

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Tassia Farencena Pereira

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: PROBLEMATIZAÇÃO E POSSIBILIDADES, O CASO DA REDE
MUNICIPAL DE SANTA MARIA/ RS**

Santa Maria, RS
2022

Tassia Farencena Pereira

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
PROBLEMATIZAÇÃO E POSSIBILIDADES, O CASO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTA MARIA/ RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), Área de concentração Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Geografia.**

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Sayão Penna e Souza

Santa Maria, RS
2022

Pereira, Tassia Farencena
Ensino de Geografia para alunos com deficiência
visual: problematização e possibilidades, o caso da Rede
Municipal de Santa Maria/ RS / Tassia Farencena Pereira.
2022.
138 p.; 30 cm

Orientador: Bernardo Sayão Penna e Souza
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, RS, 2022

1. Ensino de Geografia 2. Educação Inclusiva 3. Escola
das diferenças 4. Deficiência visual I. Souza, Bernardo
Sayão Penna e II. Título.

Tassia Farencena Pereira

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
PROBLEMATIZAÇÃO E POSSIBILIDADES, O CASO DA REDE MUNICIPAL DE
SANTA MARIA/ RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), Área de concentração Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Geografia.**

Aprovada em 12 de abril de 2022.

**Bernardo Sayão Penna e Souza, Dr. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)**

Antonio Carlos Castrogiovanni, Dr. (UFRGS)

Natália Lampert Batista, Dra. (UFSM)

Rosangela Lurdes Spironello, PhD^a. (UFPEl)

Sabrina Fernandes de Castro, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este título de Doutorado às três pessoas mais importantes da minha vida, meu pai Deceoni Jorge Pereira, minha mãe Ernidia Farençena Pereira e meu esposo Leonardo Dolher Silveira, vocês são minhas maiores motivações!

AGRADECIMENTOS

A concretização deste sonho aconteceu, graças ao apoio, incentivo e compreensão de seres especiais, aos quais quero agradecer, de coração. Afinal, acredito que sozinhos não somos capazes de grandes conquistas, nem mesmo a vida faria sentido. Portanto, sou especialmente grata:

- a Deus por iluminar sempre os meus pensamentos e meus passos;
- ao meu orientador Bernardo Sayão Penna e Souza, pela oportunidade, paciência, ensinamentos, dedicação e atenção;
- aos meus pais Deceoni Jorge Pereira e Ernidia Farencena Pereira, pelo amor dedicado e por sempre acreditarem na minha capacidade, devo a vocês tudo o que já conquistei em minha vida;
- ao meu esposo Leonardo Dolher Silveira pelo apoio nas mais diversas horas, cumplicidade, companheirismo e acima de tudo paciência durante muitos momentos em que estive ausente em nosso casamento, para dedicar-me a esta pesquisa;
- aos meus filhos “*pets*” Mel (hoje estrelinha, mas estará sempre em meu coração), Sindy e Alf, companheiros nas longas madrugadas de estudos, cãezinhos iluminados com quem aprendo todos os dias sobre cumplicidade e amor verdadeiro;
- a minha amiga Márcia Elena de Mello Cardias, um grande presente da pós-graduação, aquela irmã que esteve ao longo de todos esses anos ao meu lado nos momentos de alegria, bem como, de angústia, compartilhando lágrimas, sorrisos, mas acima de tudo, preciosos conselhos, você é muito especial;
- a minha amiga Medianeira dos Santos Garcia por sua atenção, dedicação e colaboração, és como um anjo de coração gigante, sempre a espalhar bondade por onde passa;
- a minha amiga Lidiane Alves Triviziol, por estar comigo em mais esta etapa da vida me apoiando e fortalecendo, me faltam palavras para descrever o carinho que sinto por você;
- à Universidade Federal de Santa Maria por me oportunizar, mais uma vez, crescimento pessoal e profissional;
- aos professores e funcionários do curso de Pós-Graduação em Geografia que de alguma forma contribuíram com esta pesquisa;
- aos professores de Geografia da rede pública municipal de Santa Maria, que aceitaram fazer parte deste estudo, sem vocês minha caminhada não faria sentido.

GRATIDÃO!

"Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas". Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

(ALVES, R. **Gaiolas e Asas**. Folha de São Paulo: Opinião. São Paulo, quarta-feira, 05 de dezembro de 2001).

RESUMO

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PROBLEMATIZAÇÃO E POSSIBILIDADES, O CASO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/ RS

AUTORA: Tassia Farençena Pereira
ORIENTADOR: Bernardo Sayão Penna e Souza

A partir da década de 1990, o Brasil passa a assumir, no âmbito educacional, uma postura orientada à universalização da educação, e, para atender aos anseios da inclusão a escola precisou se reestruturar, superando a cultura educacional segregadora, que criava a escola dos diferentes, para construir uma escola das diferenças. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo averiguar a partir da percepção dos professores de Geografia da rede pública municipal de Santa Maria, RS, a eficiência do processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência visual. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como coleta de dados um roteiro de questionário com perguntas estruturadas e semiestruturadas. Suas etapas metodológicas estiveram fundamentadas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir dos resultados obtidos verificou-se que houve avanços significativos no campo teórico das políticas educacionais em escala federal, estadual e mesmo municipal, no que tange à garantia do direito ao acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos, principalmente às pessoas com deficiência. No entanto, constatamos que nem sempre a teoria condiz com a realidade, pois os professores participantes evidenciaram através das falas que se sentem inseguros, despreparados, e sobrecarregados diante de um ambiente escolar inclusivo, esses e outros fatores acabam por afetar diretamente a eficiência do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Diante da realidade apresentada, melhorias são necessárias para que as escolas se tornem espaços para todos, sendo assim consideramos as experiências e os conhecimentos que os professores têm como importantes estratégias para remoção dos obstáculos que ainda barram a aprendizagem e a participação de muitos alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Escola das diferenças. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

TEACHING GEOGRAPHY FOR VISUALLY IMPAIRED STUDENTS: PROBLEM AND POSSIBILITIES, THE CASE OF THE MUNICIPAL NETWORK OF SANTA MARIA/ RS

AUTHOR: Tassia Farençena Pereira
ADVISOR: Bernardo Sayão Penna e Souza

From the 1990s onwards, Brazil began to assume, in the educational field, a posture oriented towards the universalization of education, and to meet the aspirations of inclusion, the school had to restructure itself, overcoming the segregating educational culture, which created the school of the different, to build a school of differences. In this sense, the present research aimed to investigate, from the perception of Geography teachers from the municipal public network of Santa Maria, RS, the efficiency of the teaching and learning process of students with visual impairments. It was a qualitative research, which adopted as data collection a questionnaire with structured and semi-structured questions. Its methodological steps were based on the Content Analysis proposed by Bardin (2011). From the results obtained, it was verified that there have been significant advances in the theoretical field of educational policies at the federal, state and even municipal scale, with regard to guaranteeing the right to access to quality education for all citizens, especially for people with disabilities. However, we found that the theory does not always match reality, as the participating teachers showed through the speeches that they feel insecure, unprepared, and overwhelmed in the face of an inclusive school environment, these and other factors end up directly affecting the efficiency of the teaching process. Teaching and learning of students with visual impairments. Given the reality presented, improvements are necessary for schools to become spaces for all, so we consider the experiences and knowledge that teachers have as important strategies for removing obstacles that still bar the learning and participation of many students.

Keywords: Inclusive Education. School of Differences. Teaching Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema sobre o desenvolvimento de uma análise, proposto por Bardin.....	70
Figura 2 - Esquema ilustrativo dos eixos temáticos, suas categorias de análise e indicadores.	72
Figura 3 - Gráfico da participação dos professores em formações continuadas direcionadas à educação inclusiva.....	76
Figura 4 - Gráfico de avaliação das formações continuadas já realizadas pelos professores participantes.....	77
Figura 5 - Gráfico com os sentimentos já despertados nos professores durante à prática da educação inclusiva.....	79
Figura 6 - Gráfico do número total de alunos matriculados na turma em que está o aluno com deficiência visual.....	82
Figura 7 - Gráfico da classificação da infraestrutura e aspecto arquitetônico das escolas.....	85
Figura 8 - Gráfico da avaliação da participação dos alunos com deficiência visual durante o ensino remoto.....	91

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Caracterização da educação inclusiva no ensino regular municipal de Santa Maria.	73
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVO GERAL	15
1.1.1	Objetivos Específicos	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	AVANÇOS PARA UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO NO BRASIL	18
2.1.1	O sistema Educacional Inclusivo no Brasil em Escala Nacional	18
2.1.2	O sistema Educacional Inclusivo no Brasil em Escala Regional	27
2.1.3	O sistema Educacional Inclusivo no Brasil em Escala Municipal	29
2.2	DA TEORIA À PRÁTICA: OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	34
2.2.1	O ato de conhecer e a aprendizagem docente	34
2.2.2	Formação docente a partir do Plano Nacional de Educação	37
2.2.3	Formação inicial e continuada com foco na atuação em contextos inclusivos	39
2.2.4	Ensino colaborativo: uma alternativa viável para um sistema de ensino mais inclusivo	42
2.2.5	O papel da escola frente à educação inclusiva	46
2.3	OS DESAFIOS DO ATO DE ENSINAR GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	49
2.3.1	O ensino de Geografia	49
2.3.2	Aprendizagem de Geografia por alunos com deficiência visual	52
2.3.3	O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual	57
2.4	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	61
3	METODOLOGIA	68
3.1	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	68
3.2	O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	70
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
4.1	O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	75
4.2	A ESCOLA DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	77
4.3	A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA TESE	106
	APÊNDICE B – TABELA DOS QUESTIONÁRIOS COM DADOS TABULADOS	119
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, o Brasil passa a assumir no âmbito educacional, uma postura orientada à universalização da educação. Fundamentando-se em movimentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, institui-se nesse período a Lei nº 9.394 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, orientada para a construção de um sistema de educação inclusivo.

Ao se propor uma educação inclusiva, está a se pensar sobre solucionar todas as formas de discriminação, de segregação e de exclusão, garantindo o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas individualidades.

Neste sentido, consideram-se parte desses sujeitos os alunos com deficiência, que a partir da Lei nº 9.394 têm garantido o direito de estudar preferencialmente no sistema regular de ensino.

Assim sendo, o sistema educativo deveria deixar de lado sua propriedade segregacionista, que separava as instituições escolares e classificava os alunos, segregando-os em espaços de ensino distintos de acordo com as suas características e/ou necessidades especiais de aprendizagem.

Essa lógica segregacionista era seguida também pelas instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos professores, de modo que, aqueles cursos destinados às áreas específicas não ofertavam a formação necessária para a promoção de um ensino inclusivo. Cabia a formação dos educadores especiais, o ensino de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Por conseguinte, diante da proposição da educação inclusiva, muitos professores se viram despreparados para atuar neste ambiente escolar tão diversificado, o que interferiu diretamente na qualidade e efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, os professores de uma componente curricular específica, precisaram ressignificar suas práticas, para tanto, tornaram-se imprescindíveis a formação continuada, o trabalho colaborativo, a troca de conhecimentos com os educadores especiais, bem como, a aproximação e o conhecimento sobre seus alunos.

Ao passo que o sistema de ensino regular necessitou ser remodelado, de modo a atender as exigências trazidas pelas mudanças nas políticas educacionais, o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas escolares precisou ser repensado, com objetivo de atender a todos os educandos, cada qual com a sua especificidade. Neste contexto, o ensino da ciência geográfica precisou também se reinventar.

Diante disso, Carvalho reflete sobre os modelos de organização dos sistemas educacionais que seriam mais ou menos excludentes segundo os paradigmas da integração ou da inclusão respectivamente, e de acordo com a autora “no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos” (2016, p. 70).

Obviamente, para a garantia da educação inclusiva é necessário que a escola se adapte aos alunos, pois é um tanto cruel atribuir apenas ao aluno a responsabilidade pelo seu desempenho escolar. Assim sendo, afirma Carvalho:

[...] a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir, a aprendizagem e a participação de todos, em que busca atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações (2016, p. 70).

Neste cenário, frente à multiplicidade de alunos, esse estudo busca refletir sobre o ensino da Geografia para alunos com deficiência visual, uma vez que, essa ciência tradicionalmente priorizou o sentido da visão na explicação e compreensão dos seus conceitos fundamentais.

De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho:

[...] a Geografia tem como objeto de estudo a sociedade, que é objetivada pela análise de cinco conceitos-chaves que entre si guardam forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana sobre a superfície terrestre: espaço, lugar, território, região e paisagem (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52).

Em consonância a Base Nacional Comum Curricular (2018), esses conceitos fundamentais fazem parte das aprendizagens essenciais da ciência geográfica, e seu ensino deve ser garantido no decorrer da vida escolar de todos os alunos da Educação Básica. Sendo assim, é importante que a prática pedagógica do professor de Geografia seja planejada de forma que atenda às necessidades de alunos com deficiência visual, que irá variar significativamente quando se tratar de cegueira ou baixa visão.

Convém destacar uma das competências específicas para o ensino fundamental, referida ainda pela BNCC:

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (BRASIL, 2018, p. 366).

Neste viés, o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo aluno com deficiência visual está diretamente relacionado a sua apropriação da representação espacial, esse processo logicamente exigirá do professor o planejamento de metodologias diferenciadas, uma vez que, o comprometimento das funções visuais não pode ser tido como um impedimento de acesso ao conhecimento.

Em vista disso, a presente pesquisa tem como problemática a realidade vivenciada pelos professores de Geografia, diante das políticas públicas educacionais direcionadas à inclusão escolar, que atendem a alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) matriculados nos anos finais, na rede pública municipal de Santa Maria, RS.

Parte-se da hipótese que as práticas pedagógicas não atendem à inclusão, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem de Geografia não acontece de forma eficiente para alunos com deficiência visual, em razão de que, de modo geral, nas escolas os professores não apresentam formação inicial adequada e carecem de formação continuada, possuem alta carga horária de trabalho, pouco tempo para planejamento, e ainda, atuam em salas com excessivo número de alunos, entre outros fatores que são prejudiciais para sua prática pedagógica.

Para comprovar tal hipótese estabeleceram-se os seguintes objetivos de pesquisa

1.1 OBJETIVO GERAL

Averiguar, a partir da percepção dos professores de Geografia da rede pública municipal de Santa Maria, RS, a eficácia do processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência visual.

1.1.1 Objetivos Específicos

a) Identificar políticas públicas educacionais em escala federal, estadual e municipal, que fomentaram o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, e a garantia do direito à educação por parte das pessoas com deficiência.

b) Verificar a formação inicial e continuada que estes professores receberam (ou não) em relação à inclusão escolar.

c) Investigar a percepção dos professores participantes, a respeito da sua vivência escolar e das suas práticas pedagógicas em relação aos alunos com deficiência visual.

d) Analisar as discordâncias e concordâncias encontradas entre a teoria, apresentada pelas políticas públicas educacionais, e a realidade, relatada pelos professores participantes.

Com base nestes objetivos esta pesquisa organizou-se a partir de um referencial teórico, que se propôs em um primeiro momento, a pensar a respeito do cenário político educacional brasileiro e seu comprometimento com a garantia de um sistema educacional inclusivo. O cenário analisado, teve como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, uma vez que, toda a legislação ordinária deve estar em conformidade com essa norma.

Desse modo, no primeiro tópico foram identificadas institucionalizações importantes nas escalas nacional, estadual e municipal, em prol da construção de um sistema educacional inclusivo, garantindo o direito à educação para todos, com enfoque nos avanços estabelecidos às pessoas com deficiência.

Na sequência, estruturou-se um tópico denominado “da teoria à prática: os desafios da profissão docente para a educação inclusiva”, onde foram discutidos temas como, o ato de conhecer e a aprendizagem docente; a formação docente a partir do Plano Nacional de Educação; a formação inicial e continuada com foco na atuação em contextos inclusivos; o ensino colaborativo considerado uma alternativa viável para um sistema de ensino mais inclusivo, bem como, o papel da escola frente à educação inclusiva.

No tópico seguinte, buscou apresentar os desafios do ato de ensinar Geografia para alunos com deficiência visual, partindo-se de reflexões sobre a importância e as contribuições do ensino dessa disciplina, perpassando pelo ato de aprendizagem desses sujeitos, culminando em proposições sobre o ato de ensinar Geografia a eles.

Já no último tópico da fundamentação teórica, construiu-se um panorama sobre a educação inclusiva em tempos de pandemia, tendo em vista as mudanças significativas impostas à sociedade para o enfrentamento da COVID-19, que transformaram consideravelmente a escola e refletiram diretamente no cotidiano de todos aqueles que vivenciavam esse lugar.

Em relação às considerações metodológicas, essa pesquisa, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que adotou como instrumento de coleta de dados um roteiro de questionário com perguntas estruturadas e semiestruturadas, disponibilizado de forma on-line aos participantes. Suas etapas metodológicas estiveram fundamentadas na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Seu processo de investigação envolveu a coleta de informações sobre o Censo Escolar de 2020, fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (Smed). Após a obtenção dos dados necessários para a realização da pesquisa, foi possível definir e convidar

os sujeitos participantes desse estudo, que totalizaram onze professores de Geografia.

Por conseguinte, apresentou-se a análise e a interpretação dos resultados, nela fez-se a estruturação e organização das respostas obtidas da aplicação do questionário, comparando-as aos aspectos normativos levantados durante a pesquisa da fundamentação teórica, de modo a atender aos objetivos que o estudo se propunha.

Por fim, as considerações finais, muito embora a pesquisa tenha se baseado somente na percepção de professores de Geografia, que atendem a alunos com deficiência visual, matriculados nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Santa Maria/ RS, percebe-se que os discursos não estão limitados apenas ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia, nem somente a inclusão de alunos com deficiência visual, mas contemplam professores de outras disciplinas, assim como, abarcam outros alunos que estão inseridos nesse processo de construção diário por uma educação inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AVANÇOS PARA UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO NO BRASIL

2.1.1 O sistema Educacional Inclusivo no Brasil em Escala Nacional

Diante de importantes movimentos internacionais, no âmbito educacional voltados à universalização da educação, o Brasil acolhe a proposta de um sistema educacional inclusivo. Esse acolhimento resultou em mudanças significativas, a partir dos anos 90, principalmente nas esferas política e social, refletidas diretamente na escola.

A postura assumida pelo Brasil em prol da universalização da educação, fundamentou-se nos preceitos trazidos, inicialmente, pela Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual foram apontadas uma série de recomendações voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para qualquer aluno sem discriminação. Posteriormente, pela Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade espanhola de Salamanca, em 1994, a qual reitera as recomendações de Jomtien e enfatiza a urgência de atendimentos às necessidades dos alunos, evitando-se todas as práticas discriminatórias e excludentes (CARVALHO, 2016).

Neste sentido, a Constituição Brasileira de 1988, em seu Capítulo III, trata da Educação, define e também prevê requisitos básicos que a escola deve observar. Assim, de acordo com o Artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 20). Logo, o referido Art. reafirma o Direito Universal de que todos sem exceção, tenham acesso à educação, e possam assim se preparar e qualificar para a vida em sociedade.

A Constituição ainda garante através do Art. 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 20), reforçando a ideia da escola como um ambiente que atende a todos partindo do princípio da equidade.

A Carta Magna estabelece como sendo o dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e ainda assegurar oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso durante a idade própria. Além disso, cabe ao Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e

ou necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A escolarização destes alunos só deverá acontecer em escolas especiais em casos que tenham sido comprovados que o ensino não pode ocorrer em escola regular.

A garantia do direito à Educação para as pessoas com deficiência, ganha reforço, no ano de 1990, com a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), ao determinar em seu Capítulo IV, Art. 54, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Em 1996, outro avanço neste sentido aconteceu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96 - LDB), que a exemplo, em seu Art. 04, inciso III, prevê a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo (BRASIL, 2004, p. 8).

Cabe aqui fazer um recorte no tempo para uma importante observação sobre o direito à educação para as pessoas com deficiência. De acordo com Brasil (2004), antes da Constituição de 1988, essas pessoas tinham garantido o direito à Educação Especial, que era vista como uma forma de assistência, mas não estavam incluídos no direito ao acesso à Educação em geral, só apareciam na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo Do Direito à Ordem Econômica e Social, ratificando essa informação, o texto explica:

Em nossa Constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à Educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência. Pelo texto constitucional anterior ficava garantido aos deficientes o acesso à educação especial. Isso não foi repetido na atual Constituição, fato que, com certeza, constitui um avanço significativo para a educação dessas pessoas (BRASIL, 2004, p. 10).

Portanto, a Constituição de 1988 e a LDB inovaram, ao falar sobre o atendimento educacional especializado, no do sistema de ensino regular, mudando também a maneira de se enxergar a Educação Especial, que antes podia ser vista como uma modalidade de ensino que substituíria o ensino regular comum, sem grandes questionamentos sobre os educandos envolvidos nesse processo.

Assim sendo, a Educação Especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um (BRASIL, 2004, p. 11).

Logo, o trabalho da educação especial passa a coexistir no ambiente da escola de ensino regular, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido por esta instituição. Assim, o atendimento educacional especializado, previsto tanto na Constituição Federal (1988) quanto na LDB (Lei 9394/96), é uma maneira de ensino que não substitui de forma alguma o direito à educação ou escolarização oferecida em classe comum da rede regular.

Assegurando a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola, há ainda outras garantias estabelecidas pela Lei 9394/96, como as previstas pelo Art. 59 das quais cabe destacar: oferta por parte dos sistemas de ensino de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender aos diferentes alunos, assim como, professores capacitados para propiciar a inclusão, de modo a possibilitar as aprendizagens, propondo ainda educação especial para o trabalho como garantia de inserção social.

Assim sendo, não basta garantir o acesso do aluno na escola, é preciso que a instituição como um todo, se prepare para acolher, ensinar e potencializar, todos os sujeitos ali presentes, a partir das suas especificidades, evitando a diferenciação, a restrição ou mesmo a exclusão.

Neste sentido, de acordo com o Decreto 3.956/2001, instituído a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência¹, realizada na Guatemala, fica proibido o tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação em seu Artigo I, como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 09).

Sobre a discriminação, a mesma Convenção esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, elas são aceitas em algumas circunstâncias, mas a exclusão ou restrição jamais serão permitidas se o motivo for a deficiência. Aplica-se nestas circunstâncias o que diz o Ministério Público Federal (MPF), sobre o direito de acesso ao ambiente escolar:

¹ O termo “pessoa portadora de deficiência”, entrou em desuso, a terminologia correta é “pessoa com deficiência”, de acordo com Sasaki. R. K. SASSAKI, *Terminologia sobre deficiência da era da inclusão*, artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

Ainda que o encaminhamento a escolas e classes especiais não seja visto como uma exclusão ou restrição, mas como mera diferenciação, se em nossa Constituição consta que educação é aquela que visa o pleno desenvolvimento humano e o seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 205), qualquer dificuldade de acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma diferenciação ou preferência que estaria limitando em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas (BRASIL, 2004, p. 13).

Visando a inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva das pessoas com deficiência, no ano de 2006, foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência destinado a estabelecer as diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte dessas pessoas (BRASIL, 2006).

O Capítulo IV deste Estatuto, dedica-se exclusivamente ao direito à Educação, no Art. 36, esclarece que “a educação é direito fundamental da pessoa com deficiência e será prestada visando o desenvolvimento pessoal, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 9). Além de assegurar uma educação de qualidade, essa norma determina que a pessoa com deficiência deve ser colocada a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar.

Expressas no Art. 38 do referido Estatuto estão as incumbências do Poder Público, de criar e incentivar programas destinados à:

[...] “produção e divulgação de conhecimento, bem como ao desenvolvimento de métodos etécnicas voltadas à pessoa com deficiência” (Inciso III); “de qualificação específica dos profissionais da educação para utilização de linguagens e códigos aplicáveis à comunicação das pessoas com deficiência, como o Sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (Inciso IV); “de apoio e orientação aos familiares das pessoas com deficiência para a utilização de linguagens e códigos aplicáveis” (Inciso V); “de educação profissional, voltados à qualificação da pessoa com deficiência para sua inserção no mundo do trabalho e, sempre que possível, extensivos a seus pais ou responsáveis” (Inciso VI) (BRASIL, 2006, p. 10).

Ações como essas viabilizam ainda mais a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, pois a criação e o incentivo de programas objetivando disseminar o conhecimento a respeito das deficiências contribui para o combate ao preconceito, a qualificação profissional ajuda no atendimento das necessidades específicas de cada educando, e ainda a educação profissional amplia as possibilidades de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Dentre outras providências, com relação à Educação Básica, no Art. 40 do mesmo Estatuto, fica assegurado à família ou ao representante legal do aluno com deficiência, o direito de opção pela frequência às classes comuns da rede comum de ensino, assim como ao

atendimento educacional especializado. Garante-se também, a oferta de transporte escolar, inclusão nos programas e benefícios educacionais concedidos por órgãos públicos como os ofertados aos demais alunos, além é claro, da garantia da acessibilidade nos espaços dos estabelecimentos de ensino.

Além disso, para assegurar a aprendizagem dos alunos e o seu atendimento adequado, ainda de acordo com o Art. 40 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2006), fica estabelecida a adequação curricular, quando necessária, em relação a conteúdos, métodos, técnicas, organização, recursos educativos, temporalidade e processos de avaliação; a oferta e manutenção de material escolar e didático, bem como equipamentos adequados e apoio técnico de profissionais de acordo com as peculiaridades dos alunos; ainda, a continuidade do processo educacional quando impossibilitados de frequentar as aulas, em razão da própria deficiência ou de tratamento de saúde em unidades hospitalares ou congêneres; e, a formação continuada dos profissionais que trabalham na escola.

Diante do exposto, se reconhece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como mais um amparo legal, na busca pela garantia de uma educação de qualidade a essas pessoas.

Em agosto de 2009, aconteceu em Brasília a Convenção sobre o Direito das pessoas com deficiência, com a finalidade de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Os Estados participantes reconhecem direito das pessoas com deficiência à educação, sua concretude sem discriminação, fundamentada na igualdade de oportunidades, e comprometem-se em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Para tanto, ficam estabelecidos os seguintes objetivos:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009).

No documento os Estados participantes asseguram às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, comprometem-se com algumas medidas tais como:

a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares; b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009).

Além do já exposto, os Estados assumiram o compromisso de empregar professores, inclusive docentes com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e qualificados para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.

A Convenção sobre o Direito das pessoas com deficiência, traz progressos no âmbito do sistema educacional, ao promover a Educação das pessoas com deficiência, e ao propor meios de potencializar seu desenvolvimento acadêmico e social, rumo a uma inclusão plena.

No ano de 2013, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que visavam estabelecer uma base nacional comum, e tinham como responsabilidade orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A formação escolar é considerada como o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

De acordo com essas diretrizes “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 06).

No que se refere à democratização da educação, essas diretrizes orientam sobre o acesso à inclusão, a permanência e sucesso de todos alunos na escola, inclusive os historicamente marginalizados.

O documento traz a importância de se problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que dela fazem parte. Aponta para a urgência de se trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Para a conquista da inclusão social, o documento sugere ainda, que a educação escolar

deve basear-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, com a finalidade de atingir o desenvolvimento pleno dos alunos, abarcando as dimensões individual e social, tornando-os cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Sendo assim, pressupõe que a escola seja uma organização temporal, devendo ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os alunos, indistintamente, consigam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 16).

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais pressupõem uma educação que oriente seus atores em relação a promoção da cidadania, da dignidade e da valorização do humano, o que resulta na construção de uma sociedade com respeito pela diversidade, pela liberdade, que promova a igualdade, a justiça social, com espírito de solidariedade.

No ano de 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas na educação brasileira para o decênio 2014/2024. Dentre as vinte metas que compõem o plano, a garantia de um sistema educacional inclusivo se apresenta na Meta 4, a qual recomenda:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Essa meta acaba por reafirmar as garantias já asseguradas pela legislação vigente sobre a universalização do acesso à educação básica acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, contando com atendimento educacional especializado, através de espaços de aprendizagem, planejados e organizados constantemente para atender a todos em condições de igualdade.

Neste viés, outro avanço significativo, foi a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146), de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condiçõesde igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas

com deficiência, objetivando a sua inclusão social e a promoção da sua cidadania.

No que tange ao direito à Educação, essa norma reforça muitas garantias que já haviam sido trazidas pela legislação que a antecede, reafirmando o direito da pessoa com deficiência ao acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, proporcionando assim o máximo desenvolvimento possível de suas potencialidades, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Constam no Art. 28, da Lei N° 13.146, as incumbências do Poder Público, este deve criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional, garantindo assim, um ambiente escolar que atenda às características dos estudantes com deficiência, favorecendo seu acesso, sua permanência, sua participação e sua aprendizagem, em condições de igualdade de modo a promover a conquista e o exercício da autonomia para vida acadêmica e em sociedade.

