

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS NO ENSINO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL: Aspectos Básicos

*Eliana Sala\**

Um dos aspectos que merecem atenção dentro dos rumos tomados pela educação especial diz respeito à *competência* e à *formação dos professores* que atuam nesta área.

A partir do conhecimento dos pressupostos de tal formação, da maneira como ela se processou, do(s) motivo(s) que pode(m) ter levado este professor a escolher tal formação, do momento histórico em que ela ocorreu, por exemplo, é possível identificar uma série de características conseqüentes na sua prática pedagógica e que, em certa medida, ajudam a determinar os rumos da própria *educação especial*.

No presente artigo, a abordagem será fundamentalmente acerca da formação de professores especializados no ensino de pessoas portadoras de *deficiência visual*.

Num primeiro momento, faz-se necessária a explicitação de alguns termos e expressões fundamentais.

### Educação Especial

Partindo-se de uma visão dinâmica da relação entre o portador de *deficiência* e a educação escolar, ou seja, de uma visão que não parte de uma necessária vinculação do

portador de *deficiência* à educação especializada, pode-se considerar que *educação especial* seria aquela que, coexistindo com a educação comum, contaria com algumas características específicas capazes de garantir a educação formal dos educandos com necessidades educacionais muito diferentes das da maioria dos demais alunos, não sendo possível para a educação comum atendê-los.

Tais características seriam "a presença de profissionais especialmente preparados, adaptações curriculares ou currículos especiais, materiais, aparelhos e equipamentos específicos que caracterizam a educação especial". Apenas um desses recursos não é suficiente, portanto, para caracterizar um tipo de educação como sendo *educação especial*.

### Reabilitação

Diferentemente da *educação especial* - embora, em alguns casos, ocorra paralelamente a esta no atendimento de um determinado sujeito -, a *reabilitação* caracteriza-se principalmente por seu caráter terapêutico, de natureza médico-psicossocial.

Com a *reabilitação*, objetiva-se, conforme o próprio nome sugere, *re-habilitar* o sujeito, ou seja, habilitá-lo novamente a fazer determinadas

---

\* Professora de Didática do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da UFU, mestranda em Educação pela USP.

coisas a que já era habilitado antes de portar alguma deficiência - permanente ou temporária.

### Excepcionais e deficientes

A palavra *excepcionais* surgiu para designar indivíduos *fora de série*, englobando, com o tempo, também os superdotados.

No contexto da Educação Especial, veio junto com o conceito de *deficiente* - portadores de deficiência -, uma vez que os deficientes constituem a grande maioria dos *excepcionais* (tidos como sendo os indivíduos com desvios acima - *superdotados* - ou abaixo - *deficientes* - do padrão de normalidade socialmente estabelecido).

De início, o sentido reinante na Educação Especial (sobretudo na década de 60) era o de representar o aluno com necessidades especiais na família, na escola e na sociedade.

O sentido era muito mais sociológico do que educacional.

Até hoje, muitas são as pessoas que interpretam o termo com uma abordagem muito mais social do que educacional.

Outro aspecto a se considerar é que o termo *excepcional* passou a ter sentido mais para designar o deficiente portador de deficiência mental.

As APAEs - Associações de Pais e Amigos de Excepcionais -, iniciaram grandes campanhas para divulgação utilizando o termo

*excepcionais*. Iniciaram, basicamente, para atender o grupo de deficientes mentais mais severos ("treináveis") e, aos poucos, cada APAE foi se organizando diferentemente, ampliando-se e, algumas vezes, passando a atender outros tipos de deficiência (como até hoje o fazem, sobretudo no interior).

Na década de 70, houve uma ligeira modificação na interpretação desse termo, que foi atribuir a ele o sentido de designar indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Na década seguinte, de 80, continuou sendo este o sentido atribuído ao termo *excepcional*.

Atualmente, o sentido é o de designar indivíduos que demandam atendimento especial na escola e na sociedade.

