

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

Lucian Armindo da Silva Brinco

**GEOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS  
E DEMANDAS DE DOCENTES, DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DE  
LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA**

Santa Maria, RS  
2023

Lucian Armindo da Silva Brinco

**GEOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E  
DEMANDAS DE DOCENTES, DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DE  
LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Geografia**.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Kumpfer Werlang  
Coorientadora: Prof. Dra. Natália Lampert Batista

Santa Maria, RS  
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Brinco, Lucian Armindo da Silva  
Geografia Escolar Inclusiva: Percepções, Experiências e Demandas de Docentes, de Alunos com Deficiência e de Licenciandos em Geografia / Lucian Armindo da Silva  
Brinco.- 2023.  
243 p.; 30 cm

Orientador: Mauro Kumpfer Werlang  
Coorientadora: Natália Lampert Batista  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, RS, 2023

1. Educação Inclusiva 2. Ensino de Geografia 3. Formação Docente 4. Inclusão Escolar 5. Público-alvo da Educação Especial I. Kumpfer Werlang, Mauro II. Lampert Batista, Natália III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

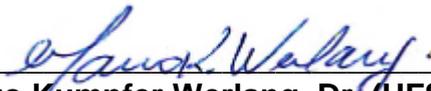
Declaro, LUCIAN ARMINDO DA SILVA BRINCO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Lucian Armindo da Silva Brinco**

**GEOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E  
DEMANDAS DE DOCENTES, DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DE  
LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA**

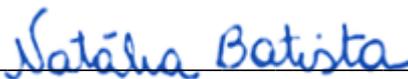
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Geografia**.

**Aprovado em 13 de dezembro de 2023.**



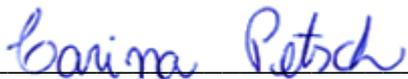
---

**Mauro Kumpfer Werlang, Dr. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientador-Videoconferência)**



---

**Natália Lampert Batista, Dra. (UFSM)**  
**(Coorientadora-Videoconferência)**



---

**Carina Petsch, Dra. (UFSM)**  
**(Videoconferência)**



Documento assinado digitalmente  
ROSEMY DA SILVA NASCIMENTO  
Data: 22/12/2023 09:23:32-0300  
CPF: \*\*\*.531.101-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

**Rosemy da Silva Nascimento, Dra. (UFSC)**  
**(Videoconferência)**

Santa Maria, RS  
2023

## **AGRADECIMENTOS:**

Quero expressar minha consideração pelo estímulo, compreensão e ajuda do universo, de entidades e pessoas que colaboraram na realização da presente pesquisa. Por isso, em especial, de alguma forma, agradeço:

À Umbanda, aos meus Guias e ao seu Zé Pelintra do Catimbó. Sem a espiritualidade e o amor, a caridade, a luz, a proteção, a sabedoria, a força e o direcionamento de vocês, o que seria de mim?

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade de realização de uma pós-graduação em uma instituição pública, gratuita e de qualidade;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento integral desta dissertação;

Ao meu orientador, professor Mauro Kumpfer Werlang, e à minha coorientadora, professora Natália Lampert Batista, pelo incentivo, que vêm desde a graduação, os conhecimentos transmitidos, a paciência durante as orientações e pelo comprometimento de cada um;

À minha mãe, Rosimar da Silva Brinco, e meu pai, José Dilmar de Oliveira Brinco, pelo amor incondicional de cada um;

À minha amiga, Ana Lúcia Dos Santos, pelo estímulo, compreensão e empatia em todos os momentos;

Aos docentes de Geografia e alunos com deficiência do Município de Restinga Sêca e aos acadêmicos do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, pela atenção, gentileza e disponibilidade;

Às escolas do Município de Restinga Sêca e ao Curso de Geografia, em sua totalidade, pelo acolhimento;

Às professoras, Carina Petsch, Rosangela Lourdes Spironello e Rosemy da Silva Nascimento, por, gentilmente, aceitarem participar da minha banca de qualificação e/ou de defesa, avaliarem e enriquecerem as discussões da presente pesquisa e compartilharem comigo esse momento especial;

À professora, Vanessa Cristina Paulino, que, atualmente trabalha na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelo qual tive contado ainda na UFSM, e que me ajudou na construção desta pesquisa, por meio de sua leitura, sugestões e

incentivo. Agradeço por toda empatia e, também, por ter aceitado participar, como suplente, da banca de defesa deste trabalho.

