiência do mapa tátil. Acreditam que a experiência foi o diferencial no curso de Geografia, pois o curso ainda não abrange nenhuma disciplina sobre qualquer tipo de deficiência, como verificado no PPP. A bolsista D, por exemplo, expressou que agora conhece o trabalho desenvolvido no LabTATE e sabe onde procurar informações e recursos didáticos, caso venha a ter um aluno deficiente visual durante a docência. Assim, constata-se que este projeto contribuiu para a formação de futuros professores, mais informados sobre como trabalhar a deficiência visual dentro das aulas de Geografia. Outra iniciativa fundamental para o desempenho da aluna foi o acompanhamento em sala de aula, promovendo uma independência em relação aos colegas. Foi então perguntado às estagiárias como foi a experiência de acompanhar uma aluna deficiente visual:

Estagiária A: *Foi uma experiência incrível, eu aprendi muito, foi através de acompanhar a Maria que eu fui compreender melhor*

*quais são as reais dificuldades, os grandes desafios. Foi uma experiência muito boa, eu diria que em termos de reflexão foi muito importante pra mim, pra compreender como deve ser feito o processo da inclusão e como falta fazer coisas sabe, eu acho que é isso.*

*Estagiária B: Foi uma experiência bem interessante, principalmente para um crescimento pessoal, eu não conhecia ninguém com deficiência nunca tive contato na família e a gente começa a perceber o mundo de uma outra maneira. Depois que eu comecei a trabalhar com ela todos os locais que eu vou eu reparo se tem rampa de acesso se eu vou numa palestra eu fico pensando se vai ter um intérprete de LIBRAS. Só realmente professores que não param pra descrever a imagem, por isso a gente tem essa necessidade de haver uma pessoa que fique com ela, mas eu acho que o que é feito em sala de aula os professores poderiam por eles mesmos fazer.*

*Estagiária C: Pra mim foi muito enriquecedor, primeiro por conhecer uma realidade que para mim muitas vezes passava despercebida, que é a realidade de ser uma pessoa deficiente visual, e de conviver com uma.*

Para as estagiárias foi uma experiência interessante e que as retirou da zona de conforto, já que não conheciam a realidade de conviver com uma pessoa deficiente visual, passando a perceber suas reais necessidades.

Destaca-se a reflexão que a estagiária B fez com relação a real necessidade de haver um acompanhante em sala de aula, visto que os professores podem fazer o que a estagiária faz, ou seja, a descrição das imagens ou figuras projetadas. O docente é a pessoa mais capacitada para realizar esta prática e deve ser mais atencioso na explicação/exposição do conteúdo, atentando para aproximar da vivência da aluna, tornando assim a aprendizagem mais significativa. Entretanto, o acompanhamento se torna relevante principalmente para o deslocamento da aluna na UFSC, cujas dependências não são acessíveis e não permitem autonomia completa para este público.

No intento de averiguar o papel dos professores na inclusão da estudante, foi-lhes perguntado se precisaram mudar sua metodologia para mediar o ensino-aprendizagem da aluna. Dos vinte e três

professores, treze disseram que sim. Destes, muitos seguiram os conselhos dados na reunião que havia no começo do semestre acerca do envio de materiais a serem utilizados em sua disciplina para o AAI, em termos de digitalização de textos:

Professor 1: *Sim. Sempre. Foi uma metodologia muito mais atraente. O desafio agora na construção dos materiais da cartografia que serão táteis, então agora o desafio é construir um perfil topográfico tátil. Então tudo que é pensado na questão de quem não enxerga, pra quem enxerga já facilita.*

Professor 7: *Tive de mudar, porque eu tive de entregar as provas no formato digital, os trabalhos no formato digital pra ela, normalmente eu entrego analogicamente, mas foi uma grata surpresa que ela foi sem duvida a melhor aluna de minha turma. Daquele semestre ela teve o melhor desempenho então acho que valeu o esforço.*