Isso tudo se reflete na organização da escola: corpo docente, corpo administrativo, estruturação de componentes curriculares com conteúdos programáticos diferentes<sup>2</sup>. Alterações administrativas e didático-curriculares acabam sendo feitas mesmo em função do próprio sentido que se atribui ao termo em questão.

No contexto da educação formal, *educação de excepcionais* ganha uma especificidade: considera como alunos excepcionais aqueles que demandam recursos **EDUCACIONAIS** específicos, diferentes daqueles usados pela maioria dos alunos.

A variedade de interpretações deve ser investigada a fundo, pois há pessoas que julgam

---

2. Exemplos de componentes diferentes que constam em alguns currículos de educação especial são: atividades de vida diária, técnica de treinamento auditivo, ensino de leitura oro-facial.

tratar-se apenas de uma mudança de palavras. É preciso que se conheça a concepção subjacente, uma vez que foi aqui explicitado que, conforme o sentido, seguir-se-ão determinados rumos dentro da educação especial. Não se pode aderir acriticamente a tudo.

Tem sentido, por exemplo, falar-se em *alunos especiais* fora do contexto educacional?

Mesmo portando algum tipo de deficiência, uma pessoa não é, necessariamente, um *aluno especial*, uma vez que pode valer-se, para sua escolarização formal, dos mesmos recursos disponíveis para qualquer outro aluno dentro da educação comum. Vale lembrar o que já foi exposto anteriormente sobre a *visão dinâmica* da relação entre os alunos e a educação - quer seja ela comum ou especial.

Se se pensa num contexto diferente do educacional, então que sentido tem referirmo-nos a um aluno como sendo *aluno especial*?

*Alunos excepcionais* seriam, portanto, num contexto educacional, os que, por razões decorrentes de sua própria condição individual ou das condições gerais do trabalho educacional, acabam estando numa situação de ensino-aprendizagem *excepcional, especial* (tendo, aqui, estas palavras o mesmo sentido), não *comum*. Ele acaba assumindo o "rótulo" de aluno especial, aluno excepcional.

A este aluno é atribuído todo o peso dessa situação, como se ela fosse de cunho individual e não social.

A *educação especial* e a *excepcionalidade* são condições necessariamente mediadas pela *educação comum*. Ou seja, a educação comum é a mediadora das condições das outras duas, porque é ela que se faz de tal forma que acaba "forçando" essa dependência recíproca.

A luta pela *educação especial* não pode vir separada, portanto, da luta pela Educação como um todo.

Após a explicitação de tais termos e expressões, vejamos as modalidades administrativas de recursos especiais atualmente mais usuais para a educação formal de alunos portadores de deficiência visual.

### **Sala de recursos**

Esta modalidade de recurso especial consiste em um ambiente que fica numa escola comum, contando com a permanência de um professor especializado (um pedagogo habilitado ou, na ausência deste, um professor com cursos de especialização em educação especial para portadores de deficiência visual) e de equipamentos audiovisuais e recursos materiais didáticos especiais (como regletes<sup>3</sup>, cubarítimos<sup>4</sup>, sorobã<sup>5</sup>, objetos de diferentes

---

3. Regletes são pranchas de madeira em formato retangular medindo cerca de 20 cm de largura por 30 cm de comprimento, com uma peça de metal sobre ela encaixada (com aproximadamente 20 cm de largura por 6 cm de comprimento) que possui espaços para que se pontilhe o papel com um punção (objeto pontiagudo) formando as letras Braille.

4. Material para cálculos matemáticos.

5. Material para cálculos matemáticos, muito utilizado por orientais e adaptado para o uso de deficientes visuais.

formas, tamanhos, cores e espessuras, lanternas, máquina para datilografia comum, máquina para datilografia Braille).

Os alunos não são matriculados na sala de recursos. São matriculados numa classe comum, correspondente ao seu nível de escolaridade, e freqüentam as aulas junto com os colegas desta sala.