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a referida Norma, propõe que haja programas de formação inicial e continuada de professores, além da oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, dentre eles de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Mais ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência orienta a incorporação em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. Tal lei fomenta a promoção de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. Essa qualificação das práticas pedagógicas contribui para ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento pleno (BRASIL, 2015).

Logo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência propõe a promoção de uma educação inclusiva, em que todos tenham oportunidade de acesso à Educação; estando pautada no desenvolvimento da cidadania, da autonomia e das potencialidades dos sujeitos envolvidos, por meio da oferta de um sistema educativo que promova a inclusão plena, a igualdade de oportunidades, através de um ambiente organizado, currículos planejados, bem como, profissionais capacitados.

Tratando exclusivamente a respeito da Educação Básica, fundamental para o processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer cidadão, em 22 de dezembro de 2017, foi institucionalizada a Resolução CNE/CP N° 2, com objetivo de instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo

das etapas e respectivas modalidades, envolvidas naquele nível de ensino, no que tange a educação inclusiva essa Resolução esclarece:

Art. 9º As instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento com qualidade (BRASIL, 2017, p. 07).

Assim sendo, as instituições de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, em classes comuns no ensino regular, provendo um atendimento de qualidade, de modo que sejam atendidos todos os direitos e objetivos da aprendizagem instituídos legalmente.

Já no ano de 2018, uma nova proposta para a educação regular é apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC²), um documento normativo direcionado à educação escolar, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC se orienta pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essa proposta também expõe como um de seus princípios a inclusão, e o comprometimento com a aprendizagem de todos os alunos durante seu processo de desenvolvimento.

Nesse contexto, a BNCC, se compromete com a educação integral, reconhecendo assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas. Ao assumir uma visão plural, considera os alunos como sujeitos de aprendizagem, e desse modo, busca a promoção de uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, de acordo com suas singularidades e diversidades.

Além disso, ao refletir sobre a escola como um espaço de aprendizagem inclusivo, a BNCC (2018), enfatiza sobre o seu dever de se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Rememorando, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), um planejamento com

² Base Nacional Comum Curricular - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2020 - MEC) Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de fev. de 2022

foco na inclusão também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos.

Recentemente, em 30 de setembro de 2020, o Decreto N° 10.502, instituiu a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, assegurando por meio desta à União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, a implementação de programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para algumas organizações da sociedade que trabalham em prol da inclusão das diversidades, essa política representa um grande risco de retrocesso no tocante a inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que, a nova norma contextualiza a matrícula desses alunos em classes e escolas especializadas.

2.1.2 O sistema Educacional Inclusivo no Brasil em Escala Regional

É sabido que a legislação estadual vem ao encontro do que a legislação em escala federal estabelece para a Educação Especial. Destaca-se neste sentido, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 05 de outubro de 1989.

Assim como na Constituição Federal, esta norma apresenta no Art.196 a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, entre outros, visando o pleno desenvolvimento do educando. E ainda, no Art. 197 ao apontar os princípios sobre como será ministrado o ensino, reforça em seu Inciso I a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, corroborando para a ideia de inclusão, ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos educandos no espaço escolar (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

Com objetivo de estudar e analisar as normas que regulavam a modalidade da Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul, já no ano de 2006, foi organizada uma Comissão Especialde Educação Especial, com o intuito de analisar a situação da inclusão no sistema de ensino regular do estado.

A análise resultou no Parecer N° 56/2006, sobre a educação este esclarece:

[...] o conceito da inclusão propõe que todas as pessoas com necessidades especiais ou não devem estar juntas. Neste processo, existe uma relação de reciprocidade na qual todos estão envolvidos. É diferente da integração que seguia um modelo de adaptabilidade da pessoa ao meio escolar, enquanto que inclusão se refere à reciprocidade, pela qual todos estão envolvidos na inclusão de todos à comunidade escolar. É a escola que se adapta ao aluno e não o contrário. Assim, a educação, em todos os seus níveis de ensino, deve ter como princípios a inclusão e a equidade, entendendo toda a pessoa com características diferentes e próprias e como tal ter atendimentos diferenciados, de acordo com suas capacidades e dificuldades para desenvolver a aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 12).

Ao assegurar que a instituição de ensino deve se adaptar aos alunos e não o contrário, uma série de medidas tornam-se necessárias para que o ambiente escolar atenda com igualdade às diferentes necessidades dos educandos. Para atender a este fim, o documento estabelece que, na constituição das turmas, a escola, pode incluir, no máximo, três alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de vinte e cinco alunos nos anos finais do ensino fundamental. E, em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admite-se, no máximo, dois alunos por turma, sempre a critério da equipe escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

No sentido da inclusão escolar, o Parecer N°56/2006 trata ainda sobre a adaptação curricular, necessária quando os objetivos esperados por conteúdos e componentes propostos no currículo regular não são atingidos, haja vista, as características de cada aluno.

Desse modo, a Norma aponta para a necessidade de adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos, com indicação para conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, considerando as características individuais de cada educando.

Esses currículos, considerados especiais, podem envolver atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas, à consciência de si, aos cuidados pessoais e de vida diária, ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 14).

Portanto, a adaptação curricular é imprescindível. É assegurado por lei que todos os alunos devem ter acesso aos conhecimentos preestabelecidos regularmente, porém, quando o professor percebe que a aprendizagem não irá acontecer de forma significativa, deve adaptar o conteúdo centrando o processo de ensino no desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma significativa para a autonomia do sujeito.

Ainda, no cenário do Rio Grande do Sul, no ano de 2015, foi instituído a partir da Lei N° 14.705, o Plano Estadual de Educação (PEE), com vigência de dez anos a contar da sua publicação em 25 de junho do referido ano. Em consonância com as propostas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, neste documento a garantia da Educação Inclusiva está expressa através da Meta 4, da seguinte forma:

A partir da vigência deste Plano, universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destas crianças (PEE, 2015, p. 14).

Para se fazer cumprir essa Meta, algumas estratégias são delineadas pelo Plano Estadual de Educação (PEE) tais como, a promoção de atendimento educacional especializado a todas as crianças e adolescentes que dele necessitam; capacitação profissional; adequação de espaços físicos; garantia de profissionais de apoio e/ou monitor em sala de aula; garantia de material especializado a cada tipo de deficiência; atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo com o pleno acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial com a formação e preparação da Comunidade Escolar.

Além da garantia da oferta de educação bilíngue, libras como primeira língua e o português como segunda, a estudantes surdos ou com deficiência auditiva, bem como, a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos nas instituições de ensino, assegurando assim de acordo com o Plano Estadual de Educação (2015), o direito de inclusão dos estudantes, através de um sistema de ensino com qualidade que atenda às especificidades de cada sujeito, num ambiente escolar democrático e coletivo.

2.1.3 O sistema Educacional Inclusivo no Brasil em Escala Municipal

No ano de 1989, foi criado no município de Santa Maria o Conselho Municipal de Educação, órgão responsável pela elaboração da Resolução CMESM Nº 31, instituída em dezembro de 2011, que definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no sistema municipal de ensino de Santa Maria. Estas diretrizes surgiram diante da necessidade de aperfeiçoar, orientar e reorganizar as políticas educacionais, como uma garantia ao cumprimento do direito à educação e à igualdade de oportunidades aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto ao acesso e a permanência com sucesso na educação escolar.

Diretamente relacionada ao sucesso escolar de um educando está a forma de avaliação desenvolvida durante seu processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a Resolução CMESM Nº 31, esclarece através do Art. 14, que “a avaliação na Educação Especial é um

processo dinâmico que considera tanto o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagens futuras. Configura-se em uma ação pedagógica processual, formativa e qualitativa” (SANTA MARIA, 2011, p. 06). Sobre a análise qualitativa, em parágrafo único, a Norma estabelece ainda, que a mesma servirá como subsídio para a tomada de decisões:

- a) da escola: servirá na organização dos encaminhamentos junto aos alunos e suas famílias; b) do professor e/ou educador especial: servirá para indicar as potencialidades, as fragilidades e os avanços do aluno, bem como as possíveis intervenções pedagógicas; c) dos alunos: servirá para o desenvolvimento de suas habilidades e competências (SANTA MARIA, 2011, p. 06).

Assim sendo, a avaliação qualitativa apresenta-se como um recurso com vistas a auxiliar no desenvolvimento do aluno, no planejamento do professor e na organização das ações pedagógicas da escola como um todo.

O Art. 16, da mesma Resolução, trata do acesso, da permanência e da continuidade dos estudos dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que devem ser garantidos no ensino regular, uma vez, que a escola é tida como um ambiente de ensino e de aprendizagem que oportuniza a convivência de alunos com e sem necessidades especiais.

Com relação à estrutura e ao funcionamento desses espaços de ensino, a Resolução CMESM N° 31, orienta para a redução das barreiras arquitetônicas e a importância de sinalizações adequadas, evidenciando que essas medidas possibilitam uma maior autonomia aos sujeitos.

Neste sentido, ainda de acordo com a mesma Norma, a organização das turmas, deve levar em consideração, o número máximo de alunos incluídos por turma, sendo feita uma porcentagem de redução de alunos não incluídos.

No caso, dos anos finais (6º ao 9º ano) o número máximo de alunos incluídos por turma é dois, um aluno incluído, em uma turma a partir de vinte alunos deverá ter redução de 10%; e dois alunos incluídos, em turma a partir de vinte e cinco alunos deverá ter redução de 20%. (SANTA MARIA, 2011). Isso para que o educador consiga acompanhar o desenvolvimento dos alunos incluídos, sem deixar de atender os demais.

Com relação aos profissionais de ensino, a Resolução CMESM N° 31, orienta através do Art. 33 sobre a responsabilidade da equipe diretiva em assegurar a efetivação da articulação pedagógica entre os educadores especiais e os professores de turmas com alunos incluídos, com a finalidade de promover as condições de participação e aprendizagem, destaca ainda em parágrafo único que:

– O professor da turma deverá desenvolver os conteúdos curriculares utilizando-se de metodologias apropriadas às necessidades educacionais especiais do aluno. Tais conteúdos do currículo deverão oportunizar o exercício da atividade cognitiva para beneficiar o convívio da turma com as diferenças (SANTA MARIA, 2011, p. 12).

Corroborando a proposição de que o professor deverá desenvolver conteúdos curriculares por meio de metodologias apropriadas de modo a viabilizar um espaço de ensino e aprendizagem inclusivo, no Artigo consecutivo, a Norma trata da garantia de formação continuada relacionada à educação especial aos profissionais da educação, da seguinte forma:

Art. 34 – Aos gestores, professores e educadores especiais que se encontram em efetivo exercício nas Instituições Escolares, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, a mantenedora deverá oportunizar a formação continuada, tendo por base temáticas sobre educação inclusiva, relacionadas à educação especial, de maneira a priorizar: I – a sensibilização e percepção das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; II – a articulação da ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento às necessidades especiais de aprendizagem; III – a avaliação contínua e adequada ao processo educativo; IV - educação para a diversidade contemplando a responsabilidade social e coletiva da equipe escolar (SANTA MARIA, 2011, p. 12).

Assim sendo, a Resolução CMESM N° 31 orienta para garantia de uma educação inclusiva sobre diferentes aspectos desde a adaptação, planejamento e organização dos espaços e currículos escolares, até a qualificação profissional por meio da formação continuada dos profissionais da educação, entre outras disposições que valorizam a diversidade e oportunizam a inclusão social na escola.

Outra importante Norma criada pelo Conselho Municipal de Educação, em 18 de junho de 2012, foi a Resolução CMESM N° 32, que definiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino. Essa Resolução apresenta em seu Art. 3° os princípios gerais que deverão fundamentar as ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas pertencentes ao município, sendo eles:

– Ética e sentido de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia (Inciso I); – Respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos (Inciso II); - Reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum, preservação do regime democrático e dos recursos ambientais (Inciso III); – Busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios (IV); – Exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades e redução das desigualdades sociais e regionais (Inciso V); – Cultivo da sensibilidade, juntamente com o da racionalidade, do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade (Inciso VI); – Valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira e regional (Inciso VII); – Construção de identidades plurais (Inciso VIII) (SANTA MARIA, 2012, p. 02).

Merecem destaque os incisos IV e V, pois versam sobre a equidade no acesso à educação e da garantia da igualdade de direitos a todos os educandos, os princípios estabelecidos orientam para ações pedagógicas que promovam, nas escolas do município, a educação inclusiva a partir da valorização do humano nas suas diferenças para o desenvolvimento da cidadania individual e coletiva.

Ainda sobre a mesma Resolução, em seu Art. 4 apresenta as dimensões norteadoras para a organização curricular, cabe aqui destacar o Inciso IV, porque trata do respeito à diversidade:

- A diversidade envolve múltiplas formas de perceber e sentir, de conviver, de expressar e de agir. A valorização das diversidades étnicas, etárias, regionais, socioeconômicas, culturais, psicológicas, físicas e de gênero é constituinte de uma educação voltada para a inclusão social, o que remete a [re]significação da escola para atender a todos, sem segregação. A educação escolar, considerando a diversidade como elemento fundamental para processos de ensino e de aprendizagem, necessita atender as singularidades, considerando as possibilidades de aprendizagem de cada um, estabelecendo prioridades e estratégias de ação e de avaliação, com vistas à qualidade dos processos educativos (SANTA MARIA, 2012, p. 02).

Desta forma, fica nítida a orientação para uma organização escolar direcionada à inclusão social, a partir de uma escola sem segregação que atenda a todos, um espaço que promova práticas socioculturais, a partir de relações intra e interpessoais, na qual o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma significativa, atendendo a singularidade de cada educando.

Já no ano de 2015, foi sancionada a Lei N° 5.991, a partir dela ficou instituído o Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) no Município de Santa Maria. Este programa visa garantir atendimentos nas áreas da Saúde e Educação a alunos que estejam enfrentando dificuldades em seu percurso de escolarização. Cabe destacar o Art. 3º, pois se trata dos objetivos do PRAEM:

- Realizar avaliações, intervenções e acompanhamento nas áreas da saúde e educação tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (Inciso I); - promover ações articuladas junto às escolas visando à promoção de condições que favoreçam processos educativos de qualidade e, sobretudo, a inclusão educacional (Inciso II); - fornecer às escolas orientações e/ou informações que sejam úteis e necessárias para a promoção da aprendizagem (Inciso III); - estabelecer parcerias com Órgãos e Instituições Governamentais e Não Governamentais, buscando efetivar o trabalho em rede colaborativa para dinamizar ações interdisciplinares e agilizar a demanda de atendimento (Inciso IV); - acompanhar os indicadores de qualidade do ensino público e o desempenho individual dos estudantes atendidos (Inciso V) (SANTA MARIA, 2015).

Logo, a partir dos objetivos descritos pode-se considerar o PRAEM como uma proposta de acompanhamento individualizado de alunos que estão passando por dificuldades no processo de escolarização, com vistas, ao público com necessidades educacionais especiais. O Programa de Atendimento Especializado Municipal, se apresenta como uma forma de trabalho colaborativo, que deve reforçar e fortalecer o trabalho desenvolvido pelas escolas da rede municipal de Santa Maria nabusca pela garantia de um sistema de ensino inclusivo.

Ainda no mesmo ano, no dia 18 de agosto, foi sancionada e promulgada a Lei N° 6001, que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências, com duração de dez anos, portanto válido até 2025, com vistas ao cumprimento ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE).

Sendo assim, cabe destacar algumas das diretrizes estabelecidas através do Art. 2° do PME, que corroboram diretamente com as expectativas de uma educação inclusiva, quais sejam: “- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Inciso III); - melhoria da qualidade da educação (Inciso IV)” (SANTA MARIA, 2015).

Esses incisos se destacam pelo teor das suas pressuposições, afinal não há educação inclusiva e muito menos educação de qualidade em espaços discriminatórios e segregacionistas, em que a cidadania não seja objeto de reflexão.

E dentre as Metas estabelecidas por este PME, evidencia-se a de número 4, a qual propõe “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (SANTA MARIA, 2015), assegurando atendimento aos serviços especializados e também a qualificação dos professores para o atendimento destes alunos. Para tanto, várias estratégias de ação são estabelecidas, tais como:

[...] 4.8) ampliar o acesso a materiais especializados, bibliografias, para cada tipo de deficiência, no ambiente escolar, proporcionando maior conhecimento e formação continuada para os professores do ensino regular na rede pública e privada [...]; 4.9) garantir desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, tais como ensino colaborativo e atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino pública e privada, assegurando um sistema educacional inclusivo, sob responsabilidade das mantenedoras; [...] 4.11) ampliar parcerias com instituições, centros, secretarias e serviços de apoio, pesquisa e assessoria, para qualificar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica com os estudantes público alvo da Educação Especial; [...] 4.19) garantir a instalação e atualização de softwares adaptados à deficiência visual: Cego e Baixa Visão nas escolas do Município através do NTEM na Rede Pública Municipal, no Estado através Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE (CRE) e rede privada, onde tenham alunos com esta condição (SANTA MARIA, 2015).

Através dessas estratégias pode-se perceber a proposição do PME em assegurar aos alunos público alvo da Educação Especial materiais de estudo e equipamentos adaptados às especificidades para aprendizagem dos estudantes, práticas pedagógicas dentro da perspectiva de ensino colaborativo, a valorização das práticas pedagógicas realizadas, bem como a formação continuada, somando-se às demais estratégias a Meta 4 representa explicitamente o desejo do poder municipal em tornar suas escolas um lugar de todos e para todos garantindo a equidade.

2.2 DA TEORIA À PRÁTICA: OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.2.1 O ato de conhecer e a aprendizagem docente

A escola se caracteriza por ser um lugar de aprendizagem frequentemente associada à figura do aluno, entretanto, para o professor a sala de aula também se configura como um espaço de aprendizagem. Diariamente o professor é desafiado a ensinar para grupos compostos por sujeitos únicos em suas características, e essa diversidade de alunos exige uma constante aprendizagem docente.

Neste sentido, Tardif trata do saber docente não como sendo algo solto no espaço, mas sim algo repleto de significados:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2014, p. 11).

Fundamentando-se na perspectiva da Biologia do Ato de Conhecer apresentado por Maturana (2001), considera-se que viver e aprender são processos indissociáveis, uma vez que tanto a vida quanto a cognição humana ocorrem através da nossa interação com o ambiente e com os outros seres vivos. Dessa maneira, “[...] os processos envolvidos em nossas atitudes, em nossa constituição, em nossa atuação como seres vivos, formam o nosso conhecer” (MATURANA, 2001, p. 30).

Assim sendo, entende-se que a construção do conhecimento envolve ação, experiência, e reflexão, na mesma linha de Maturana que salienta “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (2001, p. 32). Logo, o conhecimento acontece em contextos relacionais, a partir de

interações entre o sujeito e o meio, este contato é mediado pelos órgãos sensoriais e resulta naquilo que chamamos de percepção.

Sternberg, conceitua a percepção como “o conjunto de processos psicológicos pelos quais as pessoas reconhecem, organizam, sincretizam e fornecem significação (no cérebro) às sensações recebidas dos estímulos ambientais (nos órgãos dos sentidos)” (2000, p. 147).

Convém aqui lembrar a explicação dada por Vitte e Guerra, fundamentando-se na teoria de Piaget, quanto à participação da percepção no desenvolvimento cognitivo do sujeito.

[...] A percepção é encarada como parte integrante da vida cognitiva do sujeito, sendo uma atividade, um processo. Por conseguinte, a percepção é o conhecimento que adquirimos através do contato atual, direto e imediato com os objetos e com os seus movimentos, dentro do campo sensorial (2012, p. 131).

Assim, de acordo com König,

pensar sobre os processos de construção de conhecimentos implica, necessariamente, um olhar ao contexto relacional em que são mobilizados, tendo em vista que organismos e meio modificam-se mutuamente ao longo de sua história de interações. A aprendizagem docente, como todo o ato de conhecer, ocorre nos contextos relacionais dos quais participam os professores em seus processos formativos. Na perspectiva da Biologia do conhecer, a aprendizagem ocorre nos processos auto organizativos dos indivíduos em sua estrutura, frente a uma nova perturbação. Assim, o “tornar-se” professor está imbricado nas possibilidades relacionais ofertadas ao indivíduo e nos modos como este se reorganiza estruturalmente (2019, p. 45).

Tardif (2014), classifica quatro saberes docentes que, combinados, constituem o saber profissional dos professores. De acordo com a autora, os conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica são construídos ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural, bem como nas demais experiências pessoais dos professores, classificando-os como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

De acordo com Tardif, “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]” (2014, p. 36). Portanto, os saberes profissionais são aqueles saberes produzidos pelas ciências da educação.

Quanto aos saberes disciplinares, estes “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade [...]” (TARDIF, 2014, p. 38). Esses saberes, se apresentam integrados sob a forma de disciplinas nas universidades.

Já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos

e selecionados como modelos da cultura e de formação erudita (TARDIF, 2014), ou seja, são os programas escolares.

Por fim, os saberes experienciais ou práticos, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39), sendo eles saberes baseados na prática cotidiana e no conhecimento do meio em que se trabalha.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Por conseguinte, tanto o ato de ensinar quanto o ato de aprender estão associados ao ato de agir com os outros e com o meio. Logo, a aprendizagem docente tem um caráter temporal e dinâmico, segundo Tardif (2014), esse processo se dá na interconexão de fatores como, a vida profissional, a existência pessoal e a trajetória formativa. Entende-se que o aprender a ser professor acontece ao longo da sua vida, através das relações construídas e da superação das circunstâncias perturbadoras.

Do mesmo modo, ao se referir à construção de saberes sobre a docência König esclarece que podemos compreender que esses saberes “[...] ocorrem ao longo da história pessoal dos professores, sendo influenciados por diversos tempos/ espaços, a partir das relações construídas entre indivíduo e meio na congruência do processo vital e cognitivo” (2019, p. 46).

Assim sendo, diante da proposição de uma escola mais inclusiva, König (2019), se coloca a pensar sobre a construção e aprendizagem de conhecimentos a respeito da Educação Especial, por parte de professores em formação inicial, e de certa forma a pesquisadora contempla também os profissionais já experientes. Para a autora, o desenvolvimento da aprendizagem docente será desencadeado a partir de diferentes dimensões que, em um processo relacional, constituirão o campo de possibilidades de perturbações oferecidas a esse profissional em formação, sendo que, essas perturbações e possibilidades continuarão no espaço escolar, durante toda a experiência profissional destes sujeitos. Portanto, a aprendizagem docente seja ela sobre a Educação Especial, e ou sobre tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem de modo geral, será uma constante e poderá ser subsidiada pela formação continuada.

2.2.2 Formação docente a partir do Plano Nacional de Educação

O saber profissional dos professores nunca se finda e está em constante construção, sendo a formação continuada imprescindível para esse processo evolutivo, que incide diretamente no ambiente escolar e na qualidade do sistema educacional. Assim sendo, de acordo com Caramori “[...] a formação inicial não deve ser considerada como um momento primeiro e último da formação docente já que a atualização, ou seja, a formação continuada é algo imprescindível à profissão que lida com o conhecimento em construção” (2014, p. 56).

Desde o final da década de 1990 a formação continuada passou a receber mais ênfase no cenário educacional brasileiro, inicialmente com a intenção de renovar ou atualizar a certificação e formação continuada de professores. Mas com o tempo observou-se que esta finalidade se transferiu para o suprimento de uma formação inicial insuficiente e que, por sua vez, se faz refletir no baixo desempenho escolar de muitos alunos (CARAMORI, 2014, p. 45).

Em vista disso, a formação profissional é um dos assuntos contemplados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência (2014-2024), considerada um ponto significativo dentre as metas e estratégias traçadas pelo documento, objetivando a melhoria da educação pública no Brasil. Ainda corroborando com estas reflexões, valoriza-se o trabalho produzido por Hypolito (2015), denominado “Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação”, o qual discute o trabalho docente na escola básica e as novas perspectivas indicadas pelo PNE, em particular as indicações que se relacionam com a valorização, a formação e as condições de trabalho.

No que se refere à formação docente, esse trabalho competente e respeitoso aponta as Metas 15 e 16, como aquelas que o trazem como foco principal, entretanto ressalta que a abordagem dessa temática pode ser percebida em outras metas e também através das estratégias, delineadas de forma indireta ou diretamente para assinalar uma necessidade da formação específica.

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação e com o trabalho elaborado por Hypolito (2015), são apresentadas de maneira concisa algumas das metas e suas estratégias que versam sobre a formação docente no referido plano.

A Meta 4, trata da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino à população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que se encontram em idade assegurada por lei, com a garantia de um sistema educacional inclusivo. Para tanto, algumas estratégias são traçadas dentre elas, a de número 4.3 que prevê a implantação de salas

de recursos multifuncionais e a promoção da “[...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

A Meta 7 versa sobre a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, e aponta a formação profissional como uma necessidade para que se atinja essa meta. Na estratégia 7.4 indica a autoavaliação das escolas, por meio da adoção de instrumentos de avaliação a fim de orientar dimensões que necessitem de fortalecimento, como, o planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática. E ainda na estratégia 7.5 aponta para a necessidade de planos de ações articulados, com vista à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e a melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.

Já na Meta 15, o PNE propõe uma política nacional de formação dos profissionais de educação que garanta a formação de nível superior, em cursos de licenciatura, a todos os professores e professoras da educação básica. Dentre as estratégias para atingir tal meta consta:

15.3 [...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; 15.5 implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...]. 15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica [...] (BRASIL, 2014).

Neste sentido, ainda através da Meta 16, o PNE visa uma política de formação em nível de pós-graduação que contemple 50% dos professores da educação básica, e ainda propõe a garantia da formação continuada a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, em suas respectivas áreas de atuação. Para que essa Meta seja conquistada, entre as estratégias estabelecidas, tem-se um planejamento estratégico com objetivo de mensurar a demanda por formação continuada e em contrapartida fomentar sua respectiva oferta pelas instituições públicas; a consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica; e a ainda a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores

e demais profissionais da educação básica.

Ressalta-se que a figura do professor não pode ser considerada como o único caminho no qual se investir para que haja melhoria na qualidade da educação, porém a partir análise do Plano Nacional de Educação, pode-se notar que a qualidade da formação de professores evidentemente influencia no desempenho que se espera dos estudantes.

2.2.3 Formação inicial e continuada com foco na atuação em contextos inclusivos

A educação inclusiva trata-se de uma exigência legal, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, perpassando por muitas outras políticas públicas, que vem alterando de forma significativa a perspectiva das escolas de ensino regular no Brasil, de modo a tornar esses espaços lugares de promoção e conscientização quanto à garantia dos Direitos Humanos, onde as respostas educativas se oferecem com vistas à efetivação do trabalho na diversidade.

É evidente que esse processo se encontra em construção, a partir de práticas que vem se materializando, não apenas para os alunos incluídos, como também para professores e demais agentes envolvidos no espaço escolar. Existem inúmeras interpretações para a inclusão escolar, bem como, sobre os rumos que ela deve tomar.

[...] a escola pautada no modelo de educação inclusiva vem se apresentar como uma instituição que prima pela construção coletiva do processo ensino-aprendizagem de toda a comunidade discente. É uma escola sem preconceitos, que valoriza as relações sociais no interior desse espaço, sem discriminações e rotulações negativas. Nesse sentido, a escola inclusiva percebe o valor dialético das diferenças, pois acredita que é nessa interação entre as diferenças que a pessoa (apresentando ou não deficiência) aprende significativamente e se constitui como sujeito crítico e autônomo (AMARAL, 2017, p. 126).

A partir da adoção dos princípios da inclusão escolar, pautado nas políticas públicas, o espaço escolar exigiu do professor mudanças onde ele precisou aprender a trabalhar e, por conseguinte, ensinar respeitando as diferenças e limites de cada aluno.

As atuais políticas públicas educacionais no Brasil vivem a efervescência de inúmeras leis que têm respaldado o direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros sem discriminação de cor, sexo, idade, raça, religião, cultura ou deficiência bem como outro tipo de necessidade educacional específica (AMARAL, 2017, p. 129).

Desse modo, a proposição de uma educação inclusiva, tem exigido mudanças e

adaptações no ambiente escolar, nos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, principalmente no que tange a qualificação e atuação dos professores.

As políticas de formação continuada no Brasil precisam ser ressignificadas para enfrentar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de educação básica com responsabilidade. O processo é lento e impescinde do apoio consistente dos sistemas de ensino no suporte físico, financeiro e pedagógico às equipes escolares, principalmente, um apoio substancial ao trabalho do docente da educação básica (AMARAL, 2017, p. 136).