Professor 11: *Eu tive que mudar um pouco, já nesta preparação dos materiais táteis, não é. Mas também uma coisa que ficou que me marcou foi o fato de que em determinadas ocasiões eu estava explicando uma coisa no quadro e eu usava a expressão, aqui vocês estão vendo isso, aqui vocês estão vendo aquilo. E a Maria me chamou atenção para o fato de que não adianta eu falar aqui e aqui, porque ela não tem a noção do que é o aqui. Então eu tinha que me cuidar.*

Professor 17: *Sim eu procurei adaptar né, por exemplo, eu tinha planejado passar um filme de um apelo visual grande eu eliminei o filme, e optei por uma outra dinâmica.*

Professor 18: *Eu fiz pequenas mudanças, talvez de conduta em sala de aula, por conta da orientação que tive, mas como era uma disciplina de cartografia temática né, e que a questão da visualização impera nessa disciplina, é a visualização dos fenômenos né, que estamos representando no mapa, eu naquele momento eu não fiz, não consegui fazer uma alteração pra poder adaptar bem a disciplina pra Maria.*

Professor 23: *Sim, por exemplo, como nas aulas expositivas né. Na questão de mapas, figuras, tabelas, slides, isso tudo tinha que ser lido e explicado com um certo detalhe pra que ela pudesse visualizar isso de outra forma, volta e meia você se empolga porque não tem a*

*prática cotidiana e esquecia mas ela cobrava isso então acabava voltando ou até mesmo depois da aula ela fazia alguma pergunta de alguma coisa que não entendeu, então na medida do possível sim, fazia uma adaptação pra tentar inclui-la da melhor forma possível, questão de trabalho extra, mandar pra ela materiais né, como os slides que eram apresentados assim por diante.*

Essas passagens demonstram que os treze professores perceberam a necessidade de adaptar as suas metodologias para que a aluna fosse incluída na sala de aula, como, por exemplo, entregando provas e trabalhos em formato digital, com o cuidado na hora de expor o conteúdo na utilização do quadro e em fazer a preparação do material tátil. Nota-se que essas mudanças contribuíram para que a aluna obtivesse oportunidades similares de aprendizado junto aos seus colegas. Também foi importante a conscientização de que havia uma aluna deficiente visual em sala que requeria outros procedimentos para acompanhar a turma. Os 10 professores que responderam “não”, justificaram dizendo que não foi uma grande mudança, apenas adaptações pontuais, como pode ser visto nos apontamentos a seguir:

*Professor 10: Eu não tive que mudar a metodologia, eu tive que adaptar ela. Em alguns momentos eu senti necessidade de ter a adaptado outras coisas que eu não consegui fazer em tempo, mas com certeza foi um primeiro desafio com a Maria, eu acho que os próximos que virão, eles já deixam tipo assim, a gente em modo de espera, esperando pra fazer novas adaptações. Vai ser sempre um aprendizado.*

*Professor 15: Eu na verdade não tive nenhum problema com ela né, o que a gente trabalhava muito com textos e como ela tinha o programa que fazia a leitura do texto né, então ela acabava lendo ouvindo né, pra fazer o entendimento e a compreensão e, diga-se de passagem, ela superou muito, em termos de capacidade muitos alunos que tinham visão normal.*

*Professor 22: Eu não mudei a metodologia o que eu fiz, foi ter a preocupação principalmente de transcrever quando tratava-se de questões, como eu trabalho com cidade, alguns exemplos tratavam da cidade, tive essa preocupação de transcrever as imagens, e foi praticamente a única adaptação que eu fiz, não fiz uma adaptação específica para a aluna.*