Dependendo das necessidades específicas do aluno - das necessidades decorrentes de sua deficiência visual - este procurará os serviços do professor especializado da sala de recursos com maior ou menor freqüência e intensidade.

Nas primeiras séries do 1º Grau, por exemplo, o que ocorre é que a criança permanece cerca de 50% do tempo em sua sala comum e 50% na sala de recursos. Desenvolve, nesta última, atividades semelhantes às de seus colegas de classe, só que da forma específica decorrente de sua maneira diferenciada de percepção do mundo (não fundamentalmente pela visão), valendo-se do sistema Braille, de tipos ampliados, de escritas com outras cores ou com tonalidades mais fortes.

Ainda considerando-se a educação escolar nestas primeiras séries, nos momentos de histórias, de sondagem da bagagem cultural dos alunos - nas escolas em que é o caso - de brincadeiras, de avaliação e de troca de experiências, o aluno portador de deficiência visual permanece na classe comum, pois não há nenhuma característica especificamente sua que

o impossibilite de participar de tais atividades.

Seria também um local que teria por função desenvolver no aluno alguns pré-requisitos para a educação comum.

Há casos, por exemplo, em que os alunos deficientes visuais chegam à escola com a idade de sete anos sem ter noções básicas de "dentro" e "fora", "alto" e "baixo", "maior" e "menor", "conter" e "estar contido"<sup>6</sup>, "largo" e "fino". Uma vez que estas noções serão tidas como requisitos para a aprendizagem de uma série de conceitos e para a realização de uma série de atividades nas classes comuns, é preciso que o professor especializado os trabalhe na sala de recursos.

Além disso, este professor tem ainda a função de orientar a família e os professores comuns quanto a determinadas atitudes necessárias à educação deste aluno. E vale frisar que tal orientação deve restringir-se aos aspectos educacionais, respeitando os limites da competência de outros profissionais que eventualmente estejam - ou deveriam estar - envolvidos com o caso (como psicólogos, fisioterapeutas e médicos, por exemplo). O professor especializado pode, inclusive, sugerir que a família procure os serviços de algum outro profissional diante de necessidades específicas que extrapolem o âmbito de sua competência técnica.

Há, portanto, a prestação de serviços diretos e de serviços indiretos (através da cooperação entre o professor especializado, o professor comum e demais profissionais da

---

6. Vale aqui ressaltar que, via de regra, as crianças normalmente têm noções de "conter" e "estar contido", embora não as tenham com tais nomes. Uma criança com deficiência visual que não tenha sido estimulada a guardar seus próprios objetos dentro de armários, de caixas ou coisas que o valham, apresentam dificuldade de discernir entre o que é "estar dentro" e o que é "ter dentro".

escola que atuam junto ao educando) aos alunos deficientes visuais pela sala de recursos, conforme detalhamento a seguir<sup>7</sup>.

**a) Serviços diretos:**

- instrução (suplementação de aulas);
- alfabetização pelo sistema Braille;
- orientação no uso de equipamentos e materiais especiais;
- aconselhamento em caso de problemas pessoais, sociais, vocacionais;
- treinamento sensorial e perceptivo;
- atividades da vida diária;
- orientação e mobilidade;
- iniciação no ensino de datilografia comum;
- ensino de datilografia Braille;
- ensino de manuscrito para o aluno cego.

**b) Serviços indiretos:**

- preparo de material especializado para uso do professor da classe comum;
- consultas e planejamentos educacionais com a equipe da escola;
- orientação aos pais e familiares do deficiente visual;
- transcrições para o Braille de textos, provas, etc., que estejam com escrita visual;
- transcrições para o negro (escrita visual) de trabalhos em Braille;
- ampliação de textos e provas.

Diante do exposto, há ainda que se ressaltar alguns fatores que determinam o êxito do atendimento educacional prestado por uma

sala de recursos, quais sejam: planejamento e atuação cooperativos entre o professor especializado e o(s) professor(s) comum(s); professores especializados aptos, bem formados, informados e competentes (que saibam, que saibam ser e que saibam fazer)<sup>8</sup>; envolvimento da família; atitude da escola como um todo, no sentido de compreender o trabalho, participar dele e favorecer o seu desenvolvimento; instalação em local apropriado.