Aos meus amigos, Adriani Dias da Silva, Carol Moro, Gabriel Christino Borges, Glicerio Rechziegel, Iago Turba Costa, Rafael de Lima Gaspar e Ricardo Machado Vaz, pelo incentivo, amizade, ajuda, confiança e estarem comigo no momento da qualificação e/ou defesa;

À Marcela Foletto Moraes, pela amizade e pelo estímulo, que vêm desde o Ensino Médio;

Ao professor, Benhur Pinos da Costa, e à professora, Elsbeth Léia Spode Becker, por, gentilmente, aceitarem participar, como suplentes, das bancas de qualificação ou defesa da presente pesquisa.

À Franciele Delevati Ben, pelo estímulo e elaboração dos mapas de localização das áreas de estudo;

Por fim, eu agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram na construção desta dissertação.

“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.”

(FREIRE, 1967, p. 84).

## RESUMO

### **GEOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DEMANDAS DE DOCENTES, DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DE LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA**

AUTOR: Lucian Armindo da Silva Brinco  
ORIENTADOR: Mauro Kumpfer Werlang  
COORDINADORA: Natália Lampert Batista

Pensar sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino de Geografia na contemporaneidade é imprescindível. O processo de inclusão faz parte de uma discussão recente, necessária e emergente para a educação brasileira e a componente curricular Geografia, em especial, a fim de que ocorra uma efetiva inclusão social e educacional no país. Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções de docentes de Geografia e de alunos com deficiência em Restinga Sêca, RS, e as experiências de acadêmicos do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a respeito dos desdobramentos da Geografia Escolar Inclusiva nessas duas realidades. Para tanto, foram aplicadas entrevistas com professores de Geografia e alunos com deficiência em escolas de Ensino Fundamental e Médio do Município mencionado e com licenciandos de diferentes percentuais de realização do Curso de Geografia da respectiva Universidade. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa e, em certos momentos, quantitativa, para dar condução a pesquisa e a análise dos resultados. Assim, a partir dos achados, considerou-se que houve avanços no processo de inclusão de discentes com deficiência, tanto nas escolas do Município de Restinga Sêca como no Curso de Geografia da UFSM. Contudo, a inclusão é interpretada como um desafio, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Existe um contexto de precarização e/ou de falta de infraestrutura nas instituições do Município em estudo que impede a efetiva inclusão, com qualidade, de todos na escola e na Geografia. Embora muitos entrevistados discutam sobre a importância das parcerias entre os profissionais, as escolas públicas ainda não conseguem trabalhar plenamente na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de coensino, principalmente por causa das condições de trabalho e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) extraclasse, que faz perpetuar o sistema integracionista na escola de ensino regular. Em alguns casos, se reproduzem pensamentos excludentes, pois há uma justificativa de que a não aprendizagem do estudante se dá pela situação biológica dele. É preciso uma formação inicial e continuada de professores que possa qualificar o sujeito, para que ele consiga atender, de forma mais condizente, as múltiplas demandas do espaço escolar. Entretanto, os Cursos não devem ser vistos como a única solução, visto que o futuro docente ou aquele em exercício precisam trabalhar nas suas (auto)formações, para que possam corroborar, significativa e adequadamente, nos processos de ensino e aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades no ensino de Geografia. Portanto, diante da análise, pode-se dizer que uma Geografia Escolar, de fato, Inclusiva ainda não é vivenciada na rede regular de ensino do Município de Restinga Sêca e, mesmo com avanços e mudanças curriculares, existem obstáculos que precisam ser superados no

Curso de Geografia da UFSM, para que ele realmente trabalhe em uma perspectiva inclusiva. Os resultados levam à consideração de que faltam debates, modificações e engajamento, na escola e na universidade, para que o público-alvo da educação especial desfrute de um ensino de Geografia equitativo, público, significativo para a vida, de qualidade e inclusivo.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva. Ensino de Geografia. Formação Docente. Inclusão Escolar. Público-alvo da Educação Especial.