Percebem-se com estes relatos que alguns professores não identificaram necessidade de adaptação, já que a metodologia utilizada pôde ser adequada para a aluna sem grandes mudanças, como o professor 15, que somente precisou que enviar os textos para o AAI para serem digitalizados ou o professor 22 que só teve a preocupação de descrever de forma mais elaborada as imagens que utilizava na exposição do conteúdo. Consta-se que os professores das disciplinas de aspectos naturais da Geografia são mais dependentes da visão e tiveram que fazer um esforço maior para adequar sua metodologia às necessidades da aluna, enquanto que os professores das disciplinas de aspectos econômico-sociais utilizaram mais textos, não encontrando grande dificuldade. Cada professor teve uma percepção diferente da inclusão da aluna, alguns sentiram mais dificuldade e outros menos, mas estes reconhecem que foi um grande aprendizado, que já os deixa mais preparados para os próximos que virão como relata o professor 15.

Através destes relatos observa-se que há melhorias para que o curso de Geografia se torne inclusivo. Por isso, foi pedido aos entrevistados que sugerissem melhorias:

*Coordenador 1: A sugestão é do ponto de vista estrutural, no nível de compras da Universidade, por exemplo, de equipamentos, sempre considerar esse público né, no nível de construção, de instalações, de laboratórios, de projetos pra laboratórios, de acesso a editais sempre adequar, aí supera também o ensino, mas a própria pesquisa e a extensão. Isso é uma coisa, uma sugestão a outra é a mudança curricular pra que a gente possa realmente aumentar o nível de reflexão dentro do curso sobre a questão da inclusão.*

*Coordenador 2: A primeira é essa, é pensar disciplinas pra capacitar esse docente que tá saindo pra licenciatura, disciplinas voltadas no sentido do que é inclusão, principalmente com a atualização da proposta curricular do Estado, ele traz muito bem essa questão da inclusão em todos os sentidos.*

*Coordenador 3: A Universidade ofertar melhores condições, cursos de formação, formação de técnicos especializados.*

Essas passagens evidenciam a preocupação dos coordenadores quando sugerem mudanças em todos os aspectos do curso, desde a sua infraestrutura, capacitação dos servidores até o currículo, onde faltam

disciplinas que tratam de inclusão. Compreendem que o curso precisa de muitas discussões para se tornar um curso de fato inclusivo. A tutora da aluna deficiente visual traz um aspecto relevante ao comentar que a preparação deve ser iniciada desde a inscrição destes discentes no vestibular:

*Tutora: Que no vestibular, assim que houver a resposta, tem um deficiente, a coordenação ser avisada, e em seguida a coordenação avisar o chefe de departamento e todos os envolvidos, assim que sair a resposta, que a própria Universidade saiba quem é o deficiente, qual é a deficiência, que se encaminhe, pra chefia e coordenação, esse aluno.*

A sugestão dada pela tutora, já ocorre hoje com os serviços oferecidos pela CAE. Deste modo, basta os cursos se adequarem para receber esses alunos.

Os bolsistas que trabalharam no projeto do LabTATE voltado para a confecção de materiais para a aluna, trazem sugestões para a melhoria do projeto e capacitação dos professores:

*Bolsistas A: Como sugestão, eu acredito que deveria ocorrer, algum curso de treinamento para os professores, para que eles tenham noção, de como lidar com um aluno que é deficiente visual, e eu acho que é basicamente isso.*

*Bolsista B: Impressora Braille e impressora 3D.*

*Bolsista C: Ampliar né, mais bolsistas, divulgação grande, talvez fazer algumas aulas até no LabTATE, usar o LabTATE como laboratório para aulas, ou fazer uma disciplina que seja só sobre isso também, seria bastante interessante.*

*Bolsista D: Então a sugestão que eu daria, é o LabTATE simplesmente fazer um projeto de extensão e distribuir materiais táteis pra todos, mas ao mesmo tempo eu sei dessa limitação, pela falta de recurso, falta de incentivo, sugestão que eu tenho é que o laboratório venha a crescer.*