A Resolução SE nº 247/86, por exemplo, do Estado de São Paulo, complementada por Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE e Instrução DAE/SE da mesma data, 30/9/86, regulamenta a instalação de salas de recursos nas escolas de 1º e 2º Graus da sua rede de ensino. Dispõe, entre outras coisas, sobre os números mínimo e máximo de alunos necessários para a referida instalação, sobre o nível de escolaridade destes, sobre a metragem da sala e sobre os equipamentos necessários.

**Ensino Itinerante**

A diferença básica existente entre a sala de recursos e o ensino itinerante é que este é usado, via de regra, quando o número de alunos a ser atendido em uma escola é menor do que o estipulado pela legislação para a instalação daquela.

Pode-se ter várias escolas nestas condições numa determinada região e o que ocorre é que um professor especializado itinerante, sediado em órgão regional - Delegacia

---

7. MAZZOTTA, M.J.S., 1982, p.55.

8. Sobre estas três dimensões da prática pedagógica - saber, saber ser e saber fazer -, tem-se os trabalhos de J.C. Libâneo, 1982. Mais adiante, no presente trabalho, serão tecidas considerações sobre a questão da *competência* do professor e, especificamente, do professor de educação especial.

Regional de Ensino - DRE - visita tais escolas prestando os serviços diretos e indiretos<sup>9</sup>.

Seu êxito seria determinado pelos mesmos fatores citados no item anterior.

Na realidade, porém, este é, atualmente, na cidade de São Paulo, por exemplo - local de nossas pesquisas na área de educação especial -, praticamente inexistente.

O que acaba acontecendo é que o professor itinerante - quando há - fica sediado em uma das escolas e visita as demais ou é visitado pelos alunos das outras escolas, caracterizando-se o serviço muito mais como o de uma sala de recursos.

Sua maior vantagem reside no fato de possibilitar ao aluno deficiente visual a freqüência a escolas de seu próprio bairro, com seus amigos e/ou parentes, enfim, a escolas de sua preferência, condizentes com suas conveniências.

### **Escola Especial**

A escola especial caracteriza-se por ser organizada visando atender exclusivamente alunos portadores de deficiência.

Podem ser escolas especiais que atendam somente a um tipo de excepcionalidade ou escolas que atendam diferentes alunos, portadores de diferentes tipos de deficiências.

Podem, ainda, ser classificadas como *escolas externas*, com atendimento em regime

parcial ou integral, retornando o aluno diariamente para sua casa, ou como *escolas residenciais*, organizadas de modo a atender alunos em regime de internato.

No caso de educação de indivíduos portadores de deficiência visual, esta modalidade de recurso educacional especial não é muito utilizada. Sempre que possível, prefere-se o atendimento destes indivíduos através dos serviços prestados por salas de recursos ou por professores itinerantes, sem privá-los, assim - como ocorre nas escolas especiais -, do importante convívio com outros colegas tidos como "normais" e minimizando efeitos de rotulações sofridas por eles e por tais escolas.

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO**

A questão da *competência* do professor, conforme mencionado no início do presente trabalho, constitui um dos aspectos determinantes dos rumos que podem tomar os serviços de educação especial. Sobre esse atributo da prática dos educadores, gostaria de me aprofundar na reflexão sobre a *competência técnica do professor de educação especial*.

Creio tratar-se de uma característica bastante abrangente e que, se inexistente ou existente parcamente, pode prejudicar o desenvolvimento efetivo dos alunos, impedi-lo ou mesmo acarretar males para a própria formação destes alunos.