## ABSTRACT

### INCLUSIVE SCHOOL GEOGRAPHY: PERCEPTIONS, EXPERIENCES, AND DEMANDS OF GEOGRAPHY TEACHERS, STUDENTS WITH DISABILITIES, AND GEOGRAPHY EDUCATION GRADUATE STUDENTS

**AUTHOR:** Lucian Armindo da Silva Brinco  
**SUPERVISOR:** Mauro Kumpfer Werlang  
**CO-SUPERVISOR:** Natália Lampert Batista

Reflecting on the inclusion of students with disabilities in Geography education in contemporary times is essential. The inclusion process is part of a recent, necessary, and emerging discussion within Brazilian education and the Geography curriculum, in particular, aiming for effective social and educational inclusion in the country. Therefore, the objective of this research was to analyze the perceptions of Geography teachers and students with disabilities in Restinga Sêca, RS, and the experiences of Geography graduate at the Federal University of Santa Maria (UFSM) regarding the developments of Inclusive School Geography in these two realities. Therefore, interviews were conducted with Geography teachers and students with disabilities from elementary and high schools in the mentioned municipality, as well as w Geography graduate at different stages of the course at the respective University. Additionally, both qualitative and, at times, even quantitative approaches were used to guide the research and analyze the results. Thus, based on the findings, it was considered that there have been advances in the inclusion process of students with disabilities, both in schools in the municipality of Restinga Sêca and in the Geography Education course at UFSM. However, that inclusion is perceived as a challenge, both in Basic Education and Higher Education. There is a context of precariousness and/or lack of infrastructure in the regular education institutions of the studied municipality that hinders effective and quality inclusion of everyone in school and in Geography. Although many respondents discuss about the importance of partnerships, public schools still cannot fully work in the perspective of Universal Design for Learning (UDL) and co-teaching, mainly due to the working conditions and the extracurricular Specialized Educational Assistance (SEA), which perpetuates the integrationist system within regular schools. In some cases, the perpetuation of exclusionary thoughts occurs because there is a justification that the lack of learning by the student with a disability is due to their biological situation. Initial and ongoing teacher training is needed to qualify individuals to better meet the different demands of the school space. However, the courses should not be seen as the only solution, as future or practicing teachers need to work on their self-training to significantly and appropriately contribute to the teaching and inclusion processes of students with disabilities, Autism Spectrum Disorder (ASD), and/or High Abilities in Geography education. Therefore, before the analysis, it can be said that truly Inclusive School Geography is not yet experienced in regular schools in the municipality of Restinga Sêca, and even with advances and curricular changes, there are obstacles that need to be overcome in the Geography Course at UFSM, so that it truly works from an inclusive perspective. The results lead to the conclusion that debates, modifications it is engagement are lacking,

both in schools and universities, so that the target audience for special education to truly enjoy equitable, public, meaningful, quality, and inclusive Geography education.

**Keywords:** Inclusive Education. Geography Education. Teacher Training. School Inclusion. Target Audience for Special Education.