Os bolsistas salientam a importância do LabTATE para a inclusão da aluna no curso e, sobretudo, em expandir seu alcance para fora da universidade, aumentando assim o conhecimento acerca das

diversas maneiras de se adaptar recursos didáticos para táteis, tornando a técnica acessível aos vários níveis de ensino o que, segundo a estagiária D, é uma limitação imposta pela falta de recurso ou incentivo,. Já as estagiárias sugerem uma reforma no currículo, para que hajam disciplinas voltadas para a inclusão. A estagiária A chama a atenção para o fato de que a reflexão sobre a inclusão vai sendo construída com o tempo:

*Estagiária A: A sugestão é buscar a inclusão, eu acho que vale fazer a reflexão, como um deficiente visual vai ter um pleno acesso, vai conseguir ter garantido o estudo o transporte, a alimentação, tudo isso hoje aqui na universidade. Então eu acho que é uma construção dialética né, ela vai se formando com o tempo e se todo mundo parar pra refletir nisso com certeza a estrutura as coisas vão ser pautadas nisso, e vão ter cada vez mais melhorias. Acredito que em torno de um longo prazo a gente tenha políticas de inclusão melhores tendo em vista que esse governo o carro forte é pátria educadora. Então falando em educação tem que falar em inclusão, e a gente têm aí mais um período político que a gente tá passando pra rever tudo isso, e pra sofrer os impactos disso, então a gente tem que aguardar pra sentir quais vão ser as verdadeiras mudanças na inclusão, e inclusão do deficiente visual. É muito complicado mais acho que a dica é isso, levar a reflexão, que os professores, os servidores, a própria universidade discuta isso a questão da inclusão, e logo a estrutura vai refletir esse debate então acho que é isso.*

*Estagiária B: Disciplinas de inclusão e inserção das pessoas que fazem licenciatura desde as primeiras fases.*

*Estagiária C: Como sugestão seria uma reforma no currículo do curso em Geografia para que este se volte para a licenciatura, e para disciplinas que abordem conteúdos de falem de todos os tipos de inclusão. Outra sugestão seria um laboratório para práticas de ensino de Geografia.*

Destaca-se ainda a passagem da estagiária A, que lembra que o lema atual do governo federal é a da “pátria educadora”, e que, por isso, ela acredita que as políticas de inclusão vão se tornar melhores. A representante do AAI também realizou sugestões:

Representante do AAI: *O que a gente sempre conversa no setor e com a CAE, é que o setor tem que ser ampliado e tem que ter mais gente né, pra trabalhar pra se responsabilizar e eu acho que além das pessoas, eu acho que equipamento é uma coisa que a gente tá conseguindo pelo projeto incluir né, principalmente a CAE da bastante apoio nesse sentido, eu acho que a gente continuar estudando as maneiras de como melhorar esses caminhos, esse caminho esse fluxo do material.*

Esta passagem corrobora com a dos bolsistas, que sugerem que o LabTATE aumente seu espaço físico para ampliar sua ação. A representante sugere que o AAI seja ampliado, inclusive a quantidade de servidores, melhorando assim o atendimento e, principalmente, que se planeje outros caminhos para que os materiais solicitados para serem adaptados sejam feitos de maneira mais rápida e eficiente, sobretudo no início do semestre. Por outro lado, a aluna deficiente visual apresenta sugestões mais específicas com relação às disciplinas com mais práticas na Geografia, mas não se esquece da acessibilidade arquitetônica, abordando intimamente a questão da sua autonomia dentro da UFSC.