Ainda para Amaral (2017), as políticas públicas de formação continuada de professores não podem ser planejadas aos olhos dos especialistas técnicos ou possuidores de “notório saber” contratados pelos sistemas de ensino, mas se fundamentam no protagonismo de produção de conhecimentos que há no chão da escola, através de seus sujeitos lá imbricados: professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pessoal de apoio escolar e comunidade escolar como um todo. A partir daí entende-se o papel da escola e da comunidade escolar como coadjuvantes da sua história, uma vez que, compreendem as verdadeiras demandas daquela realidade escolar.

Para construção e desenvolvimento de uma escola inclusiva uma equipe coesa faz-se essencial, servindo de suporte ao professor, de modo que ele consiga atender a multiplicidade de alunos que se encontram em uma sala de aula.

O trabalho de professor é complexo e global, lida com seres humanos, diferentes uns dos outros, cada um com sua especificidade, requer a gestão de um currículo do qual podem ser escolhidos diversos caminhos para seguir, dispõe de uma gama diversa de metodologias a seu dispor e estas são características muito singulares de atuação. Além disso, é preciso salientar que o professor não está sozinho nessa empreitada, pois a escola inclusiva exige a participação de todos os atores, deste cenário, envolvidos no processo (CARAMORI, 2014, p. 40-41).

Caramori (2014), esclarece que a formação continuada leva em conta as necessidades do professor, se aproxima de seus problemas cotidianos, e do seu contexto profissional atual. Ressalta que assim como na formação inicial, aqui também é enfrentado o dilema teoria versus prática, havendo uma demanda maior por conteúdos práticos que ajudem de forma pontual a resolver os problemas e as dificuldades reais de sala de aula enfrentadas pelos professores.

Sob o mesmo ponto de vista Amaral afirma que “[...] a prática pedagógica na educação básica sofre também um processo dialético de rupturas entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre produções de tese e antíteses e por superação destes contraditórios a apresentação de suas sínteses“ (2017, p. 137). Sendo assim, o professor aprende através da sua prática, diante das adversidades impostas pelo cotidiano escolar, as situações problemas estimulam, levam-no

a reflexão e se preciso for a reformulação do seu trabalho docente.

Formação continuada tem propósito auxiliar o professor na aquisição de mais conhecimento e no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, portanto,

[...] a evolução da formação continuada passa de reforços de teorias, as quais nem sempre encontram aplicabilidade em sala de aula, para um trabalho conjunto, totalmente voltado ao aprimoramento das práticas docentes que levam a resultados positivos, principalmente em relação à evolução e desenvolvimento acadêmico dos alunos. A reflexão sobre seus próprios saberes profissionais e sobre sua atuação também fazem parte dessa caminhada da formação continuada (CARAMORI, 2014, p. 56).

Tais fatores não minimizam a importância da formação inicial. Cabe aqui cada destacar, o estabelecimento de parcerias entre universidades e secretarias municipais de educação, da aproximação entre a universidade e a escola, na capacitação destes futuros docentes e também aos já atuantes, realidade que exige um trabalho colaborativo para aquisição de novos conhecimentos e que certamente resultará num melhor atendimento aos alunos. Obviamente, essas relações devem estar fundamentadas em políticas públicas que embasam esse professor que precisa de aprimoramento.

Nesse interim, Caramori destaca que “[...] não existem ideias milagrosas vindas de fora da escola, mas sim, que é possível construir as soluções com o que se tem disponível, profissionais bem orientados e capacitados e recursos possíveis” (2014, p. 58).

Devido ao processo de inclusão estabelecido pela legislação vigente, nosso país tem a demanda de formar professores para atuarem com a diversidade de alunos existente no espaço escolar, realidade que muitas vezes provoca receio e insegurança aos docentes já atuantes e em formação. Essa sensação de despreparo, é discutida por Amaral (2017), pois, de acordo com a autora, esse problema tem sua origem associada a frágil formação inicial e na sequência, a uma formação continuada insuficiente. Diante desta precariedade na formação de professores, Amaral (2017) argumenta:

[...] não existe receita pronta para implementar a qualidade do ensino com uma educação inclusiva real nas escolas públicas brasileiras! Acreditamos na possibilidade de articulação dos diferentes setores da sociedade: educação, segurança, políticas de empregabilidade, saneamento básico e saúde inclusiva para todos. Ou seja, a culpa pelo despreparo com o processo de inclusão nas escolas brasileiras está para além de uma política efetiva de formação de professores (2017, p. 137).

Mediante ao exposto, deve-se considerar a educação inclusiva como um processo e que, portanto, está em construção contínua, permeada por avanços e retrocessos em políticas

públicas educacionais, sobretudo políticas de formação de professores e melhorias significativas na infraestrutura das escolas públicas (AMARAL, 2017, p. 12), sendo imprescindível para tornar a realidade educacional brasileira mais inclusiva, a adoção de um trabalho colaborativo que se estenda para além dos muros da escola contemplando também outros espaços da sociedade, uma vez que, não apenas o ambiente escolar ainda se encontra despreparado para atender a todos, mas a sociedade brasileira de modo geral precisa transformar-se para esta conquista.

Portanto, é preciso lembrar que o processo educacional não se limita ao espaço escolar. A proposta inclusiva diz respeito a uma sociedade inclusiva, capaz de acolher e reconhecer as diferenças.

2.2.4 Ensino colaborativo: uma alternativa viável para um sistema de ensino mais inclusivo

A docência é fundamentada por relações humanas, sua atuação está voltada ao preparo do aluno para a vida sociedade, a partir do estabelecimento de relações individuais e sociais dentro e fora da escola.

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais (GATTI, 2013, p. 59).

A formação continuada com foco na atuação em contextos inclusivos, e fundamentada nos preceitos da perspectiva de ensino colaborativo, pode ser considerada uma alternativa viável para se atingir um sistema de ensino mais inclusivo.

Nesta perspectiva, Mendes; Almeida; Toyoda, definem:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular (2011, p. 85).

De acordo com Casal e Fragoso (2019), o processo colaborativo entre a educação

especial e a educação regular, pode ser considerado como uma alternativa eficiente diante da educação inclusiva, pois contribui para o ensino de alunos incluídos, afirmando que o trabalho colaborativo é um processo articulado, que permite melhorar os resultados. Mais ainda, de acordo com os mesmos autores “existem evidências de que as escolas onde predominam culturas colaborativas são mais inclusivas” (CASAL e FRAGOSO, 2019, p. 05).

No trabalho colaborativo são atribuídas algumas determinações das quais evidenciam-se o desenvolvimento de um modelo de trabalho coletivo a partir de planejamento, execução e avaliação conjunta entre indivíduos ou organizações em prol do sucesso de todos os envolvidos.

Tanto quanto,

fala-se também em um sistema relacional de indivíduos dentro de um grupo no qual todos os envolvidos compartilham aspirações mútuas e uma estrutura conceitual comum, as interações são regidas pela ideia de justiça com equidade e que as aspirações e conceituações são caracterizadas conscientemente por cada indivíduo com respeito, cuidado com o outro e comprometimento com o trabalho para o bem de todos de forma que estes quesitos são uma questão de escolha, por isso aqueles que deste processo participam o fazem por vontade própria, voluntariamente (CARAMORI, 2014, p. 66-67).

É imprescindível que a escola ofereça condições para que os professores estabeleçam momentos de comunicação, e de trocas de experiências e conhecimentos. “Pode-se potencializar os recursos criando-se grupos de trabalho para resolver problemas relacionados com a escola e particularmente grupos dinamizados pelo professor de educação especial direcionados para as crianças com necessidades especiais” (CASAL e FRAGOSO, 2019, p. 13).

A colaboração permite ao aluno com deficiência usufruir das mesmas condições de ensino com seus pares. Além disso, a colaboração entre professores regulares e professores de educação especial permite a operacionalização de um trabalho articulado em favor do aluno. Isso mostra que é possível colaborar em diferentes níveis dentro da escola. Nesse modelo, cada professor tem sua visão particular de determinado aluno e quando estas visões são integradas e discutidas podem contribuir para o sucesso acadêmico do aluno e de seu processo inclusivo (CARAMORI, 2014, p. 70).

A partir do estabelecimento de um ambiente de ensino numa perspectiva colaborativa, há um grupo de sujeitos envolvidos num processo de reflexão e aprendizagem mais significativo, diferentemente do que acontece num ambiente de ensino mais tradicional em que geralmente esse processo acontece de forma mais individualizada. Por conseguinte, numa perspectiva de ensino e aprendizagem colaborativa, considera-se que,

durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna público e ela explica e defende seu ponto de vista. Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 89-90).

Seguindo nesta perspectiva de trabalho colaborativo na escola o conceito de consultoria colaborativa, é trazido por Marques (2013), apresentando-se como uma prática que contempla uma forma de assistência prestada por outro especialista (que pode ser, por exemplo, um professor de educação especial, um psicólogo escolar, um fonoaudiólogo, um assistente social, um terapeuta ocupacional, etc.), aos professores e profissionais técnicos da escola, de modo que estes desenvolvam atitudes e habilidades para a resolução de dificuldades apresentadas por alunos ou mesmo pelo sistema escolar. Assim sendo, visando um ambiente escolar mais inclusivo, na perspectiva colaborativa:

O trabalho se dá no sentido de oferecer orientação profissional. Essas parcerias são colaborativas, [...]: todos os participantes devem estar comprometidos com o processo, todos são iguais, independente da formação e as decisões são tomadas em conjunto. O intuito desta parceria é a elaboração de estratégias para atender os alunos incluídos da melhor maneira, criando condições para que eles tenham mais chances de sucesso na escola (CARAMORI, 2014, p. 72-73).

Apesar dos muitos aspectos favoráveis à prática do trabalho colaborativo ainda encontra algumas dificuldades para sua efetivação, como exemplifica Caramori, “um entrave ao desenvolvimento de um processo colaborativo dentro das escolas deve-se ao isolamento profissional histórico que tem se dado na atuação docente e vem sendo estudado de maneira mais aprofundada desde a década de 1980” (2014, p. 68). Problemáticas como esta, precisam ser discutidas e superadas, uma vez que, o trabalho colaborativo, de acordo com a mesma autora, “tem se mostrado um meio de favorecer e contribuir com o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, nas escolas regulares brasileiras” (CARAMORI, 2014, p. 76).

Mediante o exposto, fica evidente que trabalho pedagógico na perspectiva colaborativa necessita de articulação, envolvimento, comprometimento e pensamento coletivo entre seus membros. Sendo imprescindível a construção do fazer pedagógico que oportunize situações de reflexão e estudo, auxiliando o professor na sua prática. Portanto, formações pedagógicas baseadas numa perspectiva colaborativa, fundamentadas no contexto em que o professor está inserido e também nos conhecimentos que ele pode agregar e compartilhar em sua própria situação de formação, não só com intuito de ensinar melhor seus alunos, mas de aprender sobre novas ferramentas para facilitar e incrementar seu trabalho, podem ser consideradas uma das alternativas que viabilizem um sistema de ensino mais inclusivo.

Frente às demandas da educação inclusiva, Marques (2013), apresenta alguns estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esses tiveram como objetivo principal, propor e avaliar a efetividade de programas de intervenção baseados nos modelos de ensino colaborativo e consultoria colaborativa, além de verificar o impacto dessas práticas na formação docente, apontando-as como um dos caminhos para favorecer a escolarização de alunos com deficiências.

Das comprovações apresentadas pelos estudos realizados, destacam-se aqui alguns resultados, como a intervenção das estratégias desenvolvidas em colaboração com o professor do ensino comum e especial que, além de beneficiar os alunos com deficiência melhorando a qualidade do ensino, beneficiaram todos os outros alunos, e proporcionaram uma oportunidade de formação para os professores; mostraram que o ensino colaborativo proporcionou evolução no desempenho acadêmico dos alunos, desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e maior segurança por parte dos pais quanto ao ensino dos seus filhos com deficiência em classes comuns.

Mais ainda, na perspectiva da consultoria colaborativa, o papel do psicólogo no ambiente escolar inclusivo, atuando com professores e familiares, trouxe como resultados melhorias no estilo parental; mudanças positivas relacionadas aos comportamentos dos alunos na escola e na qualidade de vida; e estabelecimento das parcerias colaborativas. E dentre outras comprovações, destaca-se que entre as práticas pedagógicas de integração, o ensino colaborativo deve ser conhecido como uma das diversas alternativas que pode compor as políticas de formação de professores, contribuindo assim com a efetivação de um sistema de ensino inclusivo.

Em conjunto esses estudos têm demonstrado que práticas colaborativas, como ensino colaborativo e consultoria colaborativa podem contribuir para melhoria do ensino oferecido ao aluno com deficiência, assim como na formação continuada dos professores dos profissionais que atuam com essa população (MARQUES, 2013, p. 79).

Portanto, as práticas colaborativas podem e devem ser consideradas como uma alternativa de trabalho, adotada pelos professores que buscam superar os desafios trazidos pela educação inclusiva.

2.2.5 O papel da escola frente à educação inclusiva

Nos dias atuais, a escola assume papel fundamental enquanto instituição que representa e contribui significativamente para a formação e a promoção da cidadania de qualquer sujeito participante da sociedade. No entanto, se voltarmos ao passado, percebemos através da história do sistema educacional brasileiro, que este pouco ou nada tinha de inclusivo. Porém, esse cenário vem se alterando positivamente, uma vez que, aos poucos a sociedade está se conscientizando sobre os direitos humanos.

É sabido que vivemos em uma sociedade que não alcançou níveis de inclusão que favoreçam de fato as expectativas das pessoas envolvidas com este tema. A sociedade deveria transformar-se em benefício da condição humana, isto é, aceitar a diversidade e valorizar a contribuição de cada ser humano, conforme suas capacidades. A escola é, portanto, um importante veículo que pode favorecer/ ajudar a inclusão social (AZEVEDO, 2006, p. 47).

Para se propor uma escola para todos é necessário subverter a hegemonia da cultura escolar segregadora, historicamente institucionalizada em nossa sociedade. Há uma urgência à reflexão sobre o papel da escola frente à educação inclusiva, é imprescindível que sejam reinventados os princípios e as práticas pedagógicas.

Neste sentido, muitos equívocos são cometidos em nome da inclusão escolar. Carvalho (2016), adverte que seu paradigma não é específico para o aluno com deficiência, embora esse contingente de cidadãos também faça parte dos beneficiários da melhoria da qualidade de educação ofertada em nas escolas, a proposta inclusiva diz respeito a todos os alunos que, pelas mais diversas causas, têm sido marginalizados (excluídos) do processo educacional escolar. Também diz respeito aos demais estudantes que participam do processo de aprendizagem de forma mecânica, sem exercitarem sua capacidade crítica e reflexiva.

Sendo assim, Carvalho (2016), complementa que a proposta de inclusão é bem ampla, contempla todos aqueles indivíduos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender, livre de qualquer preconceito.

Notoriamente, apesar de todo o aparato legal ter avançado no sentido da educação inclusiva, ainda predominam escolas com sistemas de ensino excludentes para aqueles alunos que não seguem o perfil idealizado historicamente.

Existe uma linha tênue entre o direito de todos à educação e o direito à diferença, e para que a escola efetivamente se torne um espaço inclusivo o ambiente escolar precisa contemplar ambos aspectos.

Diante do exposto, no tocante aos alunos com deficiência, Ropoli (2010), trata a

educação inclusiva a partir da passagem de uma Escola dos diferentes para uma Escola das diferenças. Nesta acontece uma articulação de propósitos da Escola Comum com a Educação Especial, ao contrário, do que ocorre quando ambas são tratadas em espaços, ou mesmo, como escolas diferentes, dividindo os alunos em normais e especiais criando uma cisão entre esses grupos, processo que resulta em ambientes isolados, reforçando ideias excludentes.

Dentro da cultura escolar segregadora, historicamente institucionalizada existe a produção de categorias e principalmente a atribuições de valores, a partir de presunções, conceitos pré-estabelecidos. Nessa perspectiva,

o poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados (ROPOLI, 2010, p. 07).

Essa visão generalista de tratamento para o sistema educativo, agrupando os educandos como normais ou especiais, e segregando-os em espaços de aprendizagem diferenciados, social e culturalmente valorados de forma desigual, não serve mais para a sociedade contemporânea, que precisa romper com as Escolas dos diferentes para construção de Escolas das diferenças.

A dignidade, o respeito, a identidade, a equidade e a pluralidade são princípios que garantem a democracia, como bases que viabilizam a igualdade de oportunidades. O reconhecimento da diferença, que é o princípio da equidade, no processo educacional, garante condições diferenciadas para a aprendizagem (AZEVEDO, 2006, p. 52).

Segundo Carvalho (2016), ao falarmos de inclusão necessariamente estamos falando do dinamismo das relações interpessoais dela decorrentes, estaremos falando de interações entre os que forem incluídos e os que os recebem como membros do grupo, estaremos falando do eterno vir a ser resultante da interação dos elementos. Logo, a simples inserção física de um aluno no espaço escolar não caracteriza a integração deste sujeito no grupo.

A escola precisa se adaptar para atender a todos, indistintamente, removendo as barreiras que inviabilizam a aprendizagem, respeitando, reconhecendo e atendendo às diferenças individuais e as necessidades de qualquer um dos alunos que ali estejam. A esse respeito, Carvalho declara:

O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual dado para todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais. A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem (2016, p. 37).

Assim, apresenta-se a Escola das diferenças, onde presume-se que ali todos são diferentes, como realmente somos, ninguém é igual a ninguém, seja por sua aparência física, seja por suas limitações ou mesmo aptidões.

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido incluyente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las (ROPOLI, 2010, p. 09).

Logo, a inclusão rompe com os paradigmas conservadores das escolas, nela os alunos não são categorizados, as diferenças são resultantes da multiplicidade, resultante de um ambiente escolar sem estereótipos, onde as respostas educativas são oferecidas com vistas à efetivação do trabalho na diversidade.

Cada aluno requer estratégias pedagógicas diferenciadas para que ele consiga apropriar-se da herança cultural, do conhecimento socialmente acumulado, condições essas indiscutíveis para a sua inclusão social. A inclusão pretende garantir para todas as pessoas o acesso a locais comuns da vida em sociedade. Uma sociedade que se quer democrática, deve aceitar as diferenças individuais, oportunizando, com qualidade, a participação das pessoas deficientes em todas as suas esferas. A inclusão escolar é parte integrante desse processo, não devendo ser visto como um movimento isolado, mas como uma etapa de avanço nessa caminhada, já que a escola é um dos elementos que permitirão a uma aspiração maior, que é a inclusão social (AZEVEDO, 2006, p. 48-49).

A escola democrática de qualidade, é imprescindível para uma conquista ainda maior, conscientizando toda a sociedade, para uma transformação histórico cultural de verdadeira inclusão social, onde todos tenham seus direitos e suas diferenças respeitadas.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI, 2010, p. 07).

Então, no que tange a um sistema público de ensino mais inclusivo percebe-se que ainda coexistem muitos preconceitos e fragilidades a serem superados, no entanto, as possibilidades de oferecer uma educação de melhor qualidade e mais democrática estão sendo levantadas, principalmente por meio de proposições feitas através da legislação brasileira, que tem ampliado e reforçado o direito de todos os indivíduos à educação. Nesse sentido, Azevedo

ênfatiza:

Sabemos que apenas a letra da Lei não garante, na prática, a igualdade de oportunidades, mas pode ser o ponto de partida para todos os que se preocupam e lutam para assegurar o direito a uma educação de qualidade indistintamente, num sistema de ensino que contemple em sua organização, também, as diferenças entre os indivíduos e não apenas sua homogeneidade (2006, p. 53-54).

Mais ainda, sobre o conhecimento das leis e recomendações oficiais, Carvalho (2016), fundamentando-se em suas experiências observa que embora seja muito importante e indispensável conhecê-los, isso não basta para garantir a educação inclusiva. De acordo com a autora, o eixo da transição está na mudança de atitudes frente à diversidade, deixando de ser considerada como entrave para ser entendida como uma riqueza.

Para tanto, os sistemas educacionais e as escolas necessitam transformar-se num lugar onde a diferença seja percebida como um desafio, e o desenvolvimento do outro seja visto, reconhecido e estimulado a partir das suas potencialidades.

O verdadeiro outro não está no diálogo que se constrói em cima de categorias classificatórias segundo as quais, socialmente, ele ganha a dimensão de “aprovado” ou “rejeitado”, incluído ou excluído. O verdadeiro outro não está na sua manifestação externa e sim em seu potencial (interno) de construir-se e reconstruir-se na medida em que nós, intencionalmente, desejarmos ou não, viabilizar-lhe o processo. O que se constata, lamentavelmente, é que nem sempre são oferecidas as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades, o que seria a melhor forma de autorizarmos a diferença no nosso convívio cotidiano (CARVALHO, 2016, p. 46).

Para que a almejada educação inclusiva se realize em sua plenitude, a escola precisa repensar o seu trabalho, de modo que aconteçam mudanças atitudinais frente a diferença. Para tanto, Carvalho (2016) destaca ser imprescindível a identificação e remoção das barreiras de ordens conceituais, atitudinais e político-administrativas, que dificultam a aprendizagem e participação de todos, e cujas origens são múltiplas e complexas.

2.3 OS DESAFIOS DO ATO DE ENSINAR GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

2.3.1 O ensino de Geografia

Cabe ao ensino das Ciências Humanas, o estímulo aos estudantes para o desenvolvimento de uma melhor compreensão do mundo, contribuindo para o crescimento da

autonomia de cada sujeito, como também os tornando aptos a uma atuação mais responsável na sociedade em que vivem.

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2018, p. 353).

Durante toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve viabilizar explorações sócio cognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza (BRASIL, 2018). Desse modo, tanto a Geografia como a História, contribuem para que os alunos adquiram uma formação crítica com relação à sociedade em que estão inseridos, a partir da reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, materializadas por relações espaciais.

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geohistóricados fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais (BRASIL, 2018, p. 353).

Sendo assim, a aprendizagem nessa área do conhecimento, envolve a percepção dos sujeitos envolvidos quanto às relações que se materializam na sociedade (da qual eles fazem parte) e entre essa e o ambiente.

Sobre essa relação entre a aprendizagem dos estudantes e a sua percepção, a Base Nacional Comum Curricular esclarece que no Ensino Fundamental – anos iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do eu, do outro e do nós, e já na passagem para o Ensino Fundamental – anos finais, os estudantes passam por diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, ampliando assim suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor (BRASIL, 2018).

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência (BRASIL, 2018, p. 355).

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental - anos finais, o ensino proporciona a ampliação das perspectivas tanto do ponto de vista espacial quanto temporal, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa. Essa fase permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico (BRASIL, 2018).

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (BRASIL, 2018, p. 356).

Sendo assim, cabe ao estudo da Geografia, oportunizar a compreensão do mundo em que se vive, uma vez que, esse componente curricular aborda entre outros saberes, as relações estabelecidas em sociedade e entre esta e a natureza, materializadas através do espaço geográfico.

A Geografia é a ciência que incorpora a compreensão do espaço e, a partir dessa incorporação se manifestam infinitas interpretações. Ao compreender que estudar Geografia é estudar as manifestações do homem, com relação ao espaço geográfico compreende-se que há uma correlação ajustada entre o homem, a ação e o espaço. Assim, a Geografia é a ciência que promove a construção e a interpretação dos nós que compõem uma rede de eventos espaciais (CASTROGIOVANNI; TONINI; KAERCHER, 2013, p. 64-65).

O ensino de Geografia deve propor aprendizagens que estimulem o aluno a pensar espacialmente, desenvolvendo seu raciocínio geográfico, bem como a compreensão de que ele é parte integrante deste meio.

Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 359).

Quando a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade nas suas mais diversas formas de expressão, acaba por estimular no aluno a reflexão sobre a sua vivência, auxiliando diretamente sobre o seu pensar e agir cotidiano. Portanto, o ensino da Geografia deve ser entendido como uma ferramenta possível de despertar a criticidade diante da realidade social. Dessa forma,

a Geografia deve ser considerada importante, tanto para o aluno quanto para o professor e o trabalho docente deve fazer a diferença na vida do aluno. Nesse processo, o professor e o aluno devem enxergar-se como sujeitos que fazem a história. No caso do professor, deve considerar que, no entendimento da sociedade e suas contradições, o espaço deve ser usado como categoria de análise [...] (CASTROGIOVANNI; TONINI; KAERCHER, 2013, p. 145).

Logo, percebe-se que o ambiente escolar é vivo e está constantemente sendo construído através da troca e das histórias elaboradas pelos sujeitos que habitam neste espaço. E a Geografia pode e deve se valer dessa troca de histórias, pois para que o seu processo de ensino-aprendizagem seja significativo deve se valer da realidade próxima do aluno.

Sendo assim, ouvir o aluno possibilita conhecê-lo, viabiliza a compreensão de suas representações construídas previamente sobre o mundo, desta maneira, cabe ao professor de Geografia mediar esses saberes já existentes de forma a associá-los aos novos conhecimentos trazidos pela ciência geográfica.

O trabalho pedagógico na disciplina de Geografia precisa permitir ao aluno assumir posições diante dos problemas enfrentados na família, no trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar, aumentando seu nível de consciência sobre as responsabilidades, os direitos sociais, a fim de efetivamente ser agente de mudanças desejáveis para a sociedade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 26).

Portanto, a Geografia como disciplina escolar, contribui para que os estudantes ampliem suas representações sobre o mundo, o seu conhecimento sobre a realidade e sua participação na sociedade. De acordo com Selbach (2010), estudar o espaço geográfico e conhecer as relações a que se está sujeito e da qual se é sujeito, é outro nome que se pode dar à cidadania, ou seja, “quem ensina Geografia, explica cidadania” (SELBACH, 2010, p. 39).

2.3.2 Aprendizagem de Geografia por alunos com deficiência visual

Numa sociedade que prima pelo padrão da "normalidade", as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o “padrão” estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas, experimentam a diferença numa espécie de estranheza porque estão fora do socialmente esperado (CARVALHO, 2014).

Prevalece nos discursos sobre o direito das pessoas com deficiência, a perspectiva de análise chamada de oposição binária do “ser” ou “não ser” deficiente, considerando essas duas únicas opções possíveis, uma contrária à outra. Neste sentido Carvalho (2016), argumenta sobre

a necessidade de uma nova narrativa, pois quando se usa da oposição binária acaba-se por excluir muitas possibilidades do ser. Sendo assim, quando se trata da escolarização dessas pessoas, é preciso uma mudança no sentido de considerar a riqueza das análises possíveis, a partir de cada indivíduo.

Outro fator importante envolvendo o processo de ensino-aprendizagem por parte de alunos com deficiência é pontuado por Carvalho (2014), uma vez que, existe uma errônea suposição sobre alunos surdos, cegos, por exemplo, apresentarem, sempre, acentuadas dificuldades de aprendizagem, quando na verdade, as dificuldades acentuadas não se localizam neles.

Por conseguinte, segundo a mesma autora, se faz necessária a distinção entre os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e aqueles alunos com dificuldades de comunicação e sinalização, e que não necessariamente representam acentuadas dificuldades na aprendizagem.

Na verdade, as dificuldades acentuadas não se localizam neles: estão na disponibilidade, por todas as escolas dentre outros, dos recursos humanos tecnológicos, financeiros, indispensáveis para remoção de barreiras para a aprendizagem extrínseca a esses alunos (CARVALHO, 2016, p. 120).

A aprendizagem se constrói a partir de experiências individuais, singulares para cada aluno sem ou com deficiência, ainda se fundamentando em Carvalho,

este tem organismo, corpo, mente e sentimentos que variam segundo suas próprias histórias de experiência da deficiência suas falas é que devem nos orientar para que sejamos bem-sucedidos nos esforços em prol da melhoria da qualidade de suas vidas e de sua inclusão social educacional escolar (2014, p. 17).

Aqui entende-se a deficiência como, ainda pela mesma autora, “[...] a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica temporária ou permanente[...]” (CARVALHO, 2014, p. 28).

A reflexão sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, direciona nosso pensamento, a algo inerente ao desenvolvimento e à aprendizagem de todo ser humano, que desde o seu nascimento é estimulado a conhecer o mundo a sua volta. Essa relação com o exterior se dá, principalmente, por meio do sentido da visão. Através dela, a criança observa e percebe os objetos sem sair do lugar; posteriormente, passa a percebê-los, ao se mover, ao tocar, sentir, formando, assim, imagens dos ambientes, construindo aos poucos, suas representações

espaciais.

Na escola, tanto o conhecimento de mundo, como o aperfeiçoamento das representações espaciais trazidas pelos alunos, são aspectos inerentes ao ensino de Geografia. Sendo assim, num espaço escolar inclusivo em que exista estudantes com deficiência visual, a concepção de que a visão seja o principal elo de ligação entre o sujeito e o mundo exterior precisa ser repensada.

Quando se fala sobre pessoas com deficiência visual, é importante entender algumas definições, pois elas compreendem um grupo bastante heterogêneo, geralmente a deficiência associa-se aos conceitos de baixa visão ou cegueira.