## **# DESCRIÇÃO DE IMAGEM**

A presente Dissertação conta com Descrições de Imagens, proporcionado Acessibilidade às Pessoas com Deficiência Visual. O autor optou por deixá-las visíveis, como forma de estimular a utilização do recurso, buscando, assim, o engajamento da comunidade científica e, até mesmo, das escolas e da sociedade.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A ideia de igualdade e equidade .....	32
FIGURA 2 – Linha do tempo com as terminologias utilizadas no Brasil para fazer referência às pessoas com deficiência .....	37
FIGURA 3 – Fases da Educação Especial .....	41
FIGURA 4 – Relação entre Geografia Escolar, Inclusão Escolar e Cidadania, atuando conjuntamente no desenvolvimento do ser humano .....	69
FIGURA 5 – Sala do LabTATE (a), Maquete Geográfica Tátil desenvolvida pelo mesmo laboratório que demonstra as divisões administrativas do Estado de Santa Catarina (b) e Maquete Geográfica Tátil também confeccionada por ele que apresenta diferentes formas de relevo para auxiliar na compreensão de alunos com cegueira (c) .....	71
FIGURA 6 – Elementos para comporem o mapa adequado aos estudantes surdos...	73
FIGURA 7 – Confeção de um painel com imagens adequadas para alunos surdos (a), estudante faz o sinal escrito com a datilografia de Região Administrativa do Distrito Federal nomeada “Cruzeiro” (b) e outra aluna faz o sinal da Região Administrativa da mesma unidade federativa chamada “Gama” (c) .....	74
FIGURA 8 – Estratégia de ensino multissensorial para explicar os estados físicos da água (a), Prática de ensino multissensorial na natureza (b) e Prática multissensorial com a simulação de uma nascente de um rio e chuva (c) .....	76
FIGURA 9 – Localização das escolas de Ensino Fundamental e Médio onde foram efetuadas as entrevistas em relação ao Município de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul, Brasil e América Latina .....	81
FIGURA 10 – Fotografias da E. M. E. F. Francisco Giuliani (a); da E. M. E. F. Sete de Setembro (b); da E. M. E. I. E. F. Deziderio Fuzer (c); da E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo (d); da E. E. E. Fundamental Francisco Manoel (e) e da E. E. E. M. Érico Veríssimo (f) .....	83
FIGURA 11 – Fotografia do Prédio 17 (do Curso de Geografia) da UFSM.....	89
FIGURA 12 – Localização do Prédio (17) da Geografia em relação à UFSM, Campus de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil e América Latina.....	90

FIGURA 13 – Esquema demonstrativo dos procedimentos metodológicos da pesquisa .....94

FIGURA 14 - “Caixa de Coordenadas Geográficas” (a), Recurso de Fusos Horários do Mundo (b), Recurso de Fusos Horários do Brasil (c), “Jogo das Três Pistas” (d), “Dominós dos Estados” (e), “Bingo da População” (f), Mapas base (g), Mapa com a divisão político-administrativa do Brasil (h) e “Jogo da Memória das Capitais (i) ..... 135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das Deficiências, do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades e Superdotação .....	47
Quadro 2 – Quantidade de alunos, número de docentes, número de aluno com deficiência, número de educadores especial e a presença ou ausência de SRM nas instituições de ensino do Município de Restinga Sêca.....	85
Quadro 3 – Nomes e Códigos, previsão de tempo de realização e cargas horárias das disciplinas obrigatórias na área da educação do Curso de Geografia da UFSM.....	91
Quadro 4 – Perfil dos Docentes de Geografia da Rede Regular de Ensino do Município de Restinga Sêca.....	98
Quadro 5 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva .....	109
Quadro 6 – Relatos dos Professores de Geografia a respeito do desenvolvimento das aulas de Geografia durante a Pandemia de COVID-19 .....	121
Quadro 7 – Relatos dos Professores de Geografia a respeito da presença de Disciplinas nas épocas das suas formações docentes .....	124
Quadro 8 – Relatos dos Docente de Geografia sobre Formação Continuada na área de Educação Especial e Educação Inclusiva .....	130
Quadro 9 – Relatos dos professores de Geografia sobre a pergunta: Como, de fato, ocorre a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Geografia?.....	143
Quadro 10 – Perfil dos alunos com deficiência das Escolas de Ensino Médio e Fundamental do Município de Restinga Sêca.....	149
Quadro 11 – Perfil dos Licenciandos dos Cursos de Geografia da UFSM.....	159
Quadro 12 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva .....	173
Quadro 13 – De que forma ocorre a inclusão de alunos com deficiência na prática? Relatos de Licenciandos em Geografia .....	195