Aluna deficiente visual: *Eu acho que a sugestão seria com relação às disciplinas mais técnicas, mais de praticas de ver como é que pode fazer, mudar a metodologia e se pensar em novas formas de como ter um melhor aproveitamento. Mas hoje minha maior sugestão é que a UFSC tenha melhor acessibilidade arquitetônica e que seja mais fácil ir da BU ao CFH. Porque dá pra ir, mas é complicado, ainda mais com essas obras aí.*

Com esta passagem a aluna deficiente visual deixa evidente a sua inquietação quanto à falta de acessibilidade arquitetônica para se locomover no campus da UFSC, revelando assim contradição com o que é estabelecido nas normas técnicas da ABNT, o que dificulta sua autonomia dentro da instituição.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu verificar que o curso de Geografia ainda não está preparado para receber alunos deficientes visuais, contudo vem se adequando para a inclusão destes. As entrevistas com os coordenadores que participaram de todo o processo demonstram que as ações da UFSC para a inclusão da aluna com deficiência visual a atendiam adequadamente, de modo que a instituição foi solícita ao atender todos os pedidos, inclusive com o apoio da CAE e do AAI que desempenham a função de acompanhar e facilitar a vida acadêmica dos alunos deficientes dentro da universidade. Importante lembrar que estes últimos são os dois pilares que garantem a inclusão hoje dentro desta instituição, os quais surgiram recentemente e foram fortalecidos pelo Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior, que trouxe mais recursos para as universidades públicas no que diz respeito à acessibilidade de informações. Desta forma, foram minimizadas as barreiras dentro de sala de aula com a ajuda das tecnologias assistivas.

Em termos de infraestrutura arquitetônica, a UFSC deveria atender às normas da ABNT, porém, como relatado pelos entrevistados ainda é necessário à realização de importantes ajustes para tornar todos os espaços acessíveis, inclusive no CFH. À semelhança de outras universidades, a UFSC também está nos primeiros passos para a educação inclusiva. No entanto, a instituição vem realizando esforços, visto que estão ingressando novos alunos com deficiência, o que requer melhor acesso e condições de permanência.

Em relação ao curso de Geografia, este teve que se adequar à sua primeira aluna deficiente visual. A permanência da discente possibilitou mudanças de algumas posturas, metodologias e recursos didáticos utilizados durante as aulas. A criação de dois projetos de inclusão, um relacionado à confecção dos recursos didáticos adaptados e outro ao acompanhamento, por meio do LabTATE, foi importante elo entre os professores e a aluna. Do ponto de vista da aluna, permitiu a percepção dos fenômenos espaciais que ela não conseguia apreender somente com as explicações expositivas. A adaptação de material didático geográfico foi o diferencial que o curso de Geografia pôde proporcionar para que ela conseguisse concluir a graduação. Por conseguinte, avalia-se positivamente a entrada da aluna deficiente visual para o curso, já que possibilitou um olhar reflexivo sobre os paradigmas,

a ponto de motivar os docentes a repensarem/reelaborarem suas maneiras de agir e interagir dentro da sala de aula, práxis que não é comum entre os professores.

Os professores estavam preocupados, tendo em vista que se sentiam despreparados diante da necessidade de reestruturação de suas aulas para atender também uma aluna deficiente visual. Na intermediação do conteúdo, houve uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada e recíproca, de modo que a tomada de decisões das práticas em sala eram realizadas conjuntamente entre professor e discente, aonde as potencialidades da aluna eram valorizadas e o professor aprendia como lidar com a situação desafiadora e enriquecedora da inclusão de uma aluna deficiente visual.

Acrescenta-se a que a inclusão da aluna deficiente visual no curso foi possibilitada pela cooperação, que envolveu desde os coordenadores, tutora e secretário, até o papel fundamental desempenhado pelos bolsistas e acompanhantes para a continuidade na universidade, constituindo a grande equipe de apoio. Tal cooperação representou mudanças significativas das percepções, especialmente dos bolsistas e acompanhantes, os primeiros por elaborarem materiais táteis e que passaram a se interessar por outras possibilidades referentes à cartografia tátil e escolar, enquanto que os últimos tiveram sua atenção voltada para as condições de acessibilidade dos lugares, bem como na forma como os professores lecionavam. Portanto, a inclusão é uma relação dialética entre a pessoa que vai ser incluída, e que tem seu individualismo e que busca uma conquista pessoal, mas que simultaneamente precisa do coletivo para que de fato a inclusão seja efetivada.