Os conceitos de cegueira e baixa visão que são apresentados aqui, estão embasados numa definição educacional proposta em textos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), onde pode-se notar que as denominações estão mais associadas à visão funcional do que aos dados numéricos das funções visuais, geralmente utilizados no campo da medicina.

Nesse sentido, através do documento “Saberes e Práticas de Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão”, os autores conceituam a deficiência visual da seguinte maneira:

Baixa Visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. Cegueira é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas (BRASIL, 2006b, p. 16)

Sobre a cegueira, outra informação importante é trazida por Sá, Campos e Silva (2007), no que diz respeito a sua origem no organismo.

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta, de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira advéncia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (2007, p. 15).

“A aprendizagem do espaço é fundamental para a sobrevivência do organismo humano e, dadas as proporções do espaço terrestre, o homem necessita manipular esse espaço de forma vicária ou simulada” (OLIVEIRA, 1978, p. 47). Logo, se se precisa manipular o espaço, para

que dele se possa aprender, toda a experiência será válida. E, quando se fala em experiência, é impossível não lembrar de Piaget (1967), ao analisar o processo de aprendizagem, levando em conta o desenvolvimento cognitivo, a maturidade, a afetividade do sujeito, pois, a partir desses os sujeitos são capazes de representar o mundo a sua volta, o que envolve o processo de aprendizagem, que, como já dito, se dá a partir da relação entre sujeito e objeto, ou ainda, de acordo com a Teoria do conhecimento de Hessen (2003), entre o pensamento e os objetos.

Ressalta ainda, Oliveira, que,

o processo de aprendizagem exige uma participação do sujeito no meio externo, mediante experiências [...]. Estas experiências podem ser diretamente sobre os objetos - experiência física -, o que implica uma ação do sujeito no sentido de descobrir as propriedades de tais objetos. A abstração, aqui, está presa às propriedades do objeto. As experiências podem ser, também, indiretamente sobre os objetos - experiências matemáticas - o que implica agir sobre as ações exercidas pelos sujeitos. A abstração, neste caso, prende-se não mais às propriedades dos objetos, mas às ações exercidas sobre eles, isto é, às coordenadas das ações, ou ainda às estruturas mentais do sujeito (1978, p. 46).

O desenvolvimento das estruturas cognitivas dependerá da ação do sujeito sobre a realidade, bem como desta sobre aquela; uma adaptação mental entre os dois na busca do equilíbrio entre os dois processos que Piaget (1967), chamou de assimilação e acomodação.

A assimilação consiste na ação do indivíduo sobre os objetos de seu meio, no sentido de procurar incorporá-los aos esquemas de sua conduta: o indivíduo impõe sua organização, agindo ativamente sobre o meio. Na acomodação, é o meio que age sobre o indivíduo, isto é, o processo através do qual o sujeito se acomoda ao objeto, modificando os seus esquemas de assimilação, o que lhe permite enfrentar o meio exterior. Mas, ao mesmo tempo que o indivíduo se acomoda, ele, também, assimila, pois, os elementos novos são incorporados a esquemas que já existem, os quais a inteligência modifica para poder ajustá-los às novas informações. O processo de adaptação é desenvolvido durante toda a infância e adolescência, havendo uma sucessão de várias formas de adaptação, o que equivale a dizer que o indivíduo procura continuamente equilibrar a assimilação e a acomodação (OLIVEIRA, 1978, p. 51-52).

Assim, se dá o processo de aprendizagem, que é uma constante troca de experiências ao longo da vida do sujeito, buscando adaptar-se ao novo. Desse modo,

o processo de aquisição de conhecimento espacial se dá numa sucessão ininterrupta de estágios. É um processo lento, gradual, progressivo. A percepção resultante desse processo dependerá das características do mundo físico, das particularidades dos órgãos sensoriais de cada indivíduo e da motivação deste para tal (NOGUEIRA, 2009, p. 110).

Ainda, segundo Nogueira,

a percepção que temos de mundo é constituída por imagens mentais adquiridas por meio do intercâmbio com o ambiente. Para conhecer ou adquirir percepção acerca de um objeto, é necessário vê-lo ou manter contato físico com ele. Para representar ou compreender a representação de um objeto, é essencial recriá-lo mentalmente a partir do conhecimento adquirido do objeto em questão (2009, p. 109).

A representação espacial pelo indivíduo com deficiência visual, logicamente, deverá ser realizada pelo uso dos outros sentidos, como, por exemplo, o tato.

O sistema háptico é o tato ativo, constituído por componentes cutâneos e sinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação. As retas, as curvas, o volume, a rugosidade, a textura, a densidade, as oscilações térmicas e dolorosas, entre outras, são propriedades que geram sensações táteis e imagens mentais importantes para a comunicação, a estética, a formação de conceitos e de representações mentais (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

Como já visto, para os indivíduos com deficiência visual, a experiência prática será tanto mais importante do que para as outras pessoas, no que tange à compreensão da representação espacial. Sendo assim, por meio das experiências perceptivas, os indivíduos com deficiência visual irão formar suas representações mentais, destacando que aqueles sujeitos que já enxergaram poderão se valer de suas memórias visuais para compor os novos esquemas mentais formados pelas novas experiências.

Todas as pessoas reconstruem o espaço mediante a atividade representativa exercida sobre a atividade perceptiva. No caso das pessoas com deficiência visual - cego congênito ou não - a ausência de estímulo visual impõe restrições ao processo de aquisição do conhecimento espacial. Tais restrições afetam a percepção espacial, a representação do espaço e, obviamente, as operações espaciais (NOGUEIRA, 2009, p. 111).

Porém, a autora ainda afirma que,

[...] a ausência da visão é um obstáculo que limita e restringe a obtenção de conceitos espaciais, todavia a pessoa com deficiência visual também configura uma percepção do espaço e, a partir dela, realiza atividades espaciais operatórias. Evidentemente, tais operações dão-se de maneira diferenciada daquelas dos que enxergam, pois, para a pessoa com deficiência visual, a apreensão do espaço estabelecer-se-á de acordo com a relação que cada um estabelece com o ambiente, limitada pela sua capacidade sensório-motora (NOGUEIRA, 2009, p. 111).

É importante que fique claro que as pessoas, independentemente de suas limitações visuais, são capazes de compreender conceitos abstratos como os relacionados à representação espacial. Para isso, basta que se valorizem suas outras experiências perceptivas e principalmente que o objeto a ser conhecido seja vivido ou representado para que o sujeito possa compreendê-

lo. Portanto, “[...] a despeito da limitação restritiva oriunda da ausência do sentido da visão, é importante considerar o deficiente visual como detentor de conhecimentos e da compreensão da organização espacial” (NOGUEIRA, 2009, p. 123).

2.3.3 O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual

A escola inclusiva caracteriza-se por um espaço democrático onde todos têm acesso ao conhecimento, nela o professor tem o compromisso de transmitir seu conhecimento, de modo que, o aluno consiga dentro das suas potencialidades compreendê-lo.

Nesse sentido, a Geografia, precisa ser ensinada de maneira que todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades, tenham acesso aos seus conhecimentos, contribuindo para a formação do sujeito sobre a compreensão e a organização espacial e social, na qual ele está inserido.

A geografia, como toda ciência, tem por tarefa descrever, analisar e prever os acontecimentos terrestres. A descrição, análise ou predição geográfica dos fenômenos é sempre realizada tendo em vista as suas coordenadas espaciais. Como o conceito geográfico de espaço coincide com o de toda a Terra, o geógrafo teve necessidade de recorrer à representação da superfície terrestre para realizar seus estudos (OLIVEIRA, 1978, p. 17).

Segundo Christofolletti,

para a Geografia, a noção de espaço envolve a presença de extensão ou área, usualmente expressos em termos da superfície terrestre. A característica espacial, que se torna a mais relevante para a Geografia, indica que o objeto dessa disciplina deve ter expressão areal, territorial, materializar-se visualmente em panoramas paisagísticos perceptíveis na superfície terrestre. Constitui a sua fisionomia, a sua paisagem, a sua aparência. Todavia, deve-se evitar cometer enganos: a Geografia não é o estudo do espaço nem simplesmente dos lugares, mas sim da organização espacial. A dimensão espacial é atributo e qualitativo para caracterizar inicialmente o objeto de significância geográfica, mas não constitui o objeto da Geografia (1998, p. 41).

A representação da superfície terrestre precisa ser expressa de forma gráfica para ser compreendida. Oliveira, menciona Balchin que se utiliza do termo *graficacia*, “como um dos modos de comunicação entre os homens, em que afirma que a comunicação da informação espacial não pode ser adquirida por meio verbal ou numérico, mas sim de forma gráfica” (1978, p. 20).

Seja para a realização de uma atividade didática dentro do ensino da Geografia, seja no cotidiano, as noções espaciais são imprescindíveis para que consigamos nos locomover de um lugar para outro, bem como fazer associações a lugares em que não estamos em determinado

momento. E, geralmente para fazermos esse tipo de associação, usamos nossa memória visual, reportamo-nos àquilo que já vimos e experienciamos.

Sendo assim, na maioria das vezes, a aprendizagem da representação espacial da qual perfaz o ensino de Geografia recorre ao sentido da visão, portanto é preciso romper esses hábitos, para que outros sentidos passem a ser mais valorizados nesse processo, contemplando, desse modo, o ensino de alunos com deficiência visual.

Diferentemente das aulas tradicionais, em que a referência visual é predominante, o ensino para deficientes visuais deve priorizar outras formas de perceber e representar o mundo, como informações táteis e sonoras, que devem ser mais exploradas para atender a um alunado que se torna cada vez mais heterogêneo. O referencial trazido pelo aluno cego para a sala de aula está baseado nas experiências que são percebidas por ele por vias não visuais. O tato, a audição, o olfato, o sistema cinestésico e também a linguagem, como produto das relações sociais, oferecem ao deficiente visual inúmeras informações sobre o mundo, que devem ser consideradas nas metodologias de ensino ao fazer parte dos conteúdos e do contexto escolar (NOGUEIRA, 2016, p. 96).

Para ensinar sobre a representação espacial para estudantes com deficiência visual, o professor deve agir da mesma forma que faz com as pessoas que enxergam, apenas com algumas especificidades para que aqueles, possam sentir-se parte do mundo que habitam (NOGUEIRA, 2009).

Segundo Manis, "um dos mais notáveis aspectos do comportamento humano é a sua maleabilidade a uma infinita capacidade de adaptação comportamental do indivíduo a situações diversas" (1973, p. 07), de modo que, "o indivíduo cego deve ser estimulado em todos os seus sentidos para despertar as suas potencialidades e para que possa "absorver" as informações, com o objetivo de ter uma aprendizagem rica de acontecimentos e experiências" (NOGUEIRA, 2009, p. 133).

Para uma aprendizagem efetiva, é preciso considerar "[...] todas as habilidades, os interesses, as atitudes, os conhecimentos e as informações adquiridas, dentro e fora da escola, e suas relações com a conduta, a personalidade e a maneira de viver" (CAMPOS, 1987, p. 14). Esse processo acontece ao longo de toda a vida dos indivíduos. É por meio dela que,

[...] o homem melhora suas realizações nas tarefas manuais, tira partido de seus erros, aprende a conhecer a natureza e a compreender seus companheiros. Ela capacita-o a ajustar-se adequadamente a seu ambiente físico e social. Enfim, a aprendizagem leva o indivíduo a viver melhor ou pior, mas, indubitavelmente, a viver de acordo com o que aprende (CAMPOS, 1987, p. 14).

Por si só o processo ensino-aprendizagem é complexo, quando se pensa pelo viés da

relação que se estabelece entre dois sujeitos, sendo eles o professor e o aluno. Neste sentido, muitos são os elementos a serem considerados para que essa prática se torne efetiva. Pesquisas sobre o ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, demonstram, de modo geral, que há pouca qualificação profissional, e muita dificuldade em superar a maneira tradicional de ensinar. Diante dessa realidade,

[...] os professores não sabem como proceder em relação aos alunos cegos. Eles manifestam dificuldade de aproximação e de comunicação, não sabem o que fazer e como fazer. Nesse caso, torna-se necessário quebrar o tabu, dissipar os fantasmas, explicitar o conflito e dialogar com a situação. Somente assim será possível assimilar novas atitudes, procedimentos e posturas. [...] Precisam criar o hábito de evitar a comunicação gestual e visual na interação com esses alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 22).

É preciso dialogar, conhecer o aluno para melhor ensiná-lo, os receios precisam ser abandonados, os hábitos reorganizados, as metodologias de ensino devem ser renovadas, buscando práticas que valorizem os outros sentidos do aluno, através de uma proposta integrativa com a turma.

Para que o aprendizado seja completo e significativo é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro. Lembramos que se torna necessário criar um ambiente que privilegia a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral. A linguagem amplia o desenvolvimento cognitivo porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 121).

Pontua-se aqui, uma questão importante que é a linguagem, ela será o principal canal de comunicação do aluno com deficiência visual e seu professor, tendo seu desenvolvimento potencializado quanto mais acesso à informação, à leitura, à escrita, ao convívio social o estudante tiver. Disso resultará a qualidade da experiência comunicativa, que, de acordo com Sá, Campos e Silva, em pessoas com deficiência visual se opera a partir de dois tipos de conceitos:

1) Aqueles que têm significado real para elas a partir de suas experiências. 2) Aqueles que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Nesse caso, essas crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não se basearem em experiências diretas e concretas. Esse fenômeno é denominado verbalismo e sua preponderância pode ter efeitos negativos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento (2007, p. 121).

A falta de estímulos, de conhecimento, de recursos adequados potencializa a exclusão do aluno no ambiente escolar, por vezes, resultando num precário conhecimento sobre o mundo, bem como em sua própria anulação, pois se torna passivo, sem interesse e sem motivação.

É nesse sentido que as novas metodologias são necessárias estimulando a experimentação, a sensação, a exploração, viabilizando o ensino e potencializando a aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, para que os alunos com deficiência visual tenham acesso ao currículo de disciplinas, como a própria Geografia, os professores precisam fazer algumas adaptações, em conjunto com professores especializados, objetivando tornar mais concretos os conceitos que serão ensinados (GIL, 2000).

Considera-se que, para alunos com deficiência visual, o uso de materiais didáticos adaptados torna-se condição básica que viabiliza a permanência na escola, principalmente em disciplinas em que o uso de recursos didáticos é frequente, como mapas nas aulas de Geografia. Dessa forma, além de oportunizar acesso ao conhecimento, o uso de tais recursos pode ser considerado um meio de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e funções cognitivas, que devem se refletir no desempenho escolar dos estudantes (NOGUEIRA, 2016, p. 96).

O aluno com deficiência visual pode não ter uma visão clínica perfeita, da Geografia, porém, com o auxílio dos recursos didáticos combinados com acompanhamento constante em sala de aula, efora, poderá obter claramente um olhar geográfico semelhante às pessoas que enxergam, superando a ideia de que a Geografia é uma ciência puramente visual (NOGUEIRA, 2016).

Diante do exposto, seja qual for a metodologia de ensino adotada, é preciso avaliar cada caso com sua devida especificidade, uma vez que, o processo cognitivo varia de indivíduo para indivíduo. Dessa maneira, para entender e avaliar o desenvolvimento do aluno com deficiência visual é preciso considerar um conjunto de fatores, entre os quais, a idade em que aconteceu; a associação (ou não) com outras deficiências; aspectos hereditários; aspectos ambientais; bem como, o tratamento recebido (GIL, 2000).

No entanto, levando-se em consideração a necessidade da avaliação de cada caso a fim de diagnosticar suas especificidades, para desta maneira seja proposta a metodologia de ensino mais adequada, torna-se necessária a aproximação entre a escola e os profissionais da área da saúde.

De maneira geral a atuação dos profissionais da área visual, e escola caminham de forma paralela o que limita as possibilidades de avanços no desenvolvimento da criança com comprometimentos visuais, especialmente, daquelas com outras deficiências associadas, quer seja por não serem detectadas essas alterações, quer seja por não se conhecer a sua natureza e suas implicações (MARQUES, 2013, p. 23).

Dessa forma, tem-se uma situação desafiadora, pois para que haja uma efetiva avaliação sobre os alunos com deficiência visual, principalmente em casos com outras deficiências associadas, são necessárias a comunicação e o trabalho colaborativo entre profissionais da educação, da área médica e ainda da família, uma vez que, isoladamente será impossível para esses profissionais dimensionar o todo.

Assim sendo, a proposta de ensino colaborativo deve ser considerada pelos professores de Geografia como uma maneira de promover a equidade em suas aulas. De modo que, os alunos com deficiência visual se utilizem das habilidades e conhecimentos geográficos adquiridos na escola, para conduzir e construir sua vida com o máximo de autonomia e criticidade diante de uma sociedade ainda despreparada para lidar com a diversidade.

2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A sociedade ainda se encontra atordoada diante da realidade vivida a partir da COVID-19, que causou transformações significativas no cotidiano das pessoas, a partir da emergência e imposição de medidas de segurança e proteção à vida. Todas as esferas da sociedade precisaram se adaptar a esse novo contexto, e o sistema educacional certamente foi um dos mais afetados, estando até os dias atuais se reinventando.

Para contextualizar este cenário, algumas informações são apresentadas a partir do texto expresso pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que versa sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Uma doença de causas desconhecidas foi detectada em Wuhan, China, tendo sido reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019, o surto foi declarado como emergência de saúde pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS anunciou, em 11 de março de 2020, a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes, caracterizando-a como uma pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social (BRASIL, 2020).

No Brasil, o Ministério da Saúde decretou emergência em saúde pública de importância

nacional em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus, em 04 de fevereiro de 2020. Diante deste cenário estados e municípios passam a criar e organizar estratégias e instrumentos legais e para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares (BRASIL, 2020).

O Ministério da Educação, apresentou no dia 17 de março de 2020, a Portaria N° 343 (reajustada até o dia 20) onde se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia causada pela COVID-19. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação elucidou aos sistemas e às redes de ensino, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta da prevenção à propagação da COVID-19. Em 1º de abril de 2020, o governo federal editou a Medida Provisória N° 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública.

Assim, o Conselho Nacional de Educação organizou o Parecer CNE/CP N° 5/2020, sancionado em 28 de abril de 2020, que tratou da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), devido a pandemia do Coronavírus milhões de estudantes, em 150 países, ficaram sem aula em função do fechamento total ou parcial das instituições de ensino. No caso do Brasil, as aulas presenciais estiveram suspensas desde março de 2020, permaneceram em regime remoto na maioria dos estados brasileiros até maio de 2021, um retorno progressivo e heterogêneo, que obedece a realidade de cada estado e município quanto à extensão e a intensidade da contaminação pela doença.

Atualmente, os estados brasileiros estão divididos no que se refere às aulas presenciais ou híbridas. Os estados das regiões Sul e Sudeste, de forma gradual e escalonada, já retomaram ou estão retomando as aulas presenciais no modelo híbrido. Contudo, os estados das regiões Centro-Oeste e Norte ainda não retornaram às aulas de forma presencial nem híbrida, e ainda apresentam defasagem comparados aos estados de outras regiões. Ainda que parcialmente, em junho de 2021, todos os estados iniciaram a vacinação dos profissionais da educação (UNESCO, 2021).

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura realiza no território brasileiro um levantamento sobre a situação de cada rede estadual de ensino, com relação ao planejamento e/ou perspectiva de retorno das aulas presenciais, bem como a situação do fornecimento de alimentação nas escolas e a vacinação dos profissionais de educação. A situação do Estado do Rio Grande do Sul, a partir de dados atualizados em

23/06/2021, apresentava as seguintes informações:

- Fechamento: não, aulas presenciais foram retomadas gradativamente e Procuradoria Geraldo Estado determina que municípios não podem inviabilizar aulas presenciais. - Educação a distância: sim. - Alimentação: sim, merenda disponível nas escolas em zonas de maior vulnerabilidade. - Vacinação dos professores: sim. - Vacinação de trabalhadores da educação iniciada em junho. - Plano de reabertura: sim, as aulas presenciais já estão sendo retomadas (UNESCO, 2021).

Em decorrência das incertezas oriundas da suspensão das atividades escolares presenciais, algumas preocupações são pertinentes aos órgãos responsáveis pelo sistema educacional brasileiro, tais como, dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos em longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020).

É fato que as medidas de isolamento têm promovido transformações sociais severas não só no Brasil, mas em todos os países acometidos pela pandemia. A suspensão obrigatória de inúmeros setores da sociedade impactou fortemente a economia, assim como a interrupção imediata das atividades escolares. A substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por exemplo, transformou abruptamente as relações pedagógicas, escancarando ainda mais as fragilidades dos sistemas de ensino em todo o mundo (MAGALHÃES, 2020, p. 208).

Neste sentido, o CNE³, alerta para a importância de se considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que aprofundam os impactos da pandemia em nosso país, em particular na educação, quando observadas as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais, as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de seus familiares.

Ponderando também, sobre as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e

^{3 3} Conselho Nacional de Educação

redução da renda familiar.

Muitas questões se colocam neste momento, e repensar os processos educativos que mesmo anteriormente a pandemia, já se encontravam imersos em questões oriundas das desigualdades sociais, parece um desafio constante. Como compreender em meio a esta lógica, a escolarização de estudantes que, no escopo dos pressupostos meritocráticos, já se encontravam no último degrau da igualdade, uma vez que suas condições, sejam econômicas, físicas ou sociais já definiam suas possibilidades nesta engrenagem? (MAGALHÃES, 2020, p. 209).

E ao repensar os processos educativos o CNE ratifica a necessidade da garantia e do cumprimento dos direitos e objetivos de aprendizagem dos alunos, a fim de minimizar os impactos da COVID-19 na educação. Salientando, o grande desafio que está posto para as redes de ensino e instituições de educação, que precisam criar mecanismos que utilizem as tecnologias digitais de informação e comunicação, de maneira a promover a redução das desigualdades de aprendizado.

Ainda não há estudos para medir o impacto do fechamento provisório das escolas em mais de 190 (cento e noventa) países. No entanto, os efeitos adversos associados à segurança, bem-estar e aprendizagem das crianças estão bem documentados em diferentes estudos (Unesco, Banco Mundial). Há indícios de que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além de efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período. Estudos indicam que, quanto mais tempo os estudantes socialmente vulneráveis estiverem fora da escola, maior será o retrocesso nas aprendizagens e maior a probabilidade de aumento do abandono escolar (BRASIL, 2020, p. 12-13).

Durante a pandemia, crianças que já apresentavam progressos e consideráveis avanços no que diz respeito à autonomia, autoconfiança e aprendizagem dos conteúdos, apresentaram um retrocesso em virtude do distanciamento do espaço escolar, da ausência da rotina, da socialização, da motivação e das orientações necessárias ao bom desempenho do aluno, que longe da escola, não encontrou as condições para o seu desenvolvimento.

Distante da escola foi proposto aos alunos a realização das atividades pedagógicas não presenciais, que não se caracterizam pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Assim sendo, de acordo com CNE as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de

programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. Salientando a essencialidade da comunicação neste processo, bem como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2020).

Analisando-se os termos do Parecer 05/2020 do CNE, no que se refere à Educação Especial, as atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/ superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial. As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais (BRASIL, 2020).

A inclusão escolar tem sido fonte de debate por vários anos mais efetivá-la tem sido um caminho percorrido a passos lentos, isso quando pensamos na educação presencial, em relação atendimento remoto estamos ainda experimentando um novo ponto muito do que foi definido legalmente e teoricamente sobre princípios inclusivos não tem sido colocado em prática e pensando nisso a educação especial tem destaque na medida em que pode ser a modalidade que pode e deve fazer o apoio nos processos de inclusão na escola (SILVA *et al.*, 2020, p. 02-03).

Quando se analisa a questão da acessibilidade às atividades pedagógicas no período pandêmico, cabe ressaltar um ponto muito delicado no Brasil que é o acesso à internet, recurso que neste momento foi crucial para aprendizagem de muitos estudantes, incluindo aqueles com deficiências, mas que infelizmente não está ao alcance de todos de forma igualitária.

Nesta perspectiva, o Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CP Nº 16/2020, de outubro de 2020, cujo objetivo é discutir o atendimento dos estudantes da Educação Especial, com relação à dinâmica das aulas não presenciais e ao retorno às aulas presenciais, considera, que para citada acessibilidade deve-se ponderar,

[...] há necessidade de suporte para difusão dos dados educacionais, de uso adequado de processos e de metodologias, além dos equipamentos que nem sempre estão disponíveis aos alunos, por se encontrarem em sociedade que padece de reconhecido desparelhamento tecnológico, sobretudo como omissão aos mais carentes (BRASIL, 2020, p. 05).

Buscando propor um padrão de qualidade ao atendimento dos estudantes da Educação Especial, as instituições de ensino têm liberdade de organização e poder regulatório próprio,

elas devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para esse acolhimento. Assegurando, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020).

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020, p. 15).

À vista disso, implantar os princípios de inclusão neste cenário pandêmico se torna ainda mais difícil, são vários os desafios enfrentados e barreiras a serem transpostas. No entanto, como nos alerta Moran:

O confinamento aguçou nosso olhar para a educação como encontro vivo entre pessoas - todos os envolvidos - que desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Mostrou a importância da empatia, da resiliência, do acolhimento, da escuta ativa, do estabelecimento de vínculos, do compartilhamento de saberes, da flexibilidade para entender que a situação e necessidades de cada um são diferentes. Muitos perceberam a fragilidade da vida, a importância do afeto, de valorizar-se, de desenvolver projetos interessantes, de gostar de aprender e de viver de forma mais simples (2020, p. 01).

Essa valorização do humano, identificada por Moran, pode ser um ponto de partida para alcançarmos a verdadeira democratização do ensino, a empatia, a resiliência, o acolhimento, e flexibilidade para entender que a situação e necessidades de cada um são diferentes, entre outros sentimentos despertados neste período, podem auxiliar na superação de obstáculos há tempos impostos à educação inclusiva.

A problemática que se coloca para pensarmos a educação neste momento, estão intrinsecamente relacionadas a questões relativas a desigualdade social e a democratização do ensino. Compreender este momento significa colocar em xeque demandas que assolam o campo da educação há décadas. Temos, mais uma vez, a oportunidade de ressignificar todo este processo que sempre foi marcado por profundas desigualdades e interesses explicitados para além do verdadeiro sentido da educação que é a democratização (MAGALHÃES, 2020, p. 209).

A sociedade passa por um momento de transformações, e a educação tem a oportunidade de se ressignificar, mais uma vez, deixando de lado as amarras do passado associadas a uma organização social elitista e preconceituosa, tornando-se mais democrática e humana.

Neste cenário, pensou-se também na preparação de todos os profissionais que atuariam

no ambiente escolar pós pandemia. Logo, a formação e capacitação dos profissionais da educação, foi objeto de reflexão do Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP nº 11/2020, de julho de 2020, cujo texto trouxe orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Deste modo, o CNE considera que a:

Formação e capacitação de professores e funcionários: é essencial a preparação sócioemocional de todos os professores e funcionários que poderão enfrentar situações excepcionais na atenção aos alunos e respectivas famílias, como também a preparação da equipe para a administração logística da escola. A formação de professores alfabetizadores; a formação de professores para as atividades não presenciais; a capacitação de professores para o uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio são também ações indispensáveis do replanejamento curricular no contexto pós pandemia (BRASIL, 2020, p. 20).

Para o enfrentamento dos desafios atuais e futuros, cumpre destacar, também, “a importância da formação de professores para o uso de novas tecnologias, assim como a necessidade de viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino” (BRASIL, 2020, p. 27). À vista disso, o professor precisou se reinventar e junto aos alunos se conectar, logo a escola foi obrigada a se modernizar.

Portanto, a pandemia alterou rotinas e comportamentos consolidados nos sistemas educacionais, e essas mudanças, de maneira geral, não deverão mais retroceder, todas as recomendações traçadas até aqui precisam ser materializadas em ações efetivas, garantindo a inclusão educacional e social de todos os alunos, preparando-os para viver e construir o século XXI.

3 METODOLOGIA

3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Construir ciência é em parte o cultivo de uma atitude típica diante da realidade, da atitude de dúvida, de crítica, de indagação, rodeada de cuidados para não sermos ingênuos, crédulos, apressados. Tudo isto é questão metodológica. Perquirir tais caminhos pode ser devaneio digressivo especulação desenfreada; mas tais caminhos pode ser condição fundamental paradesabrocharmos nossa opção teórica e prática diante da ciência (DEMO, 1987, p. 25).

Essa pesquisa, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que adotou como instrumento de coleta de dados um roteiro de questionário com perguntas estruturadas e semiestruturadas.

Segundo Cervo e Bervian,

o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que você deseja. Em geral, a palavra "questionário" refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche [...]. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central (1983, p. 159).