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	26
2.1	INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	26
2.2	DA EXCLUSÃO ÀS PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....	36
2.2.1	<b>História das Pessoas com Deficiência</b> .....	36
2.2.2	<b>Educação Especial e Atendimento Educacional Especial</b> .....	43
2.2.3	<b>Coensino</b> .....	44
2.2.4	<b>Público-Alvo da Educação Especial</b> .....	46
2.2.5	<b>Desenho Universal para a Aprendizagem</b> .....	51
2.3	FORMAÇÃO DOCENTE.....	54
2.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	63
2.5	GEOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA.....	67
<b>3</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS DE ESTUDO</b> .....	80
3.1	MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS, E SUA REALIDADE ESCOLAR ..	80
3.1.1	<b>Aspectos Históricos, Socioeconômicos e Educacionais do Município de Restinga Sêca, RS</b> .....	80
3.1.2	<b>Particularidades das Escolas de Ensino Fundamental e Médio</b> .....	82
3.2	REALIDADE UNIVERSITÁRIA .....	84
3.2.1	<b>Histórico do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, sua Localização e seu Currículo vigente</b> .....	88
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	92
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	98
5.1	PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA E SUAS PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DEMANDAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	98
5.1.1	<b>Perfil dos Docentes de Geografia</b> .....	98
5.1.2	<b>A Inclusão de Alunos com Deficiência</b> .....	101
5.1.3	<b>Condições Favoráveis e Dificuldades no Processo de Inclusão dos Alunos com Deficiência na Geografia</b> .....	108
5.1.4	<b>Estudantes com Deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação, porém não diagnosticados</b> .....	116

<b>5.1.5 A</b>	<b>Inclusão dos alunos da Educação Especial durante a Pandemia.....</b>	<b>120</b>
<b>5.1.6</b>	<b>Disciplinas na área da Educação Especial e Educação Inclusiva durante a Formação Inicial Docente.....</b>	<b>124</b>
<b>5.1.7</b>	<b>Preparo e/ou Segurança dos Professores de Geografia para trabalhar com o Público-Alvo da Educação Especial .....</b>	<b>127</b>
<b>5.1.8</b>	<b>Formação Continuada na área da Educação Especial e Educação Inclusiva .....</b>	<b>130</b>
<b>5.1.9</b>	<b>Intervenções e Práticas Pedagógicas Inclusivas nas Aulas de Geografia .....</b>	<b>134</b>
<b>5.1.10</b>	<b>Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência na Prática .....</b>	<b>143</b>
<b>5.1.11</b>	<b>Reflexões e Propostas para Formação, Inicial e Continuada, de Professores de Geografia.....</b>	<b>146</b>
<b>5.2</b>	<b>ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA E SUAS PERCEPÇÕES, DEMANDAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>149</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Perfil dos Alunos com deficiência .....</b>	<b>149</b>
<b>5.2.2</b>	<b>A Inclusão nas Escolas.....</b>	<b>150</b>
<b>5.2.3</b>	<b>O Ensino de Geografia e a Inclusão dos Alunos com Deficiência.....</b>	<b>153</b>
<b>5.3</b>	<b>LICENCIANDOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFSM E SUAS EXPERIÊNCIAS, DEMANDAS E PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>159</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Perfil dos Licenciandos em Geografia .....</b>	<b>159</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Experiências dos Licenciandos em Geografia com Alunos da Educação Especial .....</b>	<b>160</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Avanços e Impasses na Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino de Geografia .....</b>	<b>171</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Disciplinas que trabalham com a Educação Inclusiva e/ou Educação Especial no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM .....</b>	<b>183</b>
<b>5.3.5</b>	<b>Participação em Cursos Complementares e/ou Eventos na área da Educação Especial e Educação Inclusiva durante a Formação Inicial Docente em Geografia .....</b>	<b>188</b>
<b>5.3.6</b>	<b>Segurança e/ou Preparo do Futuro Docente de Geografia para trabalhar com o Público-Alvo da Educação Especial .....</b>	<b>189</b>
<b>5.3.7</b>	<b>A Promoção da Educação Inclusiva .....</b>	<b>194</b>