O processo de inclusão na graduação foi diferenciado em função da estudante ser deficiente visual, o que é considerado controverso na ciência geográfica, caracterizada principalmente pelo uso da visão no estudo dos fenômenos, desde a sua gênese alemã ligada à descrição das paisagens. Essa experiência foi peculiar para todos os envolvidos e evidenciou que a Geografia pode ser aprendida de diferentes formas, que não sejam unicamente pelo aspecto visual, e que neste estudo de caso foi substituído pelo acompanhamento em sala e elaboração de recursos didáticos. Para que a educação inclusiva se torne realidade nas instituições de ensino superior, faz-se necessário o aprofundamento da discussão dos paradigmas impostos pela sociedade,

iniciados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, mas que na prática ainda caminha a passos lentos.

Foram apontadas muitas sugestões para melhorias na UFSC e no curso de Geografia, todas no intuito de melhorar a inclusão de deficientes visuais. Espera-se que com essa nova experiência o curso possa repensar sua infraestrutura, assim como o seu Projeto Político-Pedagógico. Do mesmo modo, que a instituição, por meio da CAE e do AAI, realizem a contratação de profissionais capacitados ou que esta capacitação seja oferecida aos profissionais que não a possuem. É relevante ainda a reflexão sobre como é possível uma pessoa deficiente visual tornar-se bacharel ou licenciada em Geografia. É preciso entender como o mercado de trabalho estará preparado para receber estes profissionais na área de Geografia, seja na área de licenciatura ou do bacharelado.

Como limitação desta pesquisa não foi possível entrevistar a totalidade dos professores que lecionaram para a aluna, nem todos os alunos responderam o questionário disponibilizado. Espera-se que este estudo possa servir de base para subsidiar demandas de alunos deficientes visuais, não somente do curso de Geografia, mas de outras graduações desta universidade e/ou através de outras instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana, C. de; e NOGUEIRA, Ruth E. Iniciação cartográfica de adultos invisuais. In: NOGUEIRA, R. E. (org). **Motivações Hodiernas para ensinar Geografia**: Representações do espaço para visuais e invisuais/ Florianópolis: [s. n.], 2009. p.107-130

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel. **A educação especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2005. 166p. Dissertação(Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

ANDRADE, Manoel Correia de. A construção da Geografia brasileira. **Finisterra**, v. 67-68, n. 34, p.21-30, 1999.

ARAUJO, Francieli; BARBOSA, Renata Peres. O Estado e as Reformas pós década de 90: Movimentos Sociais, Terceiro Setor e Educação Não-Formal. **Aurora**, São Paulo, ano 3, n. 5, p.24-31, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/ARAUJO.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 08 junho, 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso: 01, jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.**

Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960.** Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3849.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3849.htm)> Acesso em: 22 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal 46266 de 26/06/1959.** Concede reconhecimento aos cursos que indica. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DefaultDocumento.action?id=177031>>. Acesso em 22 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto N°: 36658 de 24/12/1954.** Autoriza o funcionamento dos cursos que indica. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DefaultDocumento.action?id=168186>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação Superior e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013. **Programa Incluir- acessibilidade na educação Superior.** Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817)>. Acesso em: 25 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 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: 21 jun. 2014.

CERQUEIRA, Jonir B.; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. In: **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant n.5, dez.1996, p. 24-29.

CUSTÓDIO, Gabriela A. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. Florianópolis: UFSC, 2013. 166p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.labtate.ufsc.br/images/Dissertacao\\_Gabriela\\_Alexandre\\_Custodio.pdf](http://www.labtate.ufsc.br/images/Dissertacao_Gabriela_Alexandre_Custodio.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2014.