Tanto quanto qualquer professor, o professor especializado em educação especial

---

9. Sobre tais serviços, ver sub-itens **a** e **b** do item **Sala de Recursos**.

deixa no educando uma série de impressões que constituirão a imagem que este aluno tem do que seja a educação, de seus benefícios, de suas dificuldades, etc...

Mal formado ou com uma competência, de forma geral, comprometida, grandes serão as chances de esse professor influenciar negativamente o educando frente ao processo educacional, frente à escolarização.

E o que seria *competência*, nesse caso?

Considero competente, à luz de reflexões sobre as obras de MAZZOTTA (1989), CRUICKSHANK (1979), MASINI (1990), LIBÂNEO (1982), entre outros, um professor que, além de uma boa formação técnica, seja reflexivo, participativo, questionador, conhecedor da própria história da educação especial no local em que leciona (a nível de escola e mesmo de país). Ter tido - ou continuar a ter - vivência na educação comum<sup>10</sup> - sobretudo num momento em que se propõe, como atualmente, uma educação integrada dos portadores de deficiência visual -, relacionar as teorias estudadas com a prática pedagógica, participar de programas de reciclagem constituem, igualmente, aspectos que apenas enriquecem a competência do professor especializado.

Além da técnica para ensinar alunos deficientes visuais, ter formação em *Sociologia*,

*História, Filosofia e Psicologia da Educação* é fundamental para que este educador construa uma concepção de educação condizente com a realidade a ser trabalhada, de acordo com as necessidades, as possibilidades, e os anseios da clientela.

Ou seja, a competência engloba, novamente, um nível teórico (*saber*), um nível técnico (*saber fazer*) e um nível de formação pessoal mesmo (*ser*), principal responsável pela determinação da concepção que norteará a prática docente. E estes níveis devem caminhar juntos, como dimensões da prática pedagógica, para caracterizar o professor como efetivamente *competente*.

Além disso, vale lembrar os limites de atuação de um professor que é, acima de tudo, um *EDUCADOR* e não um terapeuta. O trabalho desse profissional pode - e deve, em alguns casos - ocorrer em conjunto com o de outros profissionais das áreas médica e paramédica, mas sem que se confundam as funções de cada um no processo. É fundamental que cada profissional atue com grande competência, mas dentro de sua área de formação e habilitação específica (justamente para não correr o risco de atuar sem a devida competência técnica). Numa equipe de trabalho multidisciplinar - presente comumente na atuação com portadores de algum tipo de deficiência -, cada profissional deve atuar dentro de seus limites, interagindo

---

10. Cumpre ressaltar que, ao mesmo tempo em que considero importante a vivência do professor especializado também no ensino formal comum, ou seja, que este professor tenha a mais ampla e completa formação na Educação em geral, é igualmente importante que não atue apenas a partir de comparações entre *educação comum, educação especial, alunos deficientes, alunos "normais"*.

Especificamente, por exemplo, num caso de testagem do nível de desenvolvimento de um aluno deficiente visual (psicológico, motor, psicomotor, etc.), tem-se que os instrumentos disponíveis foram elaborados a partir do referencial de crianças videntes que, portanto, percebem o mundo de uma forma diferente daquela dos portadores de deficiência visual, tendo, por conseguinte, um caminho de aprendizagem talvez também diferente. Como utilizar, num caso como este, os instrumentos disponíveis sem considerar outras variáveis? Como considerá-los, por si sós, capazes de nos fornecer uma avaliação fidedigna?

sempre com vistas ao melhor resultado para o sujeito.

A seguir, exponho alguns fatores que podem prejudicar - ou dificultar - a formação do professor especializado, de acordo com CRUICKSHANK<sup>11</sup> e ROTHSTEIN<sup>12</sup>:

- \* poucas oportunidades de emprego, quando é pequeno o número de classes;
- \* há instituições de formação de professores que não incluem educação especial em seus currículos;
- \* os progressos tecnológicos e a compreensão da criança excepcional são ainda muito precários;
- \* muitas instituições que mantêm educação especial treinam seus próprios professores;
- \* existência de instituições que iniciam trabalhos de educação especial sem equipes de ensino adequadamente preparadas;
- \* pequeno interesse por parte das instituições formadoras para com os cursos de formação de professores especializados na área de educação especial;
- \* falta de candidatos interessados em tais cursos;
- \* falta de divulgação de tais cursos para que sejam procurados por pessoas interessadas;

\* currículos muitas vezes inadequados;

\* cursos localizados em regiões em que são precárias as condições de observação e atuação práticas em função de não haver - ou serem em número reduzido - classes especiais.