As etapas metodológicas da presente pesquisa estiveram fundamentadas na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), caracterizada por um conjunto de técnicas que tem como ponto de partida a mensagem nas suas mais diversas formas de expressão; e, que através de seus procedimentos metodológicos, permite examinar os conteúdos recolhidos a partir da análise temática, visando atender aos objetivos propostos pelo estudo.

Para dar início à análise temática, é preciso realizar a categorização, uma operação de classificação dos elementos que constituem o conjunto de dados por diferenciação, e seguidamente, por um reagrupamento. Logo, a categorização é a passagem dos dados brutos para dados organizados (BARDIN, 2011).

Bardin, conceitua a Análise de Conteúdo, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2011, p. 31), mais ainda, a autora reitera sua definição da seguinte maneira:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

O ponto de partida para se estruturar o conteúdo da pesquisa, são as intuições ou

hipóteses, que de acordo com Bardin (2011), esses saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, entre outros. Na realidade, explica a autora, este processo dedutivo ou inferencial a partir de índices ou indicadores, não é raro na prática científica, a exemplo, o caso do médico, que faz deduções sobre a saúde do seu paciente, graças aos sintomas.

Sobre os indicadores, Bardin explica, que esses serão construídos em função das hipóteses, e, ou pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos indicadores, que servirão como critérios de classificação daquilo que se procura ou que se espera encontrar, devendo formar unidades comparáveis para categorizações de análise dos resultados obtidos.

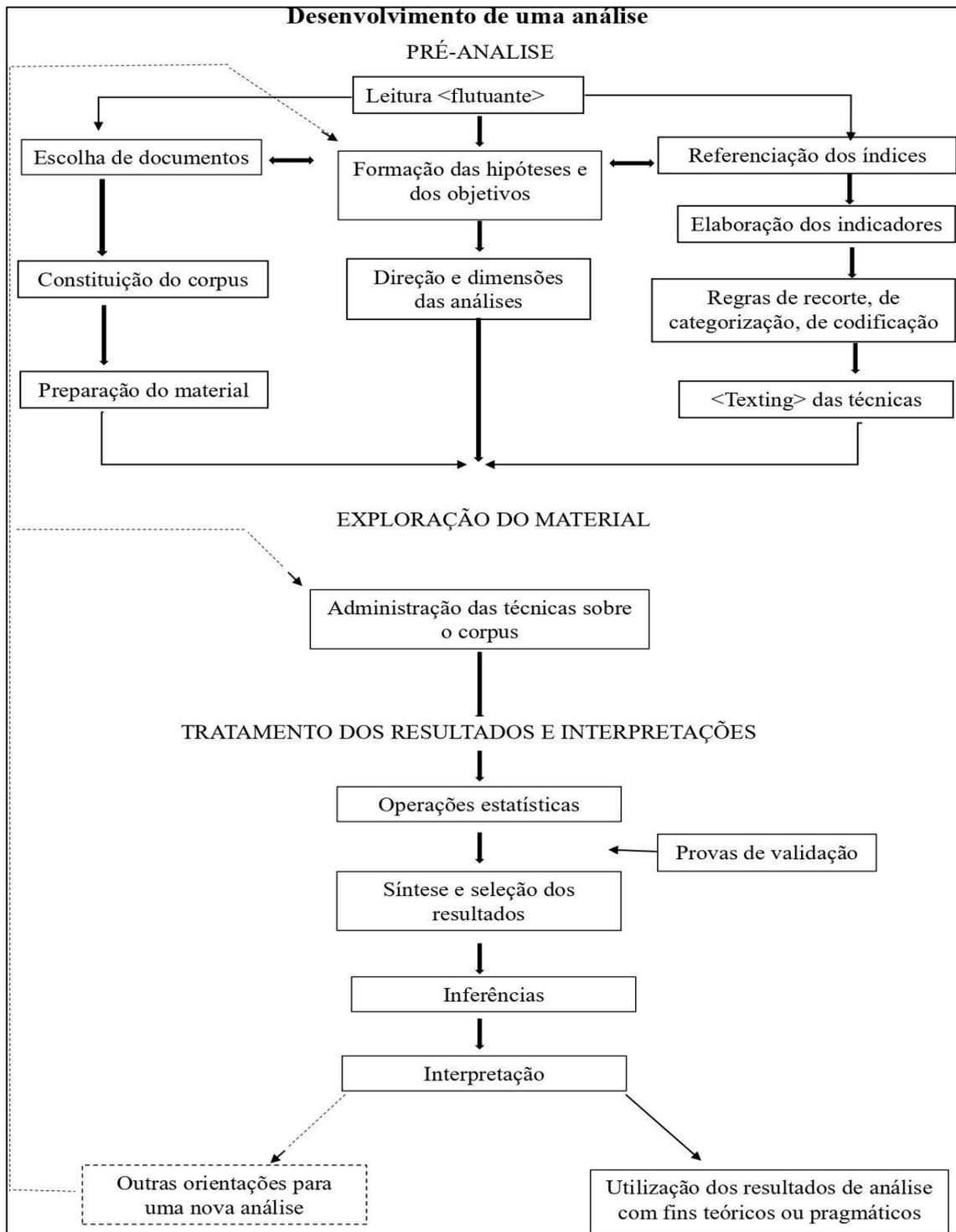
Diante do exposto, é fundamental explicitar as diferentes fases da Análise de Conteúdo (Figura 1), as quais servirão de subsídio para esta pesquisa, organizam-se em torno de três polos cronológicos, primeiramente a pré-análise, posteriormente, a exploração do material, e por último como terceira etapa, o tratamento dos resultados, a inferência e a sua interpretação.

Bardin, caracteriza cada fase da seguinte maneira, a pré-análise é a fase de organização propriamente dita, corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (2011, p. 95).

Já em relação à segunda fase, a exploração do material, a autora esclarece, que se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Esta fase consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

E, quanto a última fase, correspondente ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, Bardin, explica que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. De acordo com a autora, o pesquisador tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Figura 1 - Esquema sobre o desenvolvimento de uma análise, proposto por Bardin.



Fonte: Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, p.102).

3.2 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

“Definir a ciência como um processo significa vê-la como incessante vir a ser como uma

fonte imorredoura de indagação sobre a realidade, como movimento sempre a caminho em constante questionamento da realidade e de si mesmo” (DEMO, 1987, p. 76).

A pesquisa realizada para esta tese visou averiguar por meio de um questionário a eficácia do processo de ensino e aprendizagem de Geografia por parte de alunos com deficiência visual, a partir da percepção dos professores participantes deste estudo.

Para tanto adotou-se a metodologia de Análise do Conteúdo, fundamentada nas três fases metodológicas propostas por Bardin (2011), considera-se que a fase da pré-análise corresponde às leituras realizadas, aos textos selecionados que subsidiaram a fundamentação teórica, elaborada a partir da definição da problemática, hipótese e objetivos estabelecidos inicialmente, bem como ao questionário construído, por meio da definição dos eixos temáticos e suas categorias.

Para Demo,

trabalho científico é principalmente produção de conhecimento, que no estudante não será sempre original, mas pelo menos dentro da tentativa de construção por palavras próprias. Tem como resultado também a necessidade de leitura, algo essencial para se obter um referencial teórico abrangente e diversificado, de tal sorte que coloque a pessoa sempre em condição de imaginar hipóteses alternativas (1987, p. 51).

A apropriação do conhecimento a respeito dos temas pesquisados possibilita a compreensão do estudo, fundamenta o seu desenvolvimento e subsidia as antigas e as novas ideias, auxiliando em toda a prática da pesquisa, essa como nos afirma Demo (1987), é atividade básica da ciência, portanto, o referencial teórico confere qualidade ao estudo científico.

O esquema conceitual (Figura 2) expõe os eixos temáticos, suas categorias de análise e seus indicadores que fundamentaram a elaboração do questionário, sendo essas informações, palavras ou frases que subsidiaram de forma geral a obtenção dos resultados pretendidos por esse estudo.

Sobre essa técnica Bardin (2011), explica que consiste em classificar diferentes elementos como se estivessem organizados em gavetas, segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial. "É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (BARDIN, 2011, p. 37).

Para propósito do questionário foram definidos três grandes eixos temáticos, a saber:

A) O professor e a educação inclusiva: caracterizado pelas respostas às questões que caracterizavam a formação e a experiência profissional do docente.

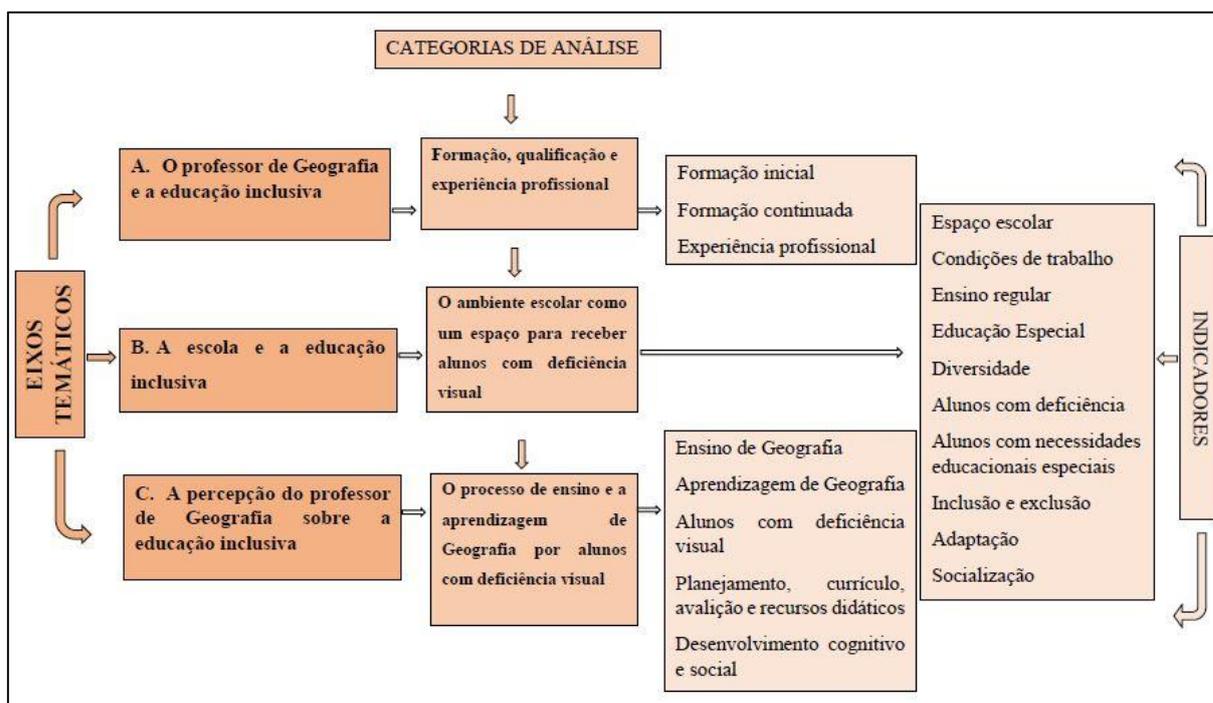
B) A escola e a educação inclusiva: apresentado pelas respostas às questões que

ajudaram a aferir informação sobre o contexto do ensino regular e a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, mais especificamente a deficiência visual, vivenciado pelo professor participante.

C) A percepção do professor de Geografia sobre a educação inclusiva: caracterizada pelas respostas às questões que abordavam as experiências do docente diante do processo de ensinar Geografia para alunos com deficiência visual, bem como apropriação dessa aprendizagem por esses sujeitos.

Após a definição dos eixos, cada um deles foi subdividido em categorias, como podemos observar através do esquema conceitual, bem como verificar a participação das mesmas, e dos seus indicadores, na estrutura do questionário (Apêndice A).

Figura 2 - Esquema ilustrativo dos eixos temáticos, suas categorias de análise e indicadores.



Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

Sendo assim, elaborou-se um questionário composto por perguntas estruturadas, com intuito conhecer sobre a formação inicial e continuada dos participantes, com foco na educação inclusiva, assim como obter informações das suas experiências profissionais junto de alunos com deficiência visual. E também por perguntas semiestruturadas, através das quais o participante foi convidado a argumentar livremente sobre como vê e sente a educação inclusiva em sua prática docente, no ambiente escolar junto aos alunos com deficiência visual.

As pessoas submetidas ao questionário foram professores (as) de Geografia, dos anos

finais (6° ao 9° ano), da rede pública municipal de ensino de Santa Maria/RS, que atuam frente à alunos com deficiência visual. Sendo identificados um total de onze professores que se encaixavam nesta realidade, todos foram convidados a participar da pesquisa.

Antes de chegar aos sujeitos participantes desse estudo, fez-se uma caracterização sobre a educação básica na rede regular municipal de ensino de Santa Maria/RS, cujo os dados foram obtidos através do Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). De acordo com este Censo, existem 54 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), que abarcam o ensino do 1° ao 9° ano, perfazendo um total de 12.695 matrículas, estas quando consideradas no terceiro (6° e 7°) e quarto (8° e 9°) ciclo do ensino, correspondem a 4.837 matrículas. Quanto aos dados referentes à educação inclusiva no município, estes foram obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (Smed). De acordo com o Censo Escolar Municipal de 2020, os alunos que recebem atendimento especial em instituições públicas considerando-se as creches, pré-escolas e escolas de ensino regular (anos iniciais e finais) totalizam 639 matrículas, distribuídas em 61 escolas. Os dados correspondentes ao número total de alunos público alvo da Educação Especial, bem como, a “categoria” a qual estão inseridos por sua deficiência foram organizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização da educação inclusiva no ensino regular municipal de Santa Maria.

Categorias	Nº de alunos por categorias
Deficiência intelectual	351
Transtorno de espectro autista	175
Deficiência física, intelectual, múltipla	35
Deficiência física	35
Deficiência auditiva	09
Surdez	01
Baixa visão	19
Cegueira	09
Altas habilidades, superdotação	05
	Total de 639 educandos público alvo da Educação Inclusiva

Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

Dos dados obtidos, são relevantes para essa pesquisa aqueles correspondentes às “categorias classificadas” como cegueira e baixa visão, contabilizando 28 alunos, do total de matrículas registradas como público alvo da Educação Especial na rede pública do município.

Na sequência solicitou-se ainda à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, o nome das instituições e o ano em que estes alunos estavam matriculados, os dados obtidos também eram referentes ao Censo escolar de 2020. A partir dessas informações concluiu-se que dos 28 alunos com deficiência visual, 13 estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental, em 2021.

Daí então, foi possível a identificação dos professores de Geografia que atuam em turmas de alunos com deficiência visual nos anos finais na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria.

Em virtude do momento pandêmico, a aplicação do questionário realizou-se totalmente de forma remota. Disponibilizou-se aos participantes um link de acesso ao formulário elaborado através da ferramenta “*Google Forms*”. Neste momento, considera-se a fase metodológica reconhecida por Bardin (2011) como a exploração do material, que corresponde às informações obtidas por meio do questionário.

Chegando-se então, na fase do tratamento dos resultados e interpretações, nela fez-se a estruturação e organização das respostas obtidas através da aplicação do questionário, comparando-as aos aspectos normativos levantados durante a pesquisa bibliográfica quanto à inclusão de alunos com deficiência na escola de ensino regular, como está apresentado no capítulo 4. Cabe, aqui esclarecer, que na análise dos resultados os participantes (mantendo-se o sigilo) são denominados como professor seguido de um número de 1 a 11, de acordo com a ordem de recebimento das respostas dadas ao questionário.

Culminando nas considerações finais, as quais ciente do papel fundamental que a escola assume no processo de transformação social, e constatada a realidade problemática e ainda excludente presente nos espaços escolares, enfatiza-se a necessidade e relevância de estudos envolvendo a temática da educação inclusiva, buscando por soluções práticas aos problemas vividos por estudantes e professores, rumo a construção de uma escola verdadeiramente de todos e para todos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As perguntas presentes nesse eixo temático objetivaram caracterizar os participantes quanto a sua formação e experiência profissional. Sendo assim, fizeram parte deste estudo onze professores dos quais oito eram do sexo feminino e três do sexo masculino; quanto a formação profissional, além da graduação, cinco deles assinalaram ter especialização, quatro indicaram ter mestrado e um ter doutorado.

O tempo de atuação profissional predominante entre os participantes é de 6 a 10 anos representando 45,5%, ou seja, cinco professores; seguido por três docentes com mais de 21 anos de experiência; estando os outros distribuídos, um com até 5 anos de atuação, outro com uma prática de 11 a 15 anos, e ainda, mais um com 16 a 20 anos de experiência.

Com relação a carga horária de trabalho 63,6%, ou seja, sete dos participantes indicaram trabalhar até 40 horas, dois assinalaram até 20 horas, e entre os demais, um indicou até 50 horas e o outras até 60 horas de trabalho. Distribuídas em sua maioria 45,5%, logo cinco professores, entre duas escolas, três deles indicaram atuar em três instituições, houve ainda a opção de trabalho em quatro escolas assinalada por um dos professores, e mais dois deles que indicaram atuar em uma única instituição.

Essa atuação profissional se faz junto a turmas de anos finais e também na modalidade de ensino Educação para Jovens e Adultos (EJA), estando os alunos com deficiências visual distribuídos em turmas do 6º ao 9º ano.

Diante desse cenário, os professores participantes do estudo foram unânimes ao afirmar que não se consideram preparados para atuar em um ambiente inclusivo.

As justificativas, em sua maioria, afirmaram que há um distanciamento entre a teoria, transmitida durante a graduação e a prática vivenciada no cotidiano escolar, o que dificulta bastante o trabalho docente, principalmente quando associado a estudantes com necessidades educacionais especiais. Destacando a carência ou mesmo a inexistência de estágio e principalmente de disciplinas curriculares durante a formação inicial que contemplassem a educação inclusiva.

Em vista disso, destaca-se a fala do Professor 2,

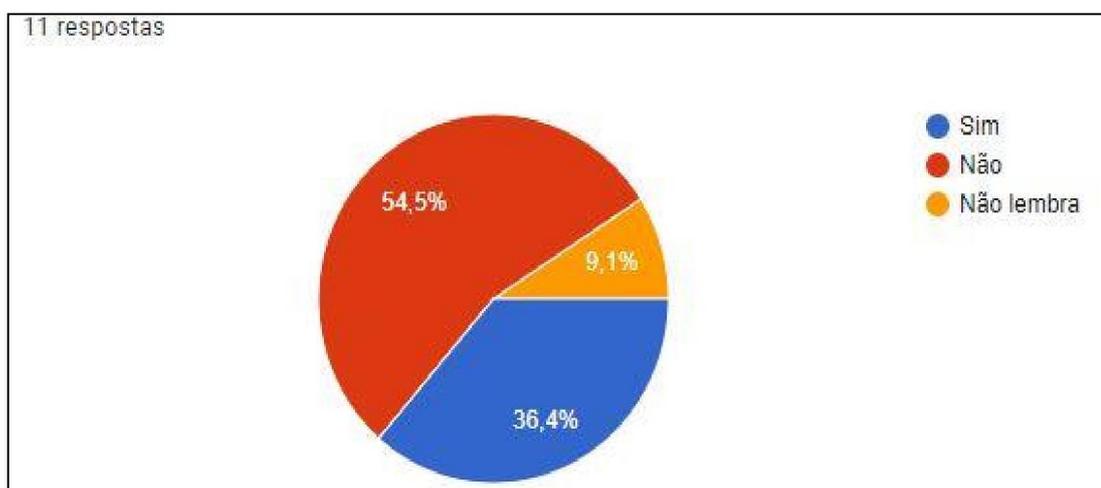
não tive durante a graduação nem suporte teórico nem prático com relação aos alunos especiais, de maneira geral, e não apenas os com deficiência visual. Lembro que busquei uma cadeira no curso de Educação Especial por conta própria, mas não foi o suficiente. Hoje, atuando na rede de ensino tenho a sensação que precisaria cursar

todo o curso de Educação Especial para conseguir obter um melhor entendimento e até desempenho.

O trecho descrito corrobora para a confirmação da carência de conhecimentos técnicos adquiridos durante a formação inicial dos professores de Geografia, no que tange ao ensino de pessoas com deficiência e ou necessidades educacionais especiais. Salientando a motivação pessoal do professor quanto a busca por qualificação para a educação inclusiva.

Ademais, constatou-se que a maioria dos professores participantes (Figura 3) não possui uma formação continuada direcionada para a educação inclusiva.

Figura 3 - Gráfico da participação dos professores em formações continuadas direcionadas à educação inclusiva.

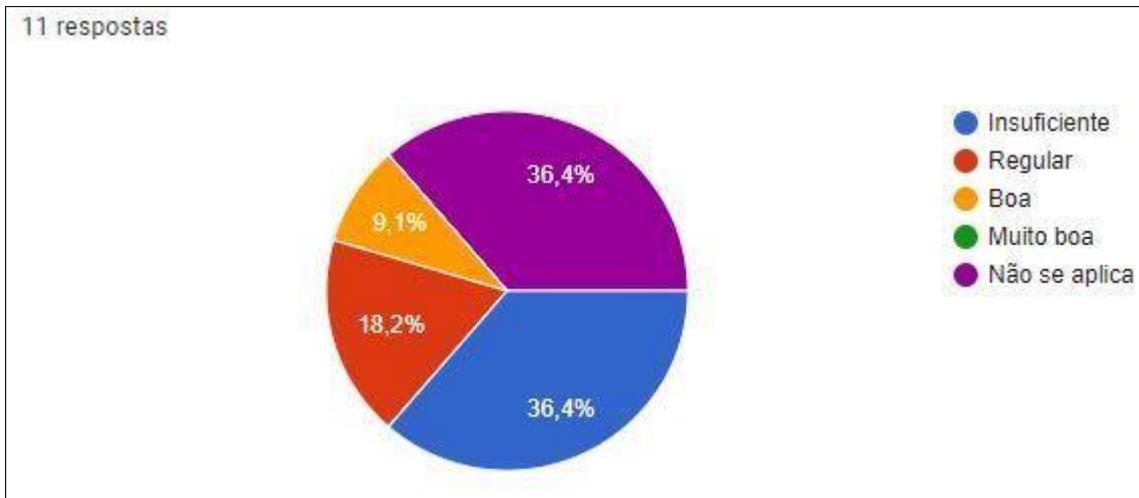


Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

Dentre as respostas afirmativas, para exemplificar o tipo de formação continuada realizada, destacaram-se: os cursos de aperfeiçoamento de até 90 horas, seguido de curso de aperfeiçoamento de 91 a 200 horas, seminários e disciplinas específicas em curso de graduação e especialização.

A avaliação dos participantes sobre essas formações (Figura 4), quanto ao suporte, auxílio e orientação para suas práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento da educação inclusiva, é predominantemente classificada como insuficiente.

Figura 4 - Gráfico de avaliação das formações continuadas já realizadas pelos professores participantes.



Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

4.2 A ESCOLA DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste eixo temático as perguntas tinham como perspectiva de análise a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, bem como verificar o preparo da escola para essa realidade.

Questionados sobre a proposta da educação inclusiva, os professores participantes em sua maioria demonstraram-se favoráveis, à exceção de um deles que se posicionou de forma contrária, justificando seu posicionamento devido à falta de habilitação da maioria dos professores para atuar com alunos especiais.

No entanto, aqueles que consideram a proposta da educação inclusiva fundamental, salientaram sua importância para a socialização dos alunos, colocaram-na como indispensável considerando a diversidade humana, sendo vista também como uma forma de diminuir a discriminação e o preconceito. Nesse sentido, destaca-se, a fala do Professor 6 “a educação só cumpre o seu objetivo, se for para todos”.

E, ainda, a do Professor 10 quando escreve,

acho extremamente importante e necessária. Tanto pela inclusão e socialização do aluno com especialidades, quanto para os alunos "regulares". Pois, desta forma aprendem na escola a respeitar as diferenças e serem cidadãos melhores na sociedade. Apesar de ser muito desafiadora para nós professores.

Em contrapartida, parte significativa dos participantes, apontaram em suas respostas a

necessidade da formação dos professores para que essa educação seja efetiva, como justificou, o Professor 2, “penso que o professor regular não está apto para trabalhar esse aluno numa sala de aula regular com mais outros tantos alunos, um diferente do outro”.

Mais ainda, sobre a necessidade de promover a socialização, e de tornar o espaço da escola verdadeiramente inclusivo, destaca-se a colocação do professor 8, quando exemplifica: “na teoria parece interessante, mas nem sempre funciona na prática. É comum educandos com deficiência visual ficarem isolados nos intervalos”. Demonstrando que muito ainda precisa ser feito para que esse aluno realmente faça parte da escola, não basta apenas inseri-lo neste espaço, é preciso acolhê-lo.

Quando indagados sobre as potencialidades da educação inclusiva, os professores trouxeram novamente a socialização, a convivência, o processo de ensinar e aprender na e pela diversidade, a flexibilidade de materiais e das técnicas para ensinar os conteúdos, de modo que a aprendizagem se torne significativa para todos.

Logo, de acordo com o Professor 3, “ela proporciona o acesso à educação por indivíduos que antes eram excluídos, ela colabora para a socialização desses indivíduos e fomenta a tolerância em relação à diferença por parte de todos os envolvidos no processo”. E, ainda, como dito pelo professor 6, a educação inclusiva “promove o desenvolvimento amplo para o aluno social, cognitivo. A turma e o professor construirão um aprendizado solidário, baseado na diversidade. Existem milhares de potencialidades e possibilidades”.

Em contrapartida, quando convidados a apontar as fragilidades da educação inclusiva, os professores participantes evidenciaram entre as suas respostas, principalmente, a falta de capacidade técnica e de preparo profissional, bem como a ausência de formação continuada envolvendo essa temática.

Apontaram também, problemas relacionados à acessibilidade ocasionados pela falta de infraestrutura da escola; resultantes da ausência de apoio especializado, como de educadores especiais; e, ou ainda, pela inexistência de monitores para auxiliar durante as aulas. Entre outras fragilidades, pontuaram a insuficiência de materiais disponíveis da escola, o que inviabiliza propostas metodológicas diferenciadas. Além de disso, alguns dos professores participantes, trouxeram o próprio preconceito, assim como, a intolerância da sociedade com quem não se encaixa no padrão da “normalidade”⁴

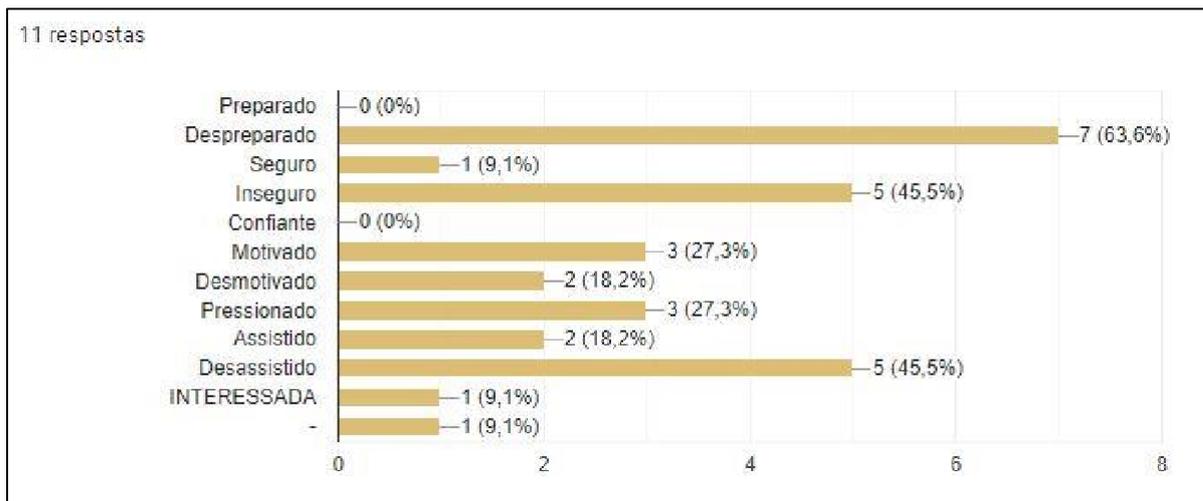
Outro aspecto, mencionado pelos participantes, diz respeito à carga horária de trabalho docente, neste sentido, de acordo com o Professor 5, “a carga horária de trabalho dos

⁴ Termo usado pelo professor 3, ao responder à questão sobre as fragilidades da educação inclusiva.

professores é, em muitos casos, insuficiente para que seja possível o planejamento de atividades qualificadas para atender aos alunos com deficiência”. O professor 7, pontuou “a pouca disponibilidade de hora atividade para os professores com tal demanda”. Já o professor 11, referiu-se ao “aumento de trabalho dos professores que não possuem habilitação nessa área”.