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. Campo Grande/MS. UCDB, 2011. 104p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2011.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Área de Concentração: Utilização e Conservação dos Recursos Naturais Linha de Pesquisa: Geografia em Processos Educativos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FORTES, Vanessa G. G. de F.. **A inclusão da pessoa deficiente visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. Natal: UFRN, 2005. 245p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAZARD, Damian; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; REZENDE, André Luis Andrade. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: Textos de referência para monitores de telecentros. Brasília: UNESCO, 2007. 73 p.

HOFFMANN, Geovano. P. ; MARCOLINO, Diana. ; NASCIMENTO, Rosemy. S. Adaptação de recursos didáticos e acompanhamento em sala de aluna deficiente visual no curso de graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG)** [CD-ROM]. Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão: GT 3 - Ensino de Geografia e multiculturalidade. João Pessoa/PB, v. 1, p. 120-129, 2013.

LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA TÁTIL E ESCOLAR (LabTATE). **Laboratório**. Disponibiliza informações acerca do histórico e objetivo do laboratório. Disponível em: <[http://www.labtate.ufsc.br/ct\\_laboratorio.html](http://www.labtate.ufsc.br/ct_laboratorio.html)> . Acesso em: 13 fev. 2015.

LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA TÁTIL E ESCOLAR (LabTATE). **Imagens**. Disponibiliza mapas táteis para a educação e mobilidade. Disponível em: <[http://www.labtate.ufsc.br/images/m\\_mapa-florianopolis\\_1.jpg](http://www.labtate.ufsc.br/images/m_mapa-florianopolis_1.jpg)> Acesso em 03 dez. 2015.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 85 p. (Cadernos da Diversidade).

NOGUEIRA, Ruth, E.; ANDRADE, Sarah. Mediando a compreensão do espaço microgeográfico: uma experiência com aluno cego. In: NOGUEIRA, R. E. (org.). **Motivações Hodiernas para ensinar Geografia**: Representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: [s. n.], 2009. p. 131-154.

NOGUEIRA, Ruth Emília. Instrumentos adaptados e a mediação no ensino e aprendizagem de alunos cegos. In: GIORDANI, Ana Claudia et al. **Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 191-208.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: ABPEE-MEC: SEESP, 2007. Fascículo 4. 72p.

MOURA, Jeani D. P.; ALVES, José. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. **Geografia**, Londrina, v. 11, n. 2, p.309-319, jul/dez. 2002.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da Ufsc, 2009. 133 p.

PEREIRA, Clarice A.; LEHMKUHL, Karyn M. **Guia de Acessibilidade Informacional**. UFSC: AAI, 2014. 10p.

PINHEIRO, Mariza Inês da S; SILVA, Edileusa R. P. da; RODRIGUES, Luciléia R. de Q. O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. In: **Inclusão Social**. Brasília, v. 3, n. 1, p. 48-65, out. 2007/mar. 2008.

RÉGIS, Tamara de Castro. **Atlas geográfico escolar tátil do município de Florianópolis**. 2013. 99 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, Secretaria de educação especial, n. 1, p.7-18, out. 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão Revista de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, n.1, p. 19-23, out. 2005.

SILVA, Jean Adriano Barros da. **A capoeira na formação da pessoa com deficiência visual.** Crus das Almas/BA: UFRB, 2013. 120 p.

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

TEIXEIRA, Wilson; FAIRCHILD, Thomas; TOLEDO Cristina; TAIOLI, Fabio. **Decifrando a Terra.** São Paulo: Oficina de Textos, 2000. 568 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto político-pedagógico do curso de Geografia.** Florianópolis: UFSC. 2006. Disponível em: <<http://geografia.ufsc.br/files/2012/03/GEOGRAFIA-curriculo-20071.pdf>> Acesso em 12 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estrutura.** Disponibiliza informações acerca da estrutura da UFSC. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em: 22 set. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Coordenadoria de Acessibilidade Educacional.** Disponibiliza informações acerca do setor de acessibilidade vinculado à Pró-Reitoria de Graduação –PROGRAD. Disponível em: <<http://cae.ufsc.br/>>. Acesso em: 23 set. 2015b.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas educacionais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> . Acesso em: 02 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> . Acesso em 02 mai. 2014.