Há ainda autores (PECK & MITCHEL, 1970, apud MAZZOTTA, 1989) que preconizam a necessidade de o professor especializado contar com boa saúde mental. Particularmente, considero este como sendo um atributo básico de qualquer professor: saúde e equilíbrio mental para lidar com a *formação* de crianças, de pessoas.

A nível do Estado de São Paulo, vejamos algumas tendências dos cursos de formação de professores (segundo Mazzotta, 1989).

#### **TENDÊNCIAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Para tal abordagem, destacam-se dois períodos distintos, quais sejam, o de 1955 a 1972, em que os cursos de formação de professores especializados ocorreu a nível de 2º Grau, como *cursos regulares de especialização pós-normal*, especialização do professor primário, e o período de 1972 até nossos dias, em que tais cursos ocorreram a nível de habilitação dentro dos cursos de Pedagogia, no 3º Grau.

---

11. CRUICKSHANK, 1967, em estudo publicado nos Estados Unidos sobre *educação especial*, ressaltando fatores que dificultaram a formação de professores nesse país.

12. ROTHSTEIN, 1961, apud MAZZOTTA, 1989.

**a) Cursos de formação de professores especializados a nível de 2º Grau - 1955 a 1972.**

Basicamente, tem-se que tais cursos foram organizados e mantidos, nesse período, pelo Governo Estadual, via Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O poder público, aliás, atuava diretamente na manutenção de cursos de formação de professores especializados e também indiretamente, através de um constante estímulo à realização destes pela concessão de bolsas de estudo, pela colocação à disposição de candidatos já efetivos na rede estadual de ensino como professores primários (sem prejuízo de vencimentos e das vantagens do cargo), por exemplo.

Foram organizados e realizados em Institutos de Educação e na Seção de Higiene Mental Escolar do Serviço de Saúde Escolar.

No que diz respeito à localização dos cursos em questão, tem-se que limitava-se praticamente à cidade de São Paulo (talvez em função de recursos econômicos, existência de demandas reais de formação e locais para a realização de estágios).

A clientela era composta por candidatos portadores de diploma de curso normal ou de professores primários. Em alguns casos, era exigida destes candidatos uma comprovação de exercício de magistério comum de pelo menos dois anos.

Para ingresso nos cursos, havia exame vestibular e realização de entrevistas e/ou aplicação de provas psicológicas.

A seleção estava, aparentemente, baseada na preocupação com a verificação de aspectos gerais da formação do futuro professor especializado e também de qualidades pessoais desejáveis.

Havia uma preocupação com a formação geral do professor de excepcionais, característica observável a partir da presença de vários elementos de formação em termos de educação geral no currículo dos cursos oferecidos.

Porém, uma análise mais detalhada dos currículos permite-nos perceber duas tendências distintas na caracterização dos cursos de: a) professores de portadores de deficiência auditiva e professores de portadores de deficiência visual (*tendência muito mais educacional, uma vez que a estrutura curricular contemplava uma formação geral e uma formação pedagógica, buscando conciliar as dimensões cultural e instrumental da formação destes professores, considerando a deficiência como um problema individual e também social*); b) professores de portadores de deficiência mental e professores de portadores de deficiência física (*tendência mais clínica, tendo os currículos disciplinas que faziam sobressair um sentido terapêutico e tecnicista na formação do futuro professor, considerando a deficiência como um problema individual*).