Quando questionados sobre os sentimentos despertados diante da prática da educação inclusiva (Figura 5), constatou-se que mais de 60% dos professores participantes sentem-se despreparados, 45,5% deles já se sentiram inseguros e desassistidos, 27% sentiram-se pressionados e 18% desmotivados. No entanto, numa percentagem bem menor foram registrados sentimentos positivos, dos quais, 27% dos participantes já se sentiram motivados, 18% deles assinalaram a opção assistido, e apenas 9%, ou seja, um professor considera-se seguro diante da prática de educação inclusiva, e outro único sugeriu na opção outro o termo interessada.

Figura 5 - Gráfico com os sentimentos já despertados nos professores durante à prática da educação inclusiva.



Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

A partir da leitura e interpretação do gráfico, fica ainda mais evidente o despreparo dos professores de Geografia para atuar em um ambiente escolar inclusivo, considerando-se o posicionamento da maior parte deles que não se sentem amparados e seguros diante desta realidade que lhes foi imposta.

Buscando justamente refletir sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência e ou necessidades educacionais especiais a partir do ponto de vista dos professores participantes, lhes foi perguntado se consideravam a classe regular um lugar ideal para receber esses alunos, dos onze professores participantes, oito afirmaram que sim, dois responderam talvez e, apenas um assinalou o não.

Diante desses posicionamentos, os professores foram convidados a justificar suas respostas, e dentre as considerações feitas por aqueles que se posicionaram como favoráveis à presença de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular, novamente, identificou-se a socialização como um fator preponderante, e não somente para esse grupo de estudantes, mas sim para todos. Como exemplo, a colocação do professor 5, ao enfatizar que,

[...] a alfabetização desses alunos é fundamental. Porém, ainda mais importante que isso, é a convivência com os colegas, imprescindível para o desenvolvimento pessoal e o estímulo à socialização. E não é somente o aluno com deficiência que tem vantagens nesse processo, os colegas também têm a oportunidade de conviver com a diversidade e aprender a respeitar os limites das pessoas, desenvolvendo empatia.

Outras justificativas, contemplaram a necessidade da integração dos alunos com deficiência a fim de diminuir a discriminação e o preconceito para com eles; a afirmação de que a classe regular é um reflexo da sociedade, e, que portanto, é um lugar de todos. Além disso, salienta-se o posicionamento do professor 8, ao considerar a aprendizagem desses alunos na classe regular como uma possibilidade, “para que tenham acesso aos mesmos conhecimentos e compreendam a sua maneira a complexidade da realidade”.

Já com relação aos posicionamentos incertos, as justificativas foram associadas ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento pedagógico dos estudantes; à necessidade de suporte profissional e maior tempo de planejamento a quem tem alunos de AEE.

E a justificativa, do professor que não considera a classe regular um lugar ideal, fundamentou-se num exemplo familiar, em que o aluno em questão estuda numa escola de classe especial, e ama fazer parte dela, onde, de acordo com o participante, os alunos sendo todos AEE recebem atendimento em igualdade.

Sendo assim, constata-se que a maioria dos professores de Geografia que atendem alunos com deficiência visual na rede pública municipal de ensino de Santa Maria, consideram a escola de ensino regular o lugar ideal para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiências e ou necessidades educacionais, enxergando esse espaço como um reflexo da sociedade tendo em vista sua diversidade.

Buscando compreender a relação estabelecida entre a escola e esses professores, eles foram questionados quanto a instituição comunicar sobre a chegada de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais, bem como, se a mesma informa sobre as especificidades desses alunos. Para a primeira pergunta, todas as respostas foram afirmativas, enquanto que para a segunda, registou-se apenas uma resposta assinalada como, às vezes.

Diagnóstico, que demonstra a existência de um canal de comunicação entre a escola e o professor, elo imprescindível para formação de uma rede de apoio pedagógico e de acolhimento a esse estudante.

Sobre a experiência profissional, pediu-se aos professores participantes se já haviam trabalhado em ambiente escolar com a prática da educação inclusiva, anteriormente, a esta que estão vivenciando junto aos alunos com deficiência visual. Dos onze participantes, nove afirmaram que sim, e apenas dois assinalaram como não tendo tido práticas anteriores, a confirmação da maioria ajuda a comprovar que a inserção de alunos públicos alvos da educação especial vem acontecendo nas escolas de ensino regular.

Diante da confirmação da prática anterior em sala de aula com proposta inclusiva, os professores participantes foram convidados a caracterizar essa experiência, dentre as respostas obtidas, essa prática foi descrita como, regular, suficiente, precária e inexperiente, com limitações, e ainda insuficiente. A exemplo, a fala do professor 11 ao caracterizar essa prática como “muitas vezes excluindo o aluno, porque é difícil trabalhar na sala de aula, com duas realidades diferentes não tendo preparo nem formação”. Neste viés, também a colocação do professor 5,

sempre tive muita insegurança e a sensação de que não consigo atender esses alunos como eu gostaria e eles merecem. Já tive muitos alunos com deficiência. Em algumas salas de aula, tive que atender esses alunos e o restante da turma, ultrapassando mais de trinta alunos. E todo mundo sabe que é impossível atender a todos ao mesmo tempo com qualidade. Em muitas ocasiões, não consegui dar nenhuma atenção para meus alunos do AEE.

No entanto, mencionaram também a boa vontade e busca pelo seu melhor, mesmo diante das limitações; a preocupação com um trabalho diferenciado, propondo outras metodologias para o atendimento aos alunos com deficiência; essa experiência sendo vista como uma prática de aprendizagem, onde o professor pela ausência de formação específica aprende muito com seus alunos. Além do mais, foi pontuado que os professores têm muito o que aprender e melhorar.

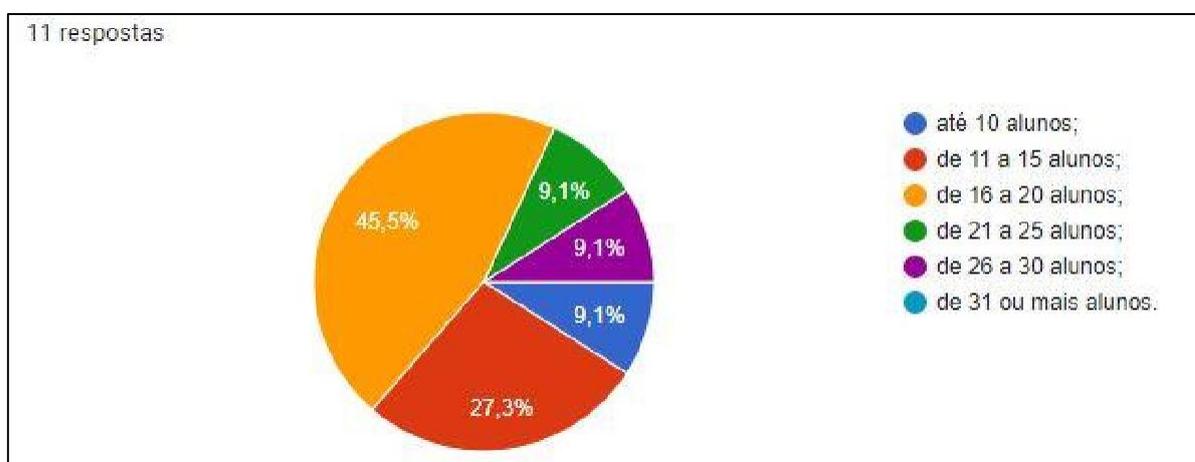
A inserção de alunos público alvo da educação especial, em uma sala de ensino regular, precisa levar em consideração o número total de alunos matriculados na turma. De modo que, o professor consiga acolher a todos, atendendo às especificidades de cada um, pois aquele aluno não pode apenas ser inserido na sala de aula, ele precisa estar incluído, ou seja, participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido neste espaço.

Como mencionado em algumas das respostas à pergunta anterior, o excessivo número

de estudantes em uma sala de aula, reflete diretamente na qualidade do trabalho do professor, que se vê sobrecarregado, e isso traz consequências diretas ao ensino e aprendizagem desses estudantes.

Nesse contexto, os professores participantes foram questionados quanto ao número total de alunos matriculados nas turmas em que eles atuam junto a alunos com deficiência visual (Figura 6), obteve-se o seguinte resultado:

Figura 6 - Gráfico do número total de alunos matriculados na turma em que está o aluno com deficiência visual.



Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

Logo, dos onze participantes, cinco assinalaram a opção de 16 a 20 alunos; três professores assinalaram a opção de 11 a 15 alunos; enquanto os outros três participantes assinalaram cada um, a opção de até 10 alunos; a opção de 21 a 25 alunos, e a opção de 26 a 30 alunos.

Além do número total de alunos matriculados na turma em que atendem os alunos com deficiência visual, os professores foram questionados sobre a presença de outros alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais. Para essa pergunta, sete dos onze participantes assinalaram sim, e apenas quatro responderam não.

Levando em consideração o "sim" da resposta anterior, os professores foram questionados sobre quantos alunos público alvo da educação especial encontram-se na sala além daquele aluno com deficiência visual, dos sete professores quatro indicaram a presença de mais dois alunos e três indicaram a presença de mais um aluno.

Assim sendo, considerando-se as informações apresentadas pelo Art. 16, da Resolução CMESM Nº 31 (que define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS), em uma sala de ensino regular de anos finais (6º ao

9º ano) devem ser admitidos no máximo dois alunos incluídos por turma, portanto, a resposta dos quatro professores que atendem a três alunos público alvo da Educação Especial em suas aulas, já indica a incoerência com aquilo que é assegurado pela legislação do município de Santa Maria.

Mais ainda, a Resolução CMESM Nº 31, orienta para que em casos de inclusão seja realizada uma porcentagem de redução no número daqueles alunos não incluídos, de modo que, para 1 aluno incluído, em turma a partir de 20 alunos deverá ter redução de 10%; e para 2 alunos incluídos, em turma a partir de 25 alunos deverá ter redução de 20%.

No entanto, verificou-se que esse cálculo também não está sendo respeitado, a exemplo, o professor 6, que atua em uma turma com um total de 26 a 30 alunos matriculados, sendo três deles incluídos, e ainda, o professor 11, que atua em uma turma com um total de 21 a 25 alunos matriculados, sendo dois alunos público alvo da Educação Especial. Esses resultados, obviamente, concretizam-se como fatores que dificultam e muitas vezes inviabilizam o trabalho do professor, o acompanhamento e mesmo o desenvolvimento dos alunos incluídos, bem como o atendimento dos demais.

Buscando compreender o suporte oferecido pela escola não só ao aluno público alvo da Educação Especial, e também ao professor de Geografia, os participantes foram indagados sobre a presença do Educador Especial, todos eles afirmaram a existência deste profissional em suas instituições de ensino.

Considerando-as como uma maneira de favorecer ou direcionar as práticas pedagógicas para com os alunos com deficiência visual, os participantes foram questionados, quanto a solicitação ou o recebimento de orientações de outros profissionais (coordenação pedagógica, orientação e/ou educador especial) ao longo das suas experiências, dos onze professores, nove afirmaram ter procurado ou recebido esse suporte e dois assinalaram que não houve tal orientação.

Diante da pergunta anterior, os participantes foram convidados a avaliar o suporte pedagógico recebido, a maioria dos professores (sete deles) considerou a orientação como sendo muito boa, dois deles classificaram como boa, e um assinalou como sendo boa, mas que deixou a desejar. Esses resultados demonstram que existe uma troca de informações entre os diferentes profissionais envolvidos no processo pedagógico no que se refere ao apoio às práticas daqueles professores, porém o ideal seria que todos tivessem recebido essa orientação, e que a avaliação realizada tivesse sido significativa para todos demonstrando assim a comprovação da sua eficácia.

Na sequência, buscando compreender o suporte pedagógico oferecido pela escola ao

aluno com deficiência, os professores foram questionados se esses estudantes eram atendidos também por um educador especial, dos onze participantes dez afirmaram que sim e um não soube informar.

Mais ainda, precisaram responder se consideravam esse acompanhamento necessário para o ensino e aprendizagem do seu aluno com deficiência visual, e todos os professores participantes concordaram com a necessidade dele.

Nesta perspectiva, os professores foram convidados a descrever a participação e a importância do educador especial nas suas práticas pedagógicas. Nas respostas destacaram-se os termos: fundamental, imprescindível, essencial, prevalecendo a questão do auxílio deste profissional para o planejamento, a adaptação dos conteúdos e atividades, como a transcrição para o braile, além de mapas táteis e demais ferramentas necessárias. A exemplo, a fala do Professor 3, “essa participação é imprescindível. Sem o educador especial não conseguimos fazer sequer um diagnóstico adequado. Torna-se impossível auxiliar de fato o aluno em sua aprendizagem”.

Ainda, na mesma linha de pensamento, o Professor 5 esclarece que “sem o educador especial, a "missão" é impossível. Eles nos fornecem todo o suporte necessário, auxiliam na adaptação das tarefas e no seu desenvolvimento. Além de esclarecer o nível de dificuldade desses alunos e as melhores estratégias e metodologias de ensino”.

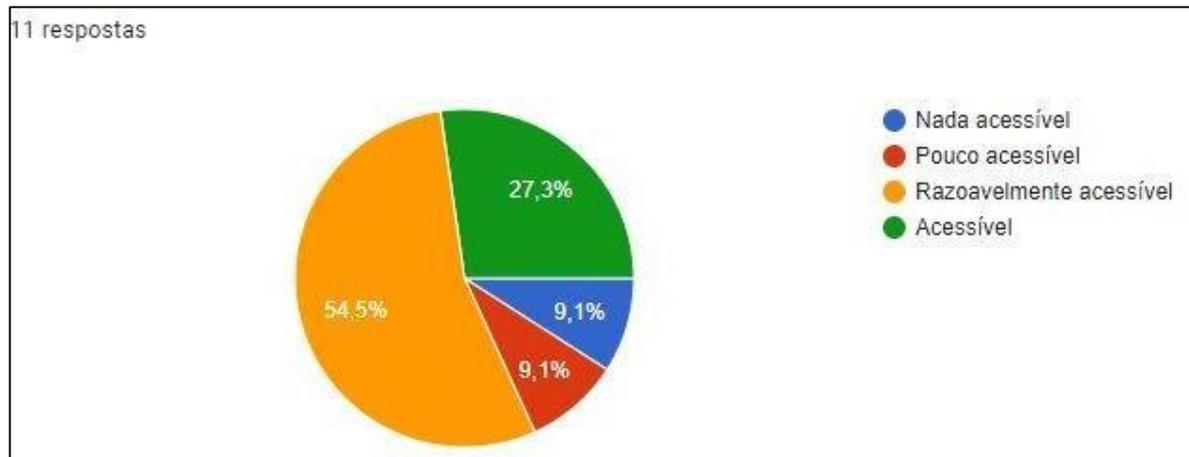
Assim sendo, percebe-se que boa parte dos participantes considera o trabalho do educador especial imprescindível, visto que ele auxilia e dá suporte às práticas junto aos alunos incluídos, para tanto, alguns dos professores almejam maior contato com este profissional. Todavia, há ainda o pensamento, por parte de um dos participantes, que as turmas de alunos especiais devam continuar existindo, e ali seja o lugar de atuação do educador especial.

Procurando, ainda conhecer sobre o suporte pedagógico oferecido pela escola, foi pedido aos participantes se haviam monitores ou profissionais de apoio em suas instituições, dos onze professores seis responderam “sim” e cinco assinalaram “não”, o que caracteriza um cenário preocupante, uma vez que, quase metade desses professores não podem contar com esse auxílio durante suas práticas pedagógicas.

Outra pergunta, feita neste sentido, era se nas escolas, haviam salas de recursos ou um ambiente específico para atendimento dos alunos por um educador especial, oito dos professores afirmaram que sim, dois não sabiam informar, e um respondeu que não. Logo, constata-se que ainda existem escolas que não estão preparadas para promover a inclusão, uma vez que, esses espaços de atuação do educador especial são de suma importância para que esse profissional possa conhecer, atender e acolher as necessidades dos alunos que dele necessitam.

Os professores foram questionados também sobre a infraestrutura e os aspectos arquitetônicos das suas escolas, e os resultados (Figura 7) corroboram, mais uma vez, para conclusão de que existem escolas que não estão preparadas para promover a inclusão.

Figura 7 - Gráfico da classificação da infraestrutura e aspecto arquitetônico das escolas.



Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

A partir da análise desse gráfico, pode-se concluir positivamente que apenas três dos onze professores classificam suas escolas como “acessíveis”; outros seis participantes consideram suas escolas “razoavelmente acessíveis”, e de modo preocupante são assinaladas as opções “pouco acessível”, e ainda “nada acessível”, pelos outros dois professores. Tal cenário, novamente demonstra que o espaço escolar não está organizado para receber os estudantes público alvo da Educação Especial, porque enquanto apresentaram-se como espaços pouco ou nada acessíveis, não estarão proporcionando muito menos viabilizando a autonomia desses sujeitos, colocam-se na verdade como barreiras para essa integração, logo a educação inclusiva não acontece.

Além da infraestrutura, dos aspectos arquitetônicos para a promoção da acessibilidade, os professores responderam sobre o ambiente escolar possuir adaptação como recursos e elementos facilitadores às práticas de ensino, do tipo oferta de material adaptado, instrumentos de multimídia, computadores, acesso à internet, entre outros. Das respostas obtidas apenas um professor assinalou a opção “não”, cinco participantes indicaram o “sim”, e os outros cinco marcaram a opção parcialmente.

Esses professores que assinalaram a última opção, deveriam responder a próxima pergunta que pedia o porquê consideravam o ambiente de suas escolas parcialmente adaptado quanto aos elementos e recursos facilitadores às práticas de ensino. As respostas trouxeram apontamentos sobre a falta de materiais didáticos; a carência de elementos que possibilitem a

autonomia na locomoção; estrutura física, com muitas escadas; o material adaptado ser por conta do professor regular; a carência de espaços maiores e a necessidade de mais materiais para que o trabalho seja eficiente, principalmente para o aluno com deficiência visual.

Todavia, um dos professores afirmou que sua escola tem sala de recursos com internet, monitor, educador especial e formação. Apesar disso, a fala do Professor 3 ilustra bem as respostas dadas a essa questão, quando afirma "a precariedade está em toda a estrutura da escola, não há adaptação arquitetônica, não há recursos digitais, o material é improvisado, etc".

4.3 A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As perguntas que conduziam ao referido eixo temático partiram do questionamento ao professor sobre seu aluno com deficiência visual possuir outras deficiências associadas. Dos onze participantes, quatro não sabiam responder, outros quatro assinalaram a resposta "não", e três indicaram que "sim".

Somente esses últimos professores deveriam responder à pergunta seguinte, sobre quais eram essas deficiências associadas. Desse modo, os três participantes indicaram o autismo, a paralisia cerebral, e ainda o Professor 10 descreveu "São muitas. Tanto que o aluno em questão não frequenta a sala de aula por estar de atestado, há algum tempo já. Nunca esteve presente em uma aula de geografia".

O conhecimento do professor sobre esta situação se fez muito importante, pois a deficiência visual não pode ser caracterizada como um problema que afeta o cognitivo do estudante, muito pelo contrário, ele tem as mesmas capacidades de aprendizagem de um educando sem deficiência, apenas precisa de adaptações metodológicas para suprir a ausência de sua visão durante esse processo.

Entretanto, quando associada à deficiência visual o estudante tem outras deficiências que resultem em comprometimentos cognitivos, a postura do professor precisa ser voltada não apenas para adoção de recursos didáticos adaptados como o braile e a fonte ampliada, por exemplo, o ato de ensinar exigirá mais do que as adaptações metodológicas para suprir a ausência de visão.

Ainda, buscando averiguar o quanto os professores sabem sobre a deficiência visual dos seus alunos, os participantes foram convidados a classificar o grau deste conhecimento como insuficiente, razoável e suficiente. Dos onze participantes apenas um considera que tem conhecimento suficiente sobre a deficiência do seu aluno, os demais professores cinco

assinalaram possuir um conhecimento razoável e os outros cinco classificaram-o como insuficiente.

As informações obtidas refletem diretamente na prática do professor ao propor metodologias adequadas aos seus estudantes, uma vez que, a falta de conhecimento quanto às limitações e potencialidades da aprendizagem do seu aluno com deficiência visual, implicará em dificuldades neste planejamento.

Atuando junto aos alunos com deficiência visual, os professores foram questionados sobre o quanto se sentem preparados para ensinar Geografia, a esses estudantes, das respostas obtidas três participantes assinalaram a opção “talvez” e oito professores indicaram que não se sentem preparados para essa realidade. Como justificativas para essas respostas, os professores mencionaram a insegurança, o despreparo, a falta de conhecimento sobre as maneiras como esses educandos aprendem, a necessidade de mais informação dentro da escola, e principalmente a dificuldade de adaptação dos conteúdos e de elaboração de materiais adaptados, resultante da ausência do conhecimento técnico, além da necessidade de mais tempo para o preparo de tais tarefas.

A pouca experiência, bem como a ausência de contato com esses alunos em função do distanciamento resultante da pandemia, também apareceu nas justificativas, a exemplo, a fala do Professor 5: “Eu tive apenas um aluno com deficiência visual e meu contato com ele em sala de aula foi de apenas duas aulas, antes da pandemia”. E também do Professor 9: “Me acho despreparada, pois nunca trabalhei com alunos com deficiência visual. No início tive bastante dificuldade para adaptar as aulas de Geografia, mas sempre contei com o auxílio da educadora especial”.

Assim sendo, as respostas dadas pelos professores demonstram que os participantes se encontram imersos em uma realidade diante da qual se sentem inseguros e pouco qualificados, agravada ainda mais pela pandemia, que distanciou os estudantes da sala de aula, de modo que alguns professores nem mesmo conseguem avaliar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia para com seus alunos com deficiência visual.

A partir da análise das experiências compartilhadas com os alunos com deficiência visual, os professores foram questionados se a presença desses estudantes havia lhes exigido mudanças no encaminhamento das aulas, dos onze professores apenas um assinalou que não. Das mudanças adotadas, a mais significativa foi a adaptação do material para uma fonte ampliada, foram citadas também outras formas de adaptação das atividades e materiais, dentre elas, a transcrição para o braile ou adaptações de forma não visual, como a descrição mais detalhada, a descrição de imagens (ou a não inserção delas nas atividades), o trabalho através

de perguntas em que as respostas eram obtidas oralmente, explicações extras diferentes daquelas dirigidas aos outros. Houve ainda, uma das respostas descrevendo que a aluna não permanecia na sala de aula pelo fato de ter autismo, e que portanto, pela falta de convívio as adaptações não foram necessárias, sendo esta estudante atendida pelo educador especial.

Logo, nota-se que de modo geral aos alunos com baixa visão ou visão parcial, os professores ampliam a fonte das atividades propostas, e para aqueles que não contam com o sentido da visão as atividades costumam ser trabalhadas oralmente.

Ainda, buscando conhecer sobre o encaminhamento das aulas, questionados quanto aos recursos didáticos que costumam utilizar, ficou evidente a partir das respostas obtidas, que prevalece o uso de materiais para análise visual, embora alguns professores tenham mencionado algumas adaptações. Os recursos didáticos mencionados foram: mapas, atlas, textos, livro didático, vídeos, filmes, apresentação em *Power Point*, *Kahoot*, trabalhos de campo, dinâmicas, atividades e materiais impressos, maquetes, alguns citaram o material impresso com adaptação de fontes diversas, mapas táteis, como exemplo, mapas com cola colorida para evidenciar o relevo. A partir dessas informações, percebe-se que apesar da variedade de recursos didáticos mencionados, a grande maioria depende muito do sentido da visão para sua interpretação, o que pode resultar em dificuldades na aprendizagem ou mesmo na exclusão do aluno com deficiência visual.

Dessa maneira, e como já manifestado pelos próprios professores participantes desta pesquisa, fica evidente a carência e necessidade de qualificação profissional, no sentido de trazer orientações aos professores de Geografia quanto ao ensino de novas metodologias aplicadas a atuação em um ambiente inclusivo, atendendo às necessidades não apenas dos alunos com deficiência visual, mas toda a diversidade de sujeitos que estão presentes no espaço escolar atualmente.

Também buscando refletir sobre as práticas pedagógicas, os professores foram questionados quanto às dificuldades encontradas para ensinar Geografia ao aluno com deficiência visual, apenas três assinalaram a opção “não” ter tido nenhuma, e os outros oito participantes afirmaram ter encontrado. Entre as dificuldades relatadas, os participantes citaram: a dificuldade de adaptação do material, bem como a falta dele, o tempo para conciliar todas as demandas, o aluno não conseguir copiar do quadro, a limitação de compreensão do próprio professor sobre como ensinar a esse estudante; e em razão da pandemia, outra dificuldade relatada foi não poder contar com a presença do aluno para receber a explicação dos conteúdos e sanar as suas dúvidas.

Outro argumento bastante significativo quanto às dificuldades ao ensinar a Geografia,

foi pontuado por três participantes, que trouxeram a explicação por parte do professor e a compreensão por parte do aluno daquilo que é abstrato, que ele não pode ver ou tocar, a exemplo, a fala do Professor 9 ao considerar que sua maior dificuldade é “ensinar os conceitos básicos de Geografia, tais como espaço, paisagem, território, região, contando com a percepção sensorial não visual é muito difícil”. Comprovando aquilo que foi discutido ao longo do referencial teórico desta pesquisa, no que se refere ao ensino da Geografia, alguns conceitos associados à dimensão espacial são complexos para alguns professores explicarem aos alunos com deficiência visual, usando como exemplo, o próprio conceito de paisagem que muitas vezes é ensinado aos estudantes a partir do sentido da visão.

Do mesmo modo que os professores foram indagados sobre quais eram as suas maiores dificuldades ao ensinar a Geografia para alunos com deficiência visual, lhes foi pedido também se identificavam dificuldades de aprendizagem desta disciplina por parte dos alunos em decorrência da falta ou do relativo comprometimento da visão. Como resposta, dois professores indicaram que não, e nove assinalaram que sim, um deles inclusive justificou que em função do autismo nem mesmo conseguia interagir com seu aluno.

Quanto aos conteúdos mencionados, obteve-se uma multiplicidade de respostas, no entanto a Cartografia através da interpretação de mapas prevaleceu, foram citados também o trabalho com gráficos, índices sociais, população, conteúdos mais relacionados a geopolítica, economia, organização político-administrativo, bem como, a Geografia Física. Sendo assim, vários foram os conteúdos apresentados como de difícil compreensão para os alunos, fato que nos leva a entender que deficiência visual não pode ser trabalhada a partir de uma metodologia única de ensino, muito pelo contrário, cada estudante precisa ser instruído considerando as suas limitações e potencialidades.

A pergunta seguinte a ser respondida solicitava aos professores a contribuição que o ensino de Geografia pode trazer para a vida dos alunos com deficiência visual. Entre as respostas, apenas um participante descreveu que não via nenhuma contribuição, entre os demais predominou a noção de espacialidade, localização e orientação, assim como a contribuição para a melhoria e ampliação da percepção do mundo por parte desses alunos, citaram também o conhecimento sobre as conexões entre a natureza e a sociedade e as várias transformações inerentes e entre esses dois fatores, a apreensão das paisagens, dos lugares, e do próprio cotidiano do aluno, além da interação social. Ou seja, fica evidente a importância que a Geografia assume como uma disciplina que auxilia o estudante a ampliar a sua percepção e o seu conhecimento sobre o mundo, como descrito pelo Professor 8, ela contribui para “a compreensão da multidimensionalidade do mundo”.

Aliada ao ensino e a aprendizagem, a avaliação com relação ao desenvolvimento dos estudantes se apresenta como um elemento significativo em meio a esse processo, nesse sentido os professores foram questionados sobre a maneira que avaliam seus estudantes com deficiência visual. Para essa questão, a maior parte deles atribuiu conceitos como muito bom, regular, boa, excelente em alguns conteúdos e insuficiente em outros, não foi muito bom, desenvolvimento quase nulo. Também houve registros no sentido de como as avaliações foram realizadas: mais oralmente, através da socialização, diante da dificuldade de entendimento do conteúdo o professor ajuda; constaram ainda, como respostas a própria ausência da avaliação e o desafio da pandemia.

Dentre as justificativas para as avaliações que não foram positivas, aparecem problemas relacionados há pouco retorno, aparentemente porque as atividades propostas não foram adequadas ou interessantes, a falta da avaliação em função da permanência do aluno em atestado médico há anos, o aluno morar na zona rural e não ter acesso a internet, impedindo qualquer tipo de contato e auxílio na realização das tarefas propostas. Esses fatores demonstram as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos alunos, que diante da pandemia foram agravadas devido a necessidade do distanciamento social.

Frente ao momento pandêmico vivenciado durante o período desta pesquisa, os professores foram questionados sobre a participação dos alunos com deficiência visual nas atividades propostas de forma remota, sete deles confirmaram enquanto os outros quatro não. Essa participação nas tarefas de Geografia foi caracterizada de maneira bastante heterogênea, sendo considerada desde insuficiente até classificada como ótima.