5.3.8	Formação Docente em Geografia para Educação Especial e Educação Inclusiva: Propostas e Reflexões.....	206
6	CONCLUSÕES .....	208
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	216
	REFERÊNCIAS .....	219
	APÊNDICE A – QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DE GEOGRAFIA DAS REDES REGULARES DE ENSINO	237
	APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A EXECUÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....	240
	APÊNDICE C – QUESTÕES PARA OS GRADUANDOS EM GEOGRAFIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	242

## 1 INTRODUÇÃO

Com uma formação de qualidade e desfrutando de condições adequadas de trabalho, o professor de Geografia torna-se capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem para todos os seus alunos. A partir de uma constante busca por novas estratégias de ensino, elaboração, execução e revisão de práticas pedagógicas e de aprofundamento teórico, buscando, de modo simultâneo a isso, o atendimento, a compreensão e a valorização das diferenças humanas, o docente dessa componente curricular colabora para construção de um ensino de Geografia inclusivo.

Dentro do processo de inclusão escolar, é indispensável que o docente de Geografia reconheça as singularidades de seus estudantes. Diante das potencialidades ou limitações das pessoas (presentes em todas elas), é indispensável que os professores se engajem na construção de um ambiente de aprendizagem que estimule seus alunos e levem eles a compreenderem, significativamente, o conteúdo geográfico.

Na busca pela promoção de uma educação inclusiva efetiva, os docentes de Geografia também corroboram com a perpetuação da Ciência Geográfica e com uma leitura do espaço mais condizente com o que se espera dessa componente curricular: o desenvolvimento de cidadãos engajados, críticos, reflexivos e, sobretudo, atuantes por um mundo melhor. Através disso, eles auxiliam nas formações de sujeitos que compreendem a unicidade do ser humano, respeitando, compreendendo, valorizando e atendendo-a, de forma que todos possam dispor de uma escola verdadeiramente justa, de qualidade e comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos e das relações que estabelecem entre a sociedade e a natureza.

Os docentes de Geografia precisam analisar permanentemente a eficácia das estratégias e recursos que utilizam para trabalhar sob o viés da inclusão, aprimorando, reestruturando, adequando-os conforme as necessidades educacionais de seus alunos. É importante, tal como defendem Almeida, Rocha e Peixoto (2017), Andrade (2016), Andrade e Nogueira (2016), Brinco (2021), Horta e Fernandez (2021), Garcia e Souza (2016), Medeiros e Souza (2021) e Sampaio (2017), que os professores pensem em construções de aulas que contemplem as especificidades dos discentes, independente das origens étnicas, aparências, religiões, orientações sexuais, facilidades ou dificuldades que os últimos apresentem para interiorizar um determinado assunto.

A profissão docente exige que os professores de Geografia (assim como das demais componentes curriculares) estejam em constantes reflexões a respeito das suas atuações em sala de aula. É indispensável que eles (re)pensem sobre as posturas que assumem diante dos inúmeros contextos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes em cada comunidade escolar. Diante das múltiplas realidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem experimentadas ou que ainda serão vividas, eles estão em permanentes (auto)formações, transformando-se simultaneamente às várias nuances, contextos e/ou atravessamentos da profissão docente.

É relevante o entendimento de que “A sala de aula e o contexto escolar ensinam todos os dias” (BEN *et al.*, 2022, p. 185). Educa tanto os alunos como os professores. Portanto, as posses dos diplomas não garantem que ocorram formações integrais dos docentes, mas sim as maneiras pelas quais trabalham diante das oportunidades e dificuldades encontradas em suas trajetórias profissionais.

Na verdade, deve-se lembrar que a responsabilidade de construção de um ensino inclusivo também não é apenas dos professores de Geografia, mas sim de todos aqueles que dão vida à educação. A figura do docente como sendo o principal responsável pelos sucessos ou fracassos em relação à aprendizagem geralmente é a primeira que aparece nos debates sobre formação docente. Nas discussões em sociedade, muitas vezes o assunto também não é diferente.