VARGAS, Maria do Belem. O processo formativo do cego e sua inclusão na Unicentro. In: **ANALECTA.** Guarapuava, Paraná v.10 n. 2 p. 83-99 jul./dez. 2009.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com tutora, coordenadores e secretário do curso.

1. Como foi a preparação para receber o deficiente visual?
2. A Universidade Federal foi solícita em todo o processo de Inclusão?
3. O curso de graduação em geografia esta preparado para a inclusão?
4. Quais foram as mudanças do curso para a permanência do aluno?
5. Como a comunidade acadêmica se adaptou para receber o deficiente visual.
6. Você considera que o currículo do curso é satisfatório para formar professores preparados para a educação inclusiva?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as acompanhantes (estagiárias)

1. Como foi a experiência de acompanhar uma deficiente visual?
2. Você considera que a Universidade Federal de Santa Catarina tem estrutura para receber esses alunos com necessidades educacionais especiais?
3. Você acredita que o curso de geografia está preparado para a inclusão de deficientes visuais?
4. Você faz licenciatura? Você considera que o currículo do curso é apropriado para formar professores preparados para a inclusão?
5. Sugestões.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com representante do AAI (Ambiente de Acessibilidade Informacional)

1. Como é o apoio do AAI ao Deficiente Visual?

2. Quanto aos materiais, como o AAI procede? Em relação aos professores e ao aluno Deficiente Visual?
3. De que forma fazem o contato com o deficiente visual?
4. Como foi especificamente com a aluna do curso de Geografia?
5. Sugestões.

#### APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os bolsistas do LabTATE.

1. Como foi para você a experiência de participar deste projeto? Projeto de Extensão “Construção e Adaptação de recursos didáticos para deficientes visuais no ensino superior do curso de graduação em geografia. Protocolo n°: 2012. 0508”.
2. Sugestões.

#### APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com a aluna deficiente visual.

1. Como foi a sua entrada na Universidade Federal de Santa Catarina?
2. Você considera que a Universidade Federal de Santa Catarina esta preparada para a inclusão de alunos deficientes visuais?
3. O curso de graduação em Geografia está preparado para a inclusão de deficientes visuais?
4. Como os alunos te receberam na sala de aula?
5. Você considera que os professores da Universidade Federal de Santa Catarina do curso de Geografia estão preparados para a inclusão?
6. Você faz a licenciatura? Se sim, você considera que o currículo do curso de Licenciatura em Geografia seja satisfatório para formar professores para a educação inclusiva?
7. Sugestões.

#### APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas com os professores

1. Como foi a experiência de ter uma aluna deficiente visual?
2. Você considera que a Universidade Federal de Santa Catarina tem estrutura para receber esses alunos com necessidades educacionais especiais?

3. Você acredita que o curso de Geografia esta preparado para a inclusão de deficientes visuais?
4. Você teve que mudar sua metodologia para melhor mediar o ensino aprendizagem da aluna?

APÊNDICE G – Roteiro do questionário feito com os alunos que estudaram com a aluna deficiente visual desde a primeira fase do curso

1. Como foi a experiência de estudar com uma deficiente visual?
2. Você considera que a Universidade Federal de Santa Catarina tem estrutura para receber esses alunos com necessidades educacionais especiais?
3. Você acredita que o curso de Geografia esta preparado para a inclusão de deficientes visuais?
4. Você faz a licenciatura? Se sim, você considera que o currículo do curso de Licenciatura em Geografia seja satisfatório para formar professores para a educação inclusiva?