No entanto, predominaram aspectos mais condizentes com a primeira opção, dentre eles, a grande dificuldade de aprendizagem, o comprometimento da avaliação dos resultados, em virtude da atividade ser elaborada apenas pelo educador especial, ou ainda, pela ausência da participação do estudante, como um aspecto positivo foi pontuada em uma das respostas a maior interação do aluno durante as aulas remotas quando comparada às aulas presenciais.

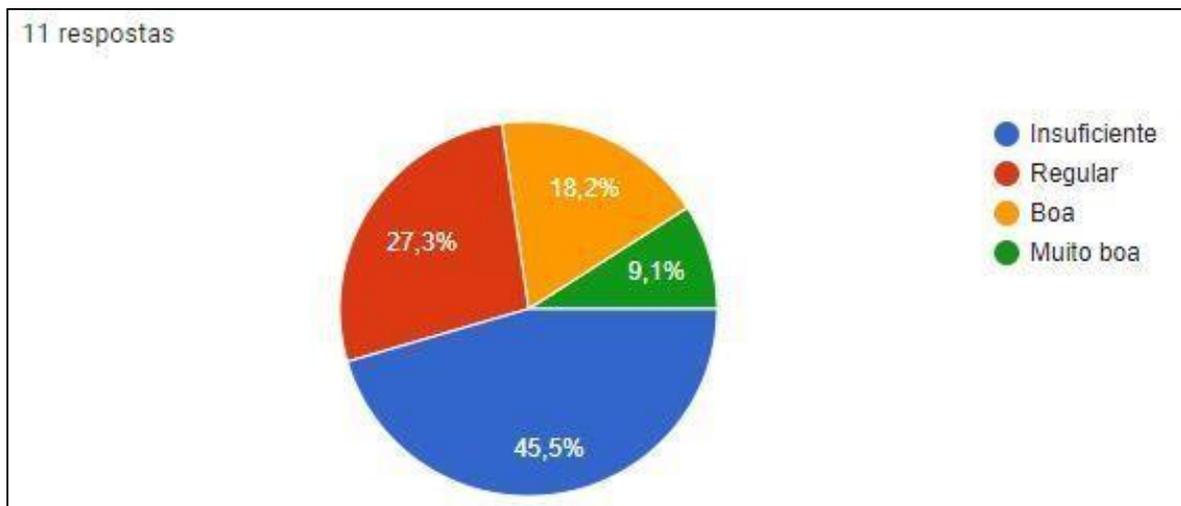
Entre as medidas tomadas para buscar e recuperar a participação desses estudantes, os professores citaram o contato e o auxílio da família, a disponibilidade e a adaptação do material impresso, como por exemplo o braile, a entrega das atividades por meio do transporte escolar, a possibilidade de o aluno ir à escola escalonadamente, respeitando os protocolos sanitários para evitar explicações, além do processo de busca ativa da escola.

Questionados sobre a realização de metodologias adaptadas para o ensino de Geografia durante o período de atividades remotas e posteriormente durante o ensino híbrido, oito dos professores participantes confirmaram a proposição de tarefas adaptadas. Contudo, muitas delas

eram as mesmas já adotadas durante o ensino presencial anterior a pandemia, como o material impresso com a fonte maior e o braile, aparecendo como uma prática diferenciada a explicação dos conteúdos e atividades, assim como a devolutiva dos mesmos através de áudios gravados, processo que contou com a participação e envolvimento dos familiares.

Como avaliação da participação dos alunos com deficiência visual, nesse período obteve-se o seguinte resultado (Figura 8):

Figura 8 - Gráfico da avaliação da participação dos alunos com deficiência visual durante o ensino remoto.



Fonte: Organizado por PEREIRA (2021).

Sendo assim, constatou-se que cinco dos onze professores consideraram insuficiente a participação dos seus alunos com deficiência visual nas atividades de Geografia, durante o ensino remoto; três deles classificaram como regular; outros dois avaliaram como boa e apenas um considerou a participação como sendo muito boa. Essa avaliação revela uma realidade que já era preocupante durante o ensino presencial, e que se aprofundou ainda mais diante da pandemia, pois a participação do estudante, reflete diretamente no seu desenvolvimento durante o processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina.

Neste contexto, em razão de não ter conseguido acompanhar ou nem mesmo participar das atividades propostas, a inclusão do aluno com deficiência visual nas aulas de Geografia não estava acontecendo de forma eficaz, à vista disso sete dos professores participantes avaliaram o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos como comprometida, dois consideraram como significativa e apenas um como satisfatória.

Quanto à maneira em que essa avaliação foi feita os professores relataram considerar o interesse do aluno, seu comprometimento na realização das atividades, suas potencialidades e fragilidades, o acompanhamento diário da realização das atividades e participação em aula, o

retorno e a correção das atividades desenvolvidas, foi citada também avaliação comparativa, e a solicitação de orientações junto a coordenadora pedagógica e educadora especial.

Outro elemento importante a ser considerado durante o processo de ensino-aprendizagem, e que já foi mencionado ao longo desta pesquisa é a participação da família, ainda mais necessária durante o período em que o aluno esteve distante da escola. Sendo assim, os professores foram questionados sobre essa colaboração familiar neste período de escolarização dos alunos com deficiência visual, obteve-se como respostas: quatro confirmações, três negações e outras quatro indicações de que “às vezes” as famílias participam.

Essa constatação da falta de comprometimento dos familiares corrobora ainda mais para o distanciamento entre o aluno, a escola e o conhecimento. Por acreditar que a proposta de ensino colaborativo contribui significativamente para a concretização de um trabalho verdadeiramente inclusivo na escola, e mais por ela estar presente entre as metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação de Santa Maria, ainda em vigência até o ano de 2025. Logo, os professores foram questionados quanto ao conhecimento dessa proposta, como resultado dos onze participantes sete afirmaram conhecê-la. E com relação a sua aplicação, apenas três desses docentes indicam tê-la usado em algum momento das suas práticas pedagógicas.

Aos professores que já vivenciaram o ensino colaborativo, foi questionado a respeito das impressões sobre essa prática, em suas respostas mencionaram alunos como construtores do seu conhecimento, o professor com a tarefa de adaptar o conteúdo e o educador especial sendo responsável por aprová-la, o maior envolvimento do educando e os resultados significativos. A exemplo, destaca-se a impressão descrita pelo Professor 3: “foi muito satisfatória, com resultados excelentes, não somente para os alunos que receberam apoio direto, mas para toda a turma. Para mim também foi muito reconfortante e estimulante contar com a presença de outro profissional na sala de aula”. Os resultados obtidos, demonstram que a maioria dos professores participantes desse estudo desconhece a proposta de ensino colaborativo, e mesmo aqueles que afirmaram conhecê-la não fazem uso dela em sua prática diária.

Procurando averiguar a opinião e o interesse, os professores foram questionados se consideravam relevante a proposta de um curso de formação direcionado para suas práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência visual, dos onze participantes apenas uma assinalou que não. Ao serem solicitadas sugestões de como esse curso deveria se estruturar, apenas uma das respostas faz menção a formação inicial, sugerindo como uma cadeira nas faculdades de licenciatura, todas as demais colocam como uma formação continuada a ser realizada dentro da

escola, propondo um espaço de troca ouvindo os estudantes com deficiência visual, em diálogo com a Educação Especial, contemplando todos os tipos de deficiência, com atividades práticas para os professores diversificarem suas aulas.

Entre as colocações se enfatizou a necessidade da aprendizagem de novas metodologias aplicáveis ao ensino do público alvo da educação espacial, a exemplo, a fala do Professor 3 “[...] creio que deve levar em conta a necessidade de os profissionais aprenderem a desenvolver técnicas aplicáveis em sua área específica de conhecimento. É esse o grande problema: sabemos apenas coisas genéricas sobre inclusão”.

Portanto, a partir dos dados obtidos, e como manifestado pelos próprios professores participantes da pesquisa, muitos são os desafios vivenciados na escola para que se consiga atender a proposta de um sistema escolar verdadeiramente inclusivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elencaram-se nesta tese avanços significativos no campo teórico das políticas educacionais em escala federal, estadual e mesmo municipal, no que se refere à garantia do direito ao acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos, como prerrogativa da própria Constituição de nosso país.

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, já nos é assegurada desde 1988, as escolas comuns da rede regular de ensino são consideradas o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento e a interação dos estudantes, beneficiando seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

No tocante às pessoas com deficiência, a Lei 9394/96, garante que cabe aos sistemas de ensino oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender aos diferentes alunos, assim como, professores capacitados para propiciar a inclusão, de modo a possibilitar as aprendizagens, propondo ainda educação especial para o trabalho como garantia de inserção social. Além disso, como esclarece o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2006), está entre as incumbências do Poder Público, a produção e divulgação de conhecimento, bem como ao desenvolvimento de métodos e técnicas voltadas à pessoa com deficiência.

No entanto, verificamos que nem sempre a teoria condiz com a realidade, pois não basta que leis sejam criadas, é preciso planejamento, organização, desenvolvimento prático e o engajamento de todos os envolvidos neste processo.

Através desta pesquisa, constatou-se que as práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, não estão atendendo à inclusão dos alunos com deficiência visual matriculados nos anos finais da rede pública municipal de Santa Maria, RS, uma vez que a partir da percepção dos próprios professores, o processo de ensino-aprendizagem desses alunos não acontece de maneira eficiente.

Foram apresentados aspectos como a dificuldade organização dos recursos educativos e de adequação curricular, a carência de oferta e manutenção de material didático, ausência de equipamentos adequados e até mesmo de apoio técnico de profissionais especializados, além da insuficiente oferta de formação continuada aos professores com temáticas que envolvam a educação inclusiva. Esses fatores refletem diretamente na formação e no desempenho escolar daqueles estudantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e

dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 06). O mesmo documento salienta a importância de se problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que dela fazem parte. Apontando, para a urgência de se trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana.

E, ainda, pressupõe que a escola seja uma organização temporal, devendo ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os alunos, indistintamente, consigam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

Em conformidade com Carvalho (2014), ao se analisar as políticas educacionais, é preciso haver a convicção de que a escola não é uma organização neutra, pois reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade de classes marcada pela dominação. Sendo assim, se não forem considerados os atributos políticos, intrínsecos à educação, corremos o risco de dispormos de retóricas políticas de excelente qualidade com práticas ainda incipientes e muito distantes do alcance dos objetivos. Este é o desafio com o qual ainda convivemos.

Desse modo, na opinião desta pesquisadora a hipótese da tese foi comprovada, quando os professores evidenciaram através de suas falas que sentem-se inseguros, despreparados, e sobrecarregados diante de um ambiente escolar inclusivo, pois não apresentam formação inicial adequada e carecem de formação continuada, possuem alta carga horária de trabalho, restando-lhes pouco ou nenhum tempo para um planejamento adequado de modo a atender as especificidades educacionais dos estudantes, entre outros fatores.

Sendo assim, a escola dos diferentes, ainda não foi substituída pela escola das diferenças. E ao que parece, nem poderia, pois aquela é uma construção histórica carregada de preconceitos que ainda não foram superados por nossa sociedade. Porém, cabe continuarmos lutando por uma escola para todos, por acreditar que é através da educação que a sociedade se ressignifica.

A inclusão é possível, necessária e desejável. Para que dê certo, sem que se criem núcleos de exclusão, ou exclusão na inclusão, faz-se necessário que sejam removidas todas as barreiras. Para tanto precisamos conhecê-las. E a pesquisa é estratégia indispensável na consecução do objetivo de evoluirmos para uma escola para todos, com todos, por toda a vida. Uma escola que ofereça respostas educativas de boa qualidade, com a intenção de favorecer o desenvolvimento pleno do cidadão, contido em cada aluno (CARVALHO, 2014, p. 146).

As leituras realizadas, fundamentam esta pesquisa ao afirmar que um sistema de educação inclusivo, contribui para a construção de uma sociedade mais humana e democrática, onde os alunos aprendem a conviver com a diferença e a respeitar o outro, percebendo-se como

sujeitos integrantes de um mundo repleto de diversidade.

Para que as escolas sejam de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, além de idealizações calcadas em desejos, suas transformações devem apoiar-se em informes objetivos que permitam reconhecer como a realidade se apresenta. Assim sendo, as experiências e os conhecimentos que o professor tem acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano podem ser consideradas estratégias úteis na remoção de barreiras para aprendizagem e para a participação dos alunos. Logo, deve-se estimular a discussão da prática pedagógica para estudos teóricos e a pesquisa em educação (CARVALHO, 2014).

Neste sentido, estudos devem aproximar o pesquisador da realidade escolar para que junto daqueles que compartilham e vivenciam o espaço da escola, passam encontrar soluções plausíveis para as demandas da educação.

Para tanto, é preciso amparar e qualificar o professor, dando-lhe segurança para ensinar e aprender junto ao seu aluno, pois o poder de transformação está nas mãos dos sujeitos que diariamente constrem e reconstrem a escola.

Dessa madeira, considera-se a formação continuada uma estratégia de grande valia para a remoção das barreiras de ensino e aprendizagem identificadas nesta pesquisa. Tendo em vista, o respaldo da própria Lei N° 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) ao propor que haja programas de formação inicial e continuada de professores, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. E, mais, aproveitando-se da garantia de formação continuada relacionada à educação especial aos profissionais da educação, estabelecida através da Resolução CMESM N° 31, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no sistema municipal de ensino de Santa Maria.

A partir dessa estrutura já organizada, acredita-se que a mantenedora poderia oportunizar a formação continuada, tendo por base temáticas sobre a educação inclusiva, relacionadas à educação especial, nos preceitos da perspectiva de ensino colaborativo, articulando-se não apenas com universidades locais, mas com outros órgãos e centros de pesquisa. A exemplo, sobre o ensino de Geografia para alunos com deficiência visual há o LabTATE - Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); ou ainda, o Labintec - Laboratório de Tecnologias e Inclusão - grupo de pesquisa da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), a proximidade com esses centros de estudo poderia contribuir significativamente com a formação continuada, dos docentes e demais profissionais presentes na rede de ensino do município de Santa Maria.

O estabelecimento de parcerias entre Universidades e Secretarias Municipais de Educação, exige um trabalho colaborativo, que leva a aproximação entre a Universidade da

Escola, capacitando os futuros docentes e aprimorando o trabalho dos já atuantes, o que certamente resultará num melhor atendimento aos alunos.

Nesse interim, cabe aqui lembrar Caramori (2014) ao destacar que não existem ideias milagrosas vindas de fora da escola, mas é possível construir as soluções quando se tem disponível recursos, profissionais orientados e capacitados.

Mediante ao exposto, deve-se considerar a educação inclusiva como um processo e que, portanto, está em construção contínua, permeada por avanços e retrocessos em políticas públicas educacionais, sobretudo políticas de formação de professores e melhorias significativas na infraestrutura das escolas públicas (AMARAL, 2017, p. 12), sendo imprescindível para tornar a realidade educacional brasileira mais inclusiva, a adoção de um trabalho colaborativo que se estenda para além dos muros da escola contemplando também outros espaços da sociedade, uma vez que, não apenas o ambiente escolar ainda se encontra despreparado para atender a todos, mas a sociedade brasileira de modo geral precisa transformar-se para esta conquista.

Evidentemente, a pandemia alterou rotinas e comportamentos consolidados nos sistemas educacionais, no entanto, aos poucos as escolas estão retomando suas atividades, voltando para sua normalidade. E, é inegável que a COVID-19 deixou muitas marcas a serem superadas no desenvolvimento e principalmente na aprendizagem dos estudantes, ampliando as barreiras a serem superadas pela escola, e tornando a implantação dos princípios de inclusão um desafio muito maior. No entanto, esse retorno a normalidade escolar precisa estar pautado em ações efetivas, garantindo a inclusão educacional e social de todos os alunos, preparando-os para viver em uma sociedade justa e verdadeiramente democrática.

Aqui, salienta-se a importância da Geografia enquanto uma disciplina escolar que contribui para que os estudantes desenvolvam seu conhecimento sobre a realidade que os cerca, ampliando suas representações sobre o mundo, bem como percebendo-se como sujeitos participantes da sociedade, apreendendo sobre cidadania, como dito por Selbach (2010).

Sendo assim, esta pesquisa apresenta-se como um convite à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia para alunos com deficiência visual. E espera-se que ela sirva como princípio para novos estudos, direcionados tanto para a figura do professor quanto para a do aluno, sujeitos que juntos, compartilham, experimentam, vivenciam, sentem, constroem e reconstruem a escola, concedendo-lhe o seu verdadeiro significado.

Embora este estudo tenha se baseado somente na percepção de professores de Geografia, que atendem a alunos com deficiência visual matriculados nos anos finais na rede pública municipal de ensino de Santa Maria/RS, percebe-se que os discursos não estão limitados apenas

ao processo de ensino e aprendizagem desta disciplina, nem tão pouco, somente a inclusão de alunos com deficiência visual.

Acredita-se que as discussões estabelecidas nesta pesquisa, contemplam docentes de outras áreas do saber, como também educandos com outras deficiências, com necessidades educacionais especiais, bem como, aqueles alunos pertencentes a outros grupos historicamente marginalizados no espaço escolar. Todos precisam fazer parte deste processo de transformação da escola, rumo a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, e conseqüentemente de uma sociedade mais humana e democrática.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M.. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Volume 13, Nº3, Set./Dez. 2017 ISSN 1984-3178, p. 120-140. Disponível em:

<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

AZEVEDO, E. M. V. M. de. **Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil: o caso do Município de Maringá**. 2006, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Senado Federal. Brasília, outubro de 1988. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, julho de 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 19 de setembro de 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**, 9394/96. Senado Federal. Brasília, 1996.

BRASIL. **Declaração da Guatemala**. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Ministério da Educação**. Brasília, outubro de 2001.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência nas Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2ª. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9866-O-acesso-de-alunos-com-deficiencia-as-escolas-e-classes-comuns-da-rede-regular.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. SEESP- Secretaria de Educação Especial/MEC - Ministério da Educação. Brasília 2006 b. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021

BRASIL. Estatuto do Portador de Deficiência. Congresso Nacional decreta o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a estabelecer as diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva. Câmara. Brasília, dezembro de 2006. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=432201>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

BRASIL. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Planalto. Brasília, agosto de 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Ministério da Educação. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014 - Aprova, em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Planalto. Brasília, julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, fixa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, dezembro de 2017. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Aprovado em 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Conselho Nacional de Educação, Brasília, em 28 de abril de 2020. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14501-1-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 junho de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. Conselho Nacional de Educação, Brasília, em 7 de julho de 2020.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 junho de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 30 de setembro de 2020. Planalto. Brasília, setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**. Aprovado em 9 de outubro de 2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Conselho Nacional de Educação, Brasília, em 9 de outubro de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 junho de 2021.

CAMPOS, D. M. de S.. **Psicologia da Aprendizagem**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARAMORI, P. M.. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014, 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). São Paulo, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115668/000809769.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 de julho de 2020.

CARVALHO, R. E.. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6 ed. Porto Alegre, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. 176 p.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A.. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 32, p. 1-15, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898/26898>>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (organizadores) **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A.. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3 ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHRISTOFOLETTI, A.. **Modelagem de Sistemas Ambientais**. Editora Edgardo Blucher LTDA. Rio Claro, 1998.

DEMO, P.. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

GIL, M. (org.). Deficiência visual. **Cadernos da TV Escola**. 1. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. p. 80. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. Trad. João Vergílio Gallerani Cuter. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação **Cad. Cedes**. Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Censo Escolar municipal de Santa Maria**, 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/147-santa-maria/censo-escolar?year=2020&localization=0&dependence=3&education_stage=2&item=matriculas-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

KONIG, F. R.. **Formação Inicial e Educação Inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019. 156 p.

MAGALHÃES, T. F de A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, p. 205-221, jun./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>>. Acesso em: 13 agosto de 2021.

MANIS, M.. **Processos Cognitivos**. Trad. Ligeza Stamirowski. São Paulo: Herder, 1973.

MARQUES, L. da C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual e cortical**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2013. 252 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2913>. Acesso em: 10 abril de 2021.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J.. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da**

compreensão humana. São Paulo, Palas Athena, 2001.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.

MORAN, J. Transformações na Educação impulsionadas pela crise Educador e pesquisador de processos de transformação das pessoas, escolas e universidades. **Blog Educação Transformadora**. Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NOGUEIRA, R. E. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar geografia**: Representações do espaço para visuais e invisuais. 1ª ed. – Florianópolis: [s.n.], 2009.

NOGUEIRA, R. E. (Org). **Geografia e Inclusão Escolar**: Teoria e práticas. Florianópolis: Edições do Bosque/ CFH /UFSC. 2016. 336 p.

OLIVEIRA, L. de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Universidade Federal de São Paulo - Instituto de Geografia. São Paulo, 1978.

PIAGET, J. **La Psychologie de l'Intelligence**. Paris: Armand Colin, 1967, p. 10 -17.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H.. **Para ensinar e aprender Geografia** – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 81, de 2021. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, outubro de 1989. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%3D&tabid=3683&mid=5358>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 56/2006**. Aprovado, por maioria, em sessão plenária de 18 de janeiro de 2006, orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Comissão Especial de Educação Especial, Porto Alegre, janeiro de 2006. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/legislacao/portarias/3249/f>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação –PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, junho de 2015. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>. Acesso em: 07 de julho de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. v.1. Secretaria de Estado da Educação: Departamento Pedagógico. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://undimers.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Caderno-Ci%C3%A2ncias->

Humanas.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2019.

ROPOLI, E. A. [et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará. Brasília 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

SÁ, E. D. de; CAMPOS., I. M. de; SILVA, M. B. C.. **Atendimento educacional especializado:** deficiência visual. Gráfica e editora Cromos, Curitiba-PR, 2007.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM N° 31**, de 12 de dezembro de 2011. Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM). Santa Maria, dezembro de 2011. Disponível em:

<<http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1184.pdf>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM N° 32**, de 18 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM). Santa Maria, junho de 2012 Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1179.pdf>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

SANTA MARIA. **Lei n° 5.991**, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre o Programa de Atendimento Especializado Municipal no Município de Santa Maria. Prefeitura Municipal de Santa Maria (PMSM). Santa Maria, junho de 2015. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2015/600/5991/lei-ordinaria-n-5991-2015-dispoe-sobre-programa-de-atendimento-especializado-municipal-no-municipio-de-santa-maria>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

SANTA MARIA. **Lei N° 6001**, de 18 de agosto de 2015. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Santa Maria (PMSM). Santa Maria, agosto de 2015. Disponível em:

<<https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/?secao=documentos>>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

SILVA, G. F. da; GUIMARÃES, J. V.; VALENTIM, F. O. D.; SANTOS, R. C. P.. Educação infantil em tempos de pandemia. **VI Seminário Nacional de Educação Especial/ XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. v. 3 n. 3 (2020), publicado em 28 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34472>>. Acesso em: 14 agosto de 2021.

SELBACH, S. (Supervisão Geral). **Geografia e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – 2020**. Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.%20Acesso%20em%20>. Acesso em 28 de junho de 2021.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil** (por região/estado), 2021. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>>. Acesso em: 26 junho de 2021.

VITTE, A. C.; GUERRA, A. J. T. (Org.). **Reflexões sobre a Geografia física no Brasil**. 6^o. ed. Riode Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 129-134.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA TESE

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Caracterização pessoal e profissional		
1- Gênero	Feminino	
	Masculino	
2- Formação	Graduação	
	Especialização	
	Mestrado	
	Doutorado	
3- Tempo de atuação profissional	Até 5 anos	
	6 a 10 anos	
	11 a 15 anos	
	16 a 20 anos	
	Mais de 21 anos	
4- Carga horria de trabalho	Até 20h	
	Até 40h	
	Até 50h	
	Até 60h	
5- Em quantas instituições de ensino você atua?	01	
	02	
	03	
	04	
	05 ou mais	
6- Em qual(is) nível(is) de ensino você atua na Rede Municipal de Santa Maria/RS?	Ensino Fundamental anos finais	
	Ensino Fundamental anos finais/modalidade EJA	
7- Qual o ano do ensino fundamental você trabalha com aluno (s) com deficiência visual?	6º ano	
	7º ano	
	8º ano	
	9º ano	

(continua)

8 - Considerando sua formação inicial, você acha que foi suficientemente preparado (a) para atuar em um ambiente escolar inclusivo? Justifique a sua resposta.	Sim	
	Não	
9- Você já teve a oportunidade de fazer alguma formação continuada direcionada para a educação inclusiva?	Sim	
	Não	
	Não lembra	
10- Qual o tipo de formação direcionada à educação inclusiva você já realizou?	Curso de aperfeiçoamento com até 90 h	
	Curso de aperfeiçoamento de 91 a 200 h	
	Curso de aperfeiçoamento com mais de 200 h	
	Curso de Especialização com mais de 300 h	
	Mestrado na área de Educação inclusiva	
	Doutorado na área de Educação Inclusiva	
	Nenhum	
	Outro:	
11- Como você avalia a proposta da referida formação, quanto ao suporte, auxílio e orientação para suas	Insuficiente	
	Regular	
	Boa	
	Muito Boa	
	Não se aplica	

(continua)

práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento da educação inclusiva?		
A ESCOLA DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ensino regular e a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência.		
12- O que você pensa sobre a proposta da inclusão escolar?		
13- Cite, três potencialidades da proposta de Educação inclusiva:		
14- Cite, três fragilidades da proposta de educação inclusiva:		
15- - Assinale as alternativas que demonstram sentimentos já despertados em você diante da prática da educação inclusiva? (Caso você não tenha assinado a opção “outro” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Preparado	
	Despreparado	
	Inseguro	
	Desmotivado	
	Seguro	
	Confiante	
	Motivado	
	Pressionado	
	Assistido	
Desassistido		
Outro:		
16 - Você considera a classe regular um lugar ideal para receber o aluno com deficiência e ou dificuldade de aprendizagem?	Sim	
	Não	
	Talvez	

(continua)

Justifique sua resposta:		
17 - Sua escola informa aos docentes sobre a chegada de alunos com deficiência e ou com necessidades educacionais especiais?	Sim	
	Não	
	Às vezes	
18 - Sua escola informa aos docentes sobre as deficiências e ou as necessidades educacionais que os alunos possuem, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da sua prática pedagógica?	Sim	
	Não	
	Às vezes	
19- Você já havia trabalhado em um ambiente com a prática da educação inclusiva anteriormente? (Caso sua resposta seja "não" desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	
	Não	
20- Como você caracteriza sua prática inclusiva anterior?		
21- Qual é o número total de alunos matriculados na turma em que você atua junto ao aluno com deficiência visual?	Até 10 alunos	
	De 11 a 15 alunos	
	De 16 a 20 alunos	
	De 21 a 25 alunos	
	De 26 a 30 alunos	
	31 ou mais alunos	
22- Além dele, há outros	Sim	

(continua)

alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais na mesma sala? (Caso sua resposta seja "não" desconsidere a próxima questão, registrando nela a opção "não se aplica").	Não	
23- Levando em consideração o "Sim" da resposta anterior, quantos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais encontram-se a mais na sala:	1	
	2	
	3	
	4	
	Não se aplica	
24- Sua escola conta com a presença do Educador Especial?	Sim	
	Não	
25- Em algum momento você solicitou ou recebeu orientação de outros profissionais (Coordenação Pedagógica, Orientação e/ou Educação Especial) para favorecer ou direcionar melhor a sua prática pedagógica com os alunos com deficiência visual?(Caso você tenha assinalado a opção "não" desconsidere a próxima questão, registrando nela a opção "não se aplica").	Sim	
	Não	
26- E como você avalia este suporte?	Bom	
	Ruim	

(continua)

	Bom, mas deixou a desejar.	
	Muito bom	
	Não se aplica	
27- Seu aluno com deficiência visual é atendido por um Educador Especial?	Sim	
	Não	
	Não sabe informar	
28- Você considera necessário para o ensino e aprendizagem do seu aluno com deficiência visual que ele seja acompanhado também por um Educador Especial?	Sim	
	Não	
29- Como você descreve a participação e a importância do Educador Especial para sua prática pedagógica?		
30- Há monitores ou profissionais de apoio na escola em que você atua?	Sim	
	Não	
	Não sabe informar	
31- Em sua escola, há salas de recursos ou um ambiente específico para atendimento dos alunos por um Educador Especial?	Sim	
	Não	
	Não sabe informar	
32- Sobre a infraestrutura e aspecto arquitetônico da sua escola, você considera:	Nada acessível	
	Pouco acessível	
	Razoavelmente acessível	
	Acessível	
33- O ambiente escolar possui adaptação como recursos e elementos facilitadores às práticas de	Sim	
	Não	
	Em parte:	

(continua)