No entanto, as famílias e/ou responsáveis pelas crianças são os primeiros que promovem, de maneira informal, a educação dos sujeitos. Definem muitos dos costumes, valores, princípios e condutas humanas, de forma geral, a serem seguidos pelos futuros cidadãos (WIECZORKIEWICZ; BAADE, 2022). Nada os substitui em termos da definição dos grandes marcos éticos dentro dos quais os menores são criados, e isso começa lá no berço.

Em segundo lugar, surge o campo da política, com uma educação formal, que define as diretrizes e parâmetros do que deve ser ensinado, para quem e como deve ser feito. Os Governos, pelas suas administrações em âmbito municipal, estadual e federal, assumem um papel muito importante na construção de uma escola coerente, de qualidade e inclusiva. Eles são encarregados de fornecer assistência adequada para as instituições de ensino, de atender as necessidades educacionais dos sujeitos e fornecer condições dignas para que os profissionais da educação possam trabalhar. Além disso, lembra-se que eles formam estudantes que, futuramente, serão pais e/ou

responsáveis pela primeira aprendizagem das próximas gerações, o que evidencia ainda mais os seus compromissos com os rumos da educação brasileira.

Em terceiro lugar, no que se trata de responsabilidade sob à promoção da educação, é importante atentar-se para o trabalho desempenhado pelas gestões escolares, buscando cumprir as exigências das políticas públicas educacionais. São elas que “filtram” aquilo que se definiu na instância política, adequando-o à realidade de cada escola.

Por último, é sempre importante frisar que, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação é um direito de todos. Logo, não se deve esquecer das grandes responsabilidades das famílias, das sociedades e dos membros das comunidades escolares na reivindicação dos direitos que cada pessoa possui em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, observa-se que, ao longo da história, houve avanços e conquistas em relação à escolarização e inclusão de estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial nas redes regulares de ensino do Brasil. No entanto, é preocupante, na contemporaneidade, o fato de muitos docentes, como também os de Geografia, se sentirem despreparados para trabalhar com esses alunos, o que gera vários questionamentos a respeito das implicações disso nos processos de ensino e aprendizagem e de inclusão e nos debates sobre formação de professores.

Teóricos da educação, tais como Almeida, Rocha e Peixoto (2013), Brinco (2021), Chaves (2010), Crozara e Sampaio (2008), Feitosa e Silva (2012), Freitas (2008), Fonseca (2012), Horta e Fernandez (2021), Medeiros e Souza (2021), Santos e Nunes (2011) e Silva (2022a), alertam que os contextos históricos das formações profissionais favorecem o surgimento de uma certa insegurança dos professores de Geografia para trabalharem na escolarização de estudantes com alguma deficiência nas classes de ensino regular. Além do mais, destaca-se que o despreparo para trabalhar com o público-alvo da educação especial ocorre nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino do país.

Outro aspecto importante é que o modelo educacional vigente foi, em grande parte, pensado/dirigido/desenvolvido por e para indivíduos típicos. Mesmo que as políticas públicas a favor dos alunos com deficiência busquem uma educação para todos, ainda existe, de acordo com Brinco (2021), Silva Neto *et al.* (2018) e Zulian e Freitas (2001), a influência na escola e na universidade de fatores históricos de um

sistema de ensino dominante e, ao mesmo tempo, segregador e excludente. Dessa forma, existe uma necessidade urgente de apurar quais são percepções, compreensões e avaliações dos próprios estudantes com deficiência a respeito da escola e do ensino de Geografia, visto que, por séculos, esses estudantes não tiveram nenhum ou muito pouco direito à educação.

Diante do que foi exposto, questiona-se: de que maneira os professores de Geografia da rede regular de ensino do Município de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul (RS) percebem os aspectos ligados à educação inclusiva? De que forma os estudantes com deficiência dessa unidade territorial percebem o ensino de Geografia? Quais são as experiências que os graduandos em Geografia (Licenciatura Plena) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), campus de Santa Maria, RS, apresentam acerca da educação inclusiva na componente curricular de Geografia, principalmente com os alunos com deficiência?