**b) Cursos de formação de professores especializados a nível de 3º Grau - 1972 até nossos dias.**

Diferentemente dos cursos oferecidos no período anterior, estes são mantidos tanto por entidades públicas quanto por entidades privadas (leigas ou confessionais).

Quanto à sua localização, uma vez oferecidos a nível de habilitação do curso de Pedagogia, ou seja, a nível de 3º Grau, pode-se dizer que ocorreu uma ampliação territorial, pois há cursos de Pedagogia que oferecem tal habilitação em Marília (UNESP), em São Carlos (Universidade Federal), em Santos (Centro de Estudos Superiores do Carmo), em São Paulo (USP, PUC, Mackenzie, FMU e Faculdade "Auxilium"), em Piracicaba (UNIMEP) e em Campinas (UNICAMP).

A clientela é caracterizada por candidatos que tenham concluído o ensino de 2º Grau (em qualquer um de seus cursos regulares ou supletivos) e que possuam alguns outros pré-requisitos determinados por cada Faculdade para ingresso no curso de Pedagogia e, posteriormente, na habilitação em *educação especial*.

Em termos de estrutura curricular, MAZZOTTA (1989) identifica quatro tendências a partir da presença e do peso atribuído a aspectos médicos, psicológicos e pedagógicos:

- \* médico-pedagógica;
- \* psicopedagógica;
- \* pedagógico-psicológica;
- \* pedagógica.

A ausência de um currículo mínimo definido para cada área da educação especial e a forma como esta educação é concebida pelos estabelecimentos de ensino superior, através da equipe de elaboração do currículo do curso, constituem dois aspectos ressaltados pelo referido autor como determinantes da diversidade de tendências existente nos cursos de formação dos professores de educação especial.

Em suma, uma análise mais aprofundada dos aspectos ressaltados como relevantes na formação do professor especializado em questão - e especificamente do professor especializado no ensino de portadores de deficiência visual - conforme exposto no início deste artigo, levará a uma identificação dos rumos tomados pela educação especial e, principalmente, dos *porquês* de tais rumos.

Será possível, assim, trabalhar possíveis desvios e propor diferentes caminhos.

Fundamental é, porém, que os profissionais que atuam na área de *educação especial* efetivamente se interessem por valorizá-la e, a partir daí, se disponham a realizar a referida análise e a caminhar rumo às necessárias correções, quando for o caso.

Tais profissionais devem se perceber também enquanto determinadores do processo e não apenas enquanto meros executores, sem "culpa" ou "responsabilidade" pelo que vem acontecendo (seja em termos positivos, seja em termos negativos) dentro da área e na relação desta com a Educação como um todo.

## Bibliografia

- AMIRALIAN, M.L.T.M. *O psicodiagnóstico do cego congênito: aspectos cognitivos*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) IP/USP.
- CRUICKSHANK, W. M. & JOHNSON, G. O. *A educação da criança e do jovem excepcional* (Education of exceptional children and young). Trad. J.A. Cunha. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

DA ROS, S.Z. Política Nacional de Educação Especial - Considerações. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo, nº 23, p.23-8.

JANNUZZI, G. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a educação escolar aos intitulos deficientes mentais. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo, nº 23, p.17-22, 1989.

LIBÂNIO, J.C. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. In: *Revista ANDE*, São Paulo, 1(4): 40-4, 1982.

OMOTE, S. Aparência e competência em educação especial. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 6º, São Carlos. *Temas em educação especial*, 1, (Anais). São Carlos: UFSCar/CNPq/FAPESP, 1990. p.11-26.

MASINI, E.A.F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual* - Orientando professores

especializados. São Paulo, 1990. Tese (Livre Docência) FE/USP.

MAZZOTTA, M.J.S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1986. Dissertação (Mestrado) PUC/SP.

\_\_\_\_\_. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) FE/USP.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial. In: *Cadernos CEDES*. São Paulo, nº 23, p.5-15, 1989.

TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. *O indivíduo excepcional*. Trad. A.Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.