<p>ensino, como a oferta de material adaptado, instrumentos de multimídia, computadores, acesso à internet, entre outros?</p> <p>(Caso você tenha assinalado a opção “sim” ou "não" desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).</p>		
<p>34- Por que você considera que o ambiente de sua escola se encontra parcialmente adaptado quanto aos elementos e recursos facilitadores às práticas de ensino?</p>		
<p>A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ensino de Geografia e aprendizagem de alunos com deficiência visual.</p>		
<p>35 Seu aluno com deficiência visual têm outras deficiências associadas?</p> <p>(Caso você tenha assinalado a opção “não” ou "não sabe responder" desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).</p>	Sim	
	Não	
	Não sabe responder	
<p>36- Quais são as outras deficiências associadas?</p>		
<p>37- Como você classifica</p>	Insuficiente	

(continua)

o seu grau de conhecimento sobre a deficiência visual do seu aluno?	Razoável	
	Suficiente	
38- Você se considera preparado (a) para ensinar Geografia a alunos com deficiência visual? Comente sobre sua resposta anterior:	Sim	
	Não	
	Talvez	
39- A presença do aluno com deficiência visual exigiu mudanças no encaminhamento das suas aulas? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	
	Não	
40- Quais mudanças foram adotadas?		
41- Quais são os recursos didáticos que você costuma utilizar em suas aulas?		
42- Sobre sua prática pedagógica, você encontra alguma dificuldade para ensinar Geografia ao aluno com deficiência visual? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	
	Não	

(continua)

43- Qual é sua maior dificuldade ao ensinar Geografia para um aluno com deficiência?		
44- Existe algum conteúdo de Geografia que você percebe que seu aluno tem maior dificuldade de aprender em decorrência da deficiência visual? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	
	Não	
45- Qual (is) conteúdo (s) de Geografia você identifica maior dificuldade de apreensão pelo aluno com deficiência visual?		
46- Que tipo de contribuição você acredita que o ensino de Geografia traz para a vida do aluno com deficiência visual?		
47- De que maneira você avalia o desenvolvimento e a aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?		
48- Durante a Pandemia, seu aluno com deficiência visual participou das atividades propostas de	Sim	
	Não	
	Talvez	

(continua)

<p>forma remota?</p> <p>(Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço e responda a questão seguinte. Do mesmo modo, se você assinalou a opção "sim" responda a próxima questão e registre um traço na subsequente).</p>		
<p>49- Como você descreve a participação do aluno com deficiência visual nas atividades remotas de Geografia?</p> <p>(Responda caso você tenha assinalado sim na questão anterior).</p>		
<p>50- Quais medidas foram tomadas para buscar e recuperar a participação daquele aluno?</p> <p>(Responda caso você tenha assinalado, anteriormente, que seu aluno com deficiência visual não participou das atividades remotas).</p>		
<p>51- Foram propostas metodologias adaptadas para</p>	<p>Sim</p>	

(continua)

<p>o ensino de Geografia ao aluno com deficiência visual durante o ensino remoto, bem como agora durante o ensino híbrido?</p> <p>(Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).</p>	<p>Não</p>	
<p>52- Quais foram as propostas metodológicas adaptadas utilizadas durante o período de ensino remoto e híbrido?</p>		
<p>53- Como você avalia a participação do aluno com deficiência visual nas atividades propostas durante esse período de ensino remoto:</p>	<p>Insuficiente</p>	
	<p>Regular</p>	
	<p>Boa</p>	
	<p>Muito boa</p>	
<p>54- Como você avalia o desenvolvimento e aprendizagem de Geografia do aluno com deficiência visual durante esse período de ensino remoto?</p>	<p>Comprometida</p>	
	<p>Satisfatória</p>	
	<p>Significativa</p>	
<p>55- Comente sobre o seu método de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência visual:</p>		
<p>56- A família é interessada e participativa,</p>	<p>Sim</p>	
	<p>Não</p>	

(continua)

colabora com o processo de escolarização do educando com deficiência visual?	Às vezes	
57- Você conhece a proposta de trabalho ou de ensino colaborativo? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere as duas próximas questões, registrando nelas a opção "não se aplica" e "faça um traço" na questão subsequente).	Sim	
	Não	
58- - Em algum momento da sua prática pedagógica você já fez uso da proposta de ensino colaborativo: (Caso você tenha assinalado a opção “não” ou "não se aplica" desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	
	Não	
	Não se aplica	
59- Comente suas impressões sobre como foi essa prática pedagógica.		
60- Você acha relevante a oferta de um curso de formação que forneça subsídios para sua prática pedagógica junto a alunos com deficiência visual?	Sim	
	Não	
61- Você tem alguma		

(continua)

(conclusão)

sugestão de como esse curso deveria se estruturar?	
*- Use o espaço abaixo, caso queira deixar alguma sugestão, um comentário ou mesmo sua opinião, sobre a pesquisa ou sobre o assunto por ela discutido.	
Você acabou de responder ao questionário. Agora basta clicar em enviar!	

APÊNDICE B – TABELA DOS QUESTIONÁRIOS COM DADOS TABULADOS

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Caracterização pessoal e profissional		
1- Gênero	Feminino	8
	Masculino	3
2- Formação	Graduação	2
	Especialização	5
	Mestrado	4
	Doutorado	1
3- Tempo de atuação profissional	Até 5 anos	1
	6 a 10 anos	5
	11 a 15 anos	1
	16 a 20 anos	1
	Mais de 21 anos	3
4- Carga horria de trabalho	Até 20h	2
	Até 40h	7
	Até 50h	1
	Até 60h	1
5- Em quantas instituições de ensino você atua?	01	2
	02	5
	03	3
	04	1
	05 ou mais	0
6- Em qual(is) nível(is) de ensino você atua na Rede Municipal de Santa Maria/RS?	Ensino Fundamental anos finais	9
	Ensino Fundamental anos finais/modalidade EJA	2
7- Qual o ano do ensino fundamental você trabalha com aluno (s) com deficiência visual?	6º ano	6
	7º ano	5
	8º ano	5
	9º ano	6

(continua)

8 - Considerando sua formação inicial, você acha que foi suficientemente preparado (a) para atuar em um ambiente escolar inclusivo? Justifique a sua resposta. ⁵	Sim	0
	Não	11
9- Você já teve a oportunidade de fazer alguma formação continuada direcionada para a educação inclusiva?	Sim	4
	Não	6
	Não lembra	1
10- Qual o tipo de formação direcionada à educação inclusiva você já realizou?	Curso de aperfeiçoamento com até 90 h	2
	Curso de aperfeiçoamento de 91 a 200 h	1
	Curso de aperfeiçoamento com mais de 200 h	0
	Curso de Especialização com mais de 300 h	0
	Mestrado na área de Educação inclusiva	0
	Doutorado na área de Educação Inclusiva	0
	Nenhum	6
	Outro:	Disciplinas específicas em curso de

(continua)

⁵ A questão destacada em negrito exigia resposta descritiva, logo sua tabulação foi sintetizada após a tabela, o que justifica o espaço deixado em branco. Essa observação serve para as demais questões em negrito.

		graduação e curso de especialização.	
		Seminários	1
11- Como você avalia a proposta da referida formação, quanto ao suporte, auxílio e orientação para suas práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento da educação inclusiva?	Insuficiente		4
	Regular		2
	Boa		1
	Muito Boa		0
	Não se aplica		4
A ESCOLA DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ensino regular e a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência.			
12- O que você pensa sobre a proposta da inclusão escolar?			
13- Cite, três potencialidades da proposta de Educação inclusiva:			
14- Cite, três fragilidades da proposta de educação inclusiva:			
15- Assinale as alternativas que demonstram sentimentos já despertados em você diante da prática da educação inclusiva? (Caso você não tenha assinalado a opção "outro")	Preparado		0
	Despreparado		7
	Inseguro		5
	Desmotivado		2
	Seguro		1
	Confiante		0
	Motivado		3

(continua)

desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Pressionado	3	
	Assistido	2	
	Desassistido	5	
	Outro:	Interessada	1
	-		1
16 - Você considera a classe regular um lugar ideal para receber o aluno com deficiência e ou dificuldade de aprendizagem? Justifique sua resposta:	Sim	8	
	Não	1	
	Talvez	2	
17 - Sua escola informa aos docentes sobre a chegada de alunos com deficiência e ou com necessidades educacionais especiais?	Sim	11	
	Não	0	
	Às vezes	0	
18 - Sua escola informa aos docentes sobre as deficiências e ou as necessidades educacionais que os alunos possuem, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da sua prática pedagógica?	Sim	10	
	Não	1	
	Às vezes	0	
19- Você já havia trabalhado em um ambiente com a prática da educação inclusiva anteriormente? (Caso sua resposta seja "não" desconsidere a próxima questão, registrando no local	Sim	9	
	Não	2	

(continua)

da resposta apenas um traço).		
20- Como você caracteriza sua prática inclusiva anterior?		
21- Qual é o número total de alunos matriculados na turma em que você atua junto ao aluno com deficiência visual?	Até 10 alunos	1
	De 11 a 15 alunos	3
	De 16 a 20 alunos	5
	De 21 a 25 alunos	1
	De 26 a 30 alunos	1
	31 ou mais alunos	0
22- Além dele, há outros alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais na mesma sala? (Caso sua resposta seja "não" desconsidere a próxima questão, registrando nela a opção "não se aplica").	Sim	7
	Não	4
23- Levando em consideração o "Sim" da resposta anterior, quantos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais encontram-se a mais na sala:	1	3
	2	4
	3	0
	4	0
	Não se aplica	4
24- Sua escola conta com a presença do Educador Especial?	Sim	11
	Não	0
25- Em algum momento você solicitou ou recebeu orientação de outros profissionais (Coordenação	Sim	9
	Não	2

(continua)

Pedagógica, Orientação e/ou Educação Especial) para favorecer ou direcionar melhor a sua prática pedagógica com os alunos com deficiência visual?(Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando nela a opção "não se aplica").		
26- E como você avalia este suporte?	Bom	2
	Ruim	0
	Bom, mas deixou a desejar.	1
	Muito bom	7
	Não se aplica	1
27- Seu aluno com deficiência visual é atendido por um Educador Especial?	Sim	10
	Não	0
	Não sabe informar	1
28- Você considera necessário para o ensino e aprendizagem do seu aluno com deficiência visual que ele seja acompanhado também por um Educador Especial?	Sim	11
	Não	0
29- Como você descreve a participação e a importância do Educador Especial para sua prática pedagógica?		
30- Há monitores ou profissionais de apoio na	Sim	6
	Não	5

(continua)

escola em que você atua?	Não sabe informar	0
31- Em sua escola, há salas de recursos ou um ambiente específico para atendimento dos alunos por um Educador Especial?	Sim	8
	Não	1
	Não sabe informar	2
32- Sobre a infraestrutura e aspecto arquitetônico da sua escola, você considera:	Nada acessível	1
	Pouco acessível	1
	Razoavelmente acessível	6
	Acessível	3
33- O ambiente escolar possui adaptação como recursos e elementos facilitadores às práticas de ensino, como a oferta de material adaptado, instrumentos de multimídia, computadores, acesso à internet, entre outros? (Caso você tenha assinalado a opção “sim” ou “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	5
	Não	1
	Em parte:	5
34- Por que você considera que o ambiente de sua escola se encontra parcialmente adaptado quanto aos elementos e recursos facilitadores às práticas de ensino?		

(continua)

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ensino de Geografia e aprendizagem de alunos com deficiência visual.		
35 Seu aluno com deficiência visual têm outras deficiências associadas? (Caso você tenha assinalado a opção “não” ou "não sabe responder" desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	3
	Não	4
	Não sabe responder	4
36- Quais são as outras deficiências associadas?		
37- Como você classifica o seu grau de conhecimento sobre a deficiência visual do seu aluno?	Insuficiente	5
	Razoável	5
	Suficiente	1
38- Você se considera preparado (a) para ensinar Geografia a alunos com deficiência visual? Comente sobre sua resposta anterior:	Sim	0
	Não	8
	Talvez	3
39- A presença do aluno com deficiência visual exigiu mudanças no encaminhamento das suas aulas? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um	Sim	10
	Não	1

(continua)

traço).		
40- Quais mudanças foram adotadas?		
41- Quais são os recursos didáticos que você costuma utilizar em suas aulas?		
42- Sobre sua prática pedagógica, você encontra alguma dificuldade para ensinar Geografia ao aluno com deficiência visual? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	8
	Não	3
43- Qual é sua maior dificuldade ao ensinar Geografia para um aluno com deficiência?		
44- Existe algum conteúdo de Geografia que você percebe que seu aluno tem maior dificuldade de aprender em decorrência da deficiência visual? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	9
	Não	2

(continua)

<p>45- Qual (is) conteúdo (s) de Geografia você identifica maior dificuldade de apreensão pelo aluno com deficiência visual?</p>		
<p>46- Que tipo de contribuição você acredita que o ensino de Geografia traz para a vida do aluno com deficiência visual?</p>		
<p>47- De que maneira você avalia o desenvolvimento e a aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?</p>		
<p>48- Durante a Pandemia, seu aluno com deficiência visual participou das atividades propostas de forma remota?</p> <p>(Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço e responda a questão seguinte. Do mesmo modo, se você assinalou a opção "sim" responda a próxima questão e registre um traço na subseqüente).</p>	Sim	7
	Não	3
	Talvez	1
<p>49- Como você descreve</p>		

(continua)

<p>a participação do aluno com deficiência visual nas atividades remotas de Geografia? (Responda caso você tenha assinalado sim na questão anterior).</p>		
<p>50- Quais medidas foram tomadas para buscar e recuperar a participação daquele aluno? (Responda caso você tenha assinalado, anteriormente, que seu aluno com deficiência visual não participou das atividades remotas).</p>		
<p>51- Foram propostas metodologias adaptadas para o ensino de Geografia ao aluno com deficiência visual durante o ensino remoto, bem como agora durante o ensino híbrido? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).</p>	Sim	8
	Não	3
<p>52- Quais foram as propostas metodológicas</p>		

(continua)

adaptadas utilizadas durante o período de ensino remoto e híbrido?		
53- Como você avalia a participação do aluno com deficiência visual nas atividades propostas durante esse período de ensino remoto:	Insuficiente	5
	Regular	3
	Boa	2
	Muito boa	1
54- Como você avalia o desenvolvimento e aprendizagem de Geografia do aluno com deficiência visual durante esse período de ensino remoto?	Comprometida	7
	Satisfatória	1
	Significativa	3
55- Comente sobre o seu método de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência visual:		
56- A família é interessada e participativa, colabora com o processo de escolarização do educando com deficiência visual?	Sim	4
	Não	3
	Às vezes	4
57- Você conhece a proposta de trabalho ou de ensino colaborativo? (Caso você tenha assinalado a opção “não” desconsidere as duas próximas questões, registrando nelas a opção "não se aplica" e "faça um traço" na questão	Sim	4
	Não	7

(continua)

(conclusão)

subsequente).		
58- - Em algum momento da sua prática pedagógica você já fez uso da proposta de ensino colaborativo: (Caso você tenha assinalado a opção “não” ou "não se aplica" desconsidere a próxima questão, registrando no local da resposta apenas um traço).	Sim	3
	Não	3
	Não se aplica	5
59- Comente suas impressões sobre como foi essa prática pedagógica.		
60- Você acha relevante a oferta de um curso de formação que forneça subsídios para sua prática pedagógica junto a alunos com deficiência visual?	Sim	10
	Não	1
61- Você tem alguma sugestão de como esse curso deveria se estruturar?		
*- Use o espaço abaixo, caso queira deixar alguma sugestão, um comentário ou mesmo sua opinião, sobre a pesquisa ou sobre o assunto por ela discutido.		

Síntese das respostas dadas às questões dissertativas correspondentes aos números: 8, 12, 13, 14, 16, 20, 30, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 55, 59 e 61.

As justificativas dadas à questão de número 8, em sua maioria, afirmaram que há um distanciamento entre a teoria transmitida durante a graduação e a prática vivenciada no cotidiano escolar, o que dificulta bastante o trabalho docente, principalmente quando associado a estudantes com necessidades educacionais especiais. Destacando a carência ou mesmo a inexistência de estágios e principalmente de disciplinas curriculares durante a formação inicial que contemplassem a educação inclusiva.

Quanto à questão de número 12, os participantes responderam em sua maioria que consideram a inclusão importante e necessária, principalmente no que se refere a socialização da pessoa com deficiência, bem como, ao cumprimento da universalização de educação para todos, mas ainda identificaram dificuldades nesse processo como a exclusão desses alunos dentro do espaço escolar, o despreparo dos professores para atender a esses alunos, sendo este o motivo trazido por um dos participante que não concorda a proposta da educação inclusiva.

Na questão de número 13, os participantes apontaram três potencialidades da educação inclusiva, sendo as mais recorrentes entre as respostas apresentadas a socialização dos estudantes, o aprimoramento intelectual ou o desenvolvimento da aprendizagem e a promoção do reconhecimento da diversidade humana.

Já na questão de número 14, foram solicitadas três fragilidades presentes na proposta da educação inclusiva, para as quais obteve-se o despreparo técnico ou a falta de qualificação como o principal apontamento, seguido da carência de ofertas de formações continuadas envolvendo a temática, além das próprias condições de trabalho, como falta de infraestrutura, excesso de carga horária, ausência de apoio dos profissionais da educação especial em relação a elaboração das atividades e materiais adaptados.

Quanto as justificativas para a pergunta de número 16 em sua maioria os professores concordam que a classe regular é sim um lugar ideal para receber o aluno com deficiência e ou dificuldade de aprendizagem, novamente ficou em evidencia entre as respostas dadas, a importância da socialização para todos os sujeitos presentes no espaço escolar, contribuindo para diminuir o preconceito e a exclusão. Entretanto, argumentos como a necessidade da ampliação da oferta de suporte profissional e do tempo de planejamento, também o tipo de deficiência ou o grau de comprometimento pedagógico foram apresentados como aspectos a serem considerados, além desses a escola de classe especial foi pontuada como um lugar que proporciona atendimento em igualdade aos seus alunos, suscitando a ideia de que este seja o espaço ideal para eles.

Na pergunta 20, os participantes deveriam caracterizar as práticas que já haviam tido numa sala de aula inclusiva, o despreparo foi o argumento mais frequente entre as respostas apresentadas, quando diante de uma sala com público numeroso e diverso, alguns relataram não conseguir atender e até mesmo excluir seu aluno. Positivamente, trouxeram o aprendizado desenvolvido através da experiência construída com os alunos, sua preocupação em propor um trabalho diferenciado com metodologias adequadas e a vontade de aprender e melhorar sua prática docente.

Os professores, na questão de número 30, foram convidados a descrever a participação e a importância do educador especial nas suas práticas pedagógicas. Este profissional foi considerado pela maioria um suporte imprescindível para um diagnóstico adequado sobre o estudante, para a orientação sobre como planejar, adaptar, e desenvolver os conteúdos e as atividades por eles propostas. E, ainda, entre as respostas obtidas houve uma que pontuou a necessidade da permanência de turmas específicas para alunos especiais, em que o educador especial atue, por estar preparado diante da formação que possui.

A questão de número 34 estava atrelada a resposta da pergunta anterior do questionário, que tratava da adaptação da escola quanto aos elementos e recursos facilitadores às práticas de ensino. Deveriam responder a esta questão, apenas aqueles professores que classificaram sua instituição como parcialmente adaptada, esclarecendo seu posicionamento. Desse modo, entre os argumentos apresentados citaram: a má ou a falta de adaptação arquitetônica, a ausência de recursos digitais (para alguns), a carência ou mesmo inexistência de materiais didáticos adaptados, que por sua vez, acabam sendo improvisados ou precisam ser fornecidos pelo professor.

A questão de número 36 estava associada à resposta dada a pergunta anterior, sendo assim entre os três professores que afirmaram a existência outras deficiências associadas à deficiência visual de seus alunos, foram citados autismo, a paralisia cerebral e “são muitas”, de acordo com este participante o estudante em questão nunca esteve presente em uma aula de geografia, não frequentando a sala por estar em atestado.

Quanto a questão de número 38, os professores deveriam descrever se consideravam-se preparados para ensinar geografia a alunos com deficiência visual, nenhum deles afirmou que sim, e entre os comentários apontados trouxeram para justificar seu sentimento de despreparo e insegurança argumentos como: a ausência de conhecimento técnico, a falta de domínio de metodologias para adaptar os conteúdos e os materiais didáticos, o desconhecimento sobre como o aluno com deficiência visual aprende, a carência de tempo para a elaboração de material específico. Em contrapartida, visando aumentar as possibilidades de ensino pontuaram a

necessidade de formação dentro da escola, a oferta de materiais didáticos e a importância do auxílio do educador especial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Diante da presença do aluno com deficiência visual na sala de aula, a questão de número 40 solicitava aos professores informações quanto as mudanças estabelecidas nas suas práticas docentes para atender e este estudante, apareceram entre as repostas dadas, a adaptação do tamanho da fonte do material disponibilizado, explicações extras e direcionadas a atender a particularidade do aluno, atividades transcritas para o braile, a descrição e a avaliação oral.

A questão de número 41, solicitava aos professores para que citassem os recursos didáticos que costumam usar em suas aulas, entre as respostas dadas os livros didáticos e os mapas foram os mais mencionados (dois participantes abordaram a adaptação destes), além do material impresso, vídeos, filmes, maquetes, apresentação de PowerPoint, Atlas, Kahoot, trabalhos de campo, dinâmicas, parafraseando um dos participantes basicamente material para análise visual.

Questionados sobre sua maior dificuldade ao ensinar Geografia para um aluno com deficiência visual, as respostas apresentadas à questão de número 43 contemplaram aspectos como: o estudante não copiar do quadro, a adaptação do material ou a falta desse, o tempo para conciliar todas as demandas, não poder contar com a presença do aluno para explicar o conteúdo e sanar suas dúvidas (distanciamento motivado pela pandemia), a própria limitação de compreensão do professor sobre este aluno, neste sentido trouxeram a dificuldade para ensinar os conceitos básicos da Geografia, tais como espaço, paisagem, território, região, sem poder contar com o sentido da visão para explicá-los.

Já a questão de número 45 buscou averiguar a partir da percepção dos professores, em qual conteúdo de Geografia seu aluno com deficiência visual apresentou maior dificuldade de apreensão, as respostas obtidas foram diversas, desde nenhum até vários. Entre os conteúdos mencionados população, índices sociais, Cartografia, geopolítica, economia, organização político-administrativa, a Geografia Física e a interpretação de mapas e gráficos (não se tratando de um conteúdo em específico). Além disso, um dos professores pontuou não ter conseguido interagir com seu aluno (em função do autismo).

Quanto a contribuição que o ensino de Geografia pode trazer para a vida do aluno com deficiência visual, tema referente à questão de número 46, os professores avaliaram que essa disciplina pode ajudá-lo na interação social, levá-lo a conhecer lugares, a perceber melhor o mundo, a interpretar diferentes paisagens, a ampliar sua noção de espacialidade e a aprender sobre orientação e localização. Além disso, foi dito que ela possibilita ao aluno observar e ampliar sua percepção, proporcionando a melhor compreensão da dinâmica estabelecida entre

sociedade e natureza e as várias consequências inerentes a essa relação. Como contraponto a esses argumentos, apenas um professor afirmou não ver nenhuma contribuição.

Na questão de número 47, os professores foram questionados sobre a maneira que avaliavam o desenvolvimento e a aprendizagem do seu aluno com deficiência visual, para essa pergunta alguns atribuíram conceitos como muito bom, regular, boa, praticamente nulo, excelente em alguns conteúdos e insuficiente em outros, não foi muito bom (ao justificar essa afirmação o professor escreveu que aparentemente as atividades propostas não foram adequadas ou interessantes, resultando em pouco retorno). Outros, trouxeram a forma de avaliação como oralmente ou através da socialização. Ainda, foi mencionada a impossibilidade de uma avaliação em função do distanciamento (gerado pela pandemia associado a falta de acesso à internet) ou resultante de atestado médico.

As respostas descrevendo a participação dos alunos com deficiência visual nas atividades remotas de Geografia, corresponderam à questão de número 49, e novamente foram apresentados conceitos variados como insuficiente, ótima, boa, regular, parcial (de acordo com o professor o aluno demonstrou muita dificuldade), um dos registros trouxe a melhor interação do estudante quando comparada as aulas presenciais, em outro o aluno não participou, além desses também foi dito que as atividades propostas eram elaboradas pelo educador especial.

Buscando saber sobre o processo de recuperação daquele aluno que não teve uma efetiva participação, a questão de número 50 pediu aos professores que informassem quais foram as medidas adotadas, entre elas elencaram a busca ativa (dentro do processo de diretrizes da escola), o fornecimento de atividades impressas e entregues por meio do transporte, a adaptação do material impresso (fonte ampliada ou braile), o contato e o auxílio familiar.

A questão de número 52 tratava das propostas metodológicas adaptadas utilizadas durante o período remoto e híbrido, como respostas mapas, vídeos, material impresso com adaptação da fonte ou em braile, a narração dos conteúdos e atividades (troçadas por áudios contando com auxílio dos familiares).

O método de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência visual, foi questionado na pergunta de número 55, os professores citaram como indicadores avaliativos o interesse, a participação, o comprometimento, o comportamento, a correção das atividades desenvolvidas, as potencialidades e fragilidades do estudante. Foram pontuadas também como formas de avaliar o acompanhamento diário e a comparação da aprendizagem do aluno. Houve ainda, um professor que diante do sentimento de insegurança em avaliar sozinho, explicou que solicita a orientação da coordenadora pedagógica e da educadora especial.

A questão de número 59 pediu aos professores conhecedores da proposta de ensino

colaborativo e que já haviam a implementado em suas aulas, para que comentassem sobre as suas impressões dessa prática, as respostas trouxeram o maior envolvimento dos educandos e resultados significativos; uma experiência satisfatória, estimulante, com resultados excelentes, para toda turma inclusive para o próprio professor ao contar com a presença de ouro profissional em sala; uma experiência válida, pois os alunos devem ser os construtores do seu conhecimento; na prática o professor adapta o conteúdo e pede a aprovação do educador especial.

Por último a questão de número 61, buscava refletir sobre a proposta de um curso de formação continuada direcionado ao ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, objetivando fornecer subsídios para a prática desses docentes. Logo, sugestões foram pedidas aos participantes da pesquisa sobre como esse curso deveria se estruturar. Apresentaram como propostas deste uma cadeira nas faculdades de licenciatura a necessidade de se ampliar a temática para todos os tipos de deficiência. Outras respostas sugeriram o diálogo com a Educação Especial; que formação seja realizada na escola; que os estudantes com deficiência visual sejam ouvidos num espaço de troca; que o curso leve em conta a necessidade dos profissionais em desenvolver técnicas aplicáveis a sua área do conhecimento, apresentando atividades práticas para que os professores possam diversificar as suas aulas.

E, ainda, em síntese os registros deixados, por aqueles professores que quiseram participar, no espaço destinado a sugestões, comentários ou opiniões sobre a pesquisa ou o assunto por ela discutido, evidenciaram a necessidade e a relevância de se discutir inclusão, de modo a colaborar para a construção de um mundo mais igualitário; pontuaram a necessidade deste assunto ser ainda mais discutido nas formações promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. E ainda, no tocante a escola foi dito que os dilemas enfrentados são urgentes e não se pode esperar que as soluções caiam do céu. Neste sentido, parafraseando uns dos comentários deixados, no universo da educação, não se pode dissociar teoria e prática, é preciso pesquisadores que estejam com a cabeça nos livros, mas o pé no chão da escola.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: problematização e possibilidades, o caso da Rede Municipal de Santa Maria/RS”, sob responsabilidade da doutoranda Tassia Farencena Pereira. Este estudo consiste no desenvolvimento de uma pesquisa investigativa, a partir da percepção dos professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, quanto à realidade do processo de ensino e aprendizagem da referida disciplina desenvolvido junto aos alunos com deficiência visual. A sua participação nessa pesquisa foi indicada a partir da coleta de dados obtidos através do Censo Escolar de 2020, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em relação aos alunos com deficiência visual matriculados nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário (elaborado a partir do *Google Forms*) disponibilizado de maneira on-line. A sua autorização para participação não acarretará a outros tipos de desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral ou de outra natureza. Os dados da pesquisa serão coletados a partir da devolutiva do questionário. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, sendo que serão usados nomes fictícios e/ou códigos para identificar os participantes. Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada sob orientação do Professor Dr. Bernardo Sayão Penna e Souza. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, assim como poderão ser divulgados por meio de congressos e publicações científicas, com a garantia do seu anonimato.

Santa Maria, 02 de novembro de 2021.

Tassia Farencena Pereira
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Geografia/ UFSM
E-mail para contato: tassia.geo.lic@gmail.com

Professor Dr. Bernardo Sayão Penna e Souza Orientador do projeto
Departamento de Geografia - UFSM
E-mail para contato: bernardosps@yahoo.com.br

Autorização:

Nome completo: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.