Assim sendo, a proposta da presente pesquisa foi analisar as experiências, percepções e demandas de docentes de Geografia e de alunos com deficiência em Restinga Sêca, RS, e de acadêmicos do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, a respeito dos desdobramentos da Geografia Escolar Inclusiva nessas duas realidades. Para responder as problemáticas do presente trabalho, bem como permitir o detalhamento do objetivo geral, delineou-se como objetivos específicos:

1) Investigar as experiências, percepções e demandas que os professores de Geografia das classes de ensino regular do Município de Restinga Sêca apresentam em relação à educação inclusiva;

2) Verificar as percepções, experiências e demandas que os estudantes com deficiência de escolas de ensino Fundamental e Médio do Município de Restinga Sêca possuem acerca da inclusão no ensino de Geografia;

3) Averiguar as percepções, vivências e demandas que os licenciandos do Curso de Geografia da UFSM carregam consigo em relação à inclusão de discentes que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), fazem parte do público-alvo da educação especial os alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 1996). No ano de 2022, entretanto, o Ministério da Educação (MEC), por meio da submissão de minuta de projeto, procurou atualizar as terminologias utilizadas para se referir a esses

sujeitos, estipulando que o TGD deve ser substituído por “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) (BRASIL, 2022).

Sampaio (2017) ressalta que a terminologia utilizada na inclusão mudou muito com o passar dos anos. Dessa forma, utiliza-se atualmente o termo “pessoas com deficiência”, no caso dos sujeitos em sociedade, e “alunos com deficiência”, no contexto da escola. O que não pode é, por meio das terminologias, “[...] mascarar a atenção às pessoas com deficiência, deixando-as novamente em segundo ou terceiro plano de atendimento e das potencialidades de aprendizagem” (SAMPAIO, 2017, p. 9). Com base nas palavras da autora, compreende-se que o uso da terminologia “alunos com deficiência” retira o peso negativo que existe na palavra “deficiente”. O sujeito não é a sua deficiência, e considerá-lo como um ser humano incapaz por causa dela não beneficia nem um pouco seu processo de ensino e aprendizagem.

Pensando nisso, a presente pesquisa utilizou três terminologias principais para fazer referência a esses discentes: “Alunos com deficiência”, “Alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial” e “Alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação”. Não é possível saber, como enfatiza Sampaio (2017), se as terminologias mudarão novamente, mas é provável que sofrerão modificações, à medida que novas compreensões em torno da inclusão forem apresentadas e aceitas pela maioria. Assim como, hoje, não se usa mais expressões como aluno especial, surdo-mudo, cadeirante, portadores de deficiência, talvez futuramente as nomenclaturas utilizadas por esta pesquisa não sejam mais adequadas aos contextos e o desenvolvimento da educação. Enquanto as alterações não ocorrem, continua-se trabalhando para que as diferenças sejam, sim, reconhecidas, mas, ao mesmo tempo, valorizadas, compreendidas, atendidas de maneira equitativa. O importante é que o estudante se sinta, de fato, incluído, seja enquanto aluno, cidadão e/ou pertencente ao espaço geográfico.

Foi em 1994 que o debate a respeito da inclusão ganhou força, principalmente com a Declaração de Salamanca, na Espanha, que referenciava à Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e que impactou ainda mais o cenário educacional brasileiro, sobretudo no atendimento dos alunos com deficiência (DELFINO, 2016). Nesse sentido, pode-se dizer que a presente pesquisa colaborará para um maior aprofundamento das discussões em relação à profissionalização docente, principalmente tratando-se de uma problemática recente e emergente para

a Geografia Escolar no Brasil (NARDI; CAMATTI, 2021), como é o caso da inclusão de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Lembra-se que a educação possui papel preponderante para o processo de inclusão, “[...], já que a mesma tem a função de incentivar o desenvolvimento de um pensamento crítico e o afloramento da consciência de cidadania, promovendo a convivência e o respeito às diferenças” (ROCHA; SANTOS, 2018, p. 67). Por isso, é conhecendo as percepções dos professores de Geografia em relação aos aspectos da educação inclusiva, as maneiras pelas quais eles desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência que esta pesquisa poderá contribuir para modificações nas diferentes esferas da educação.

Esta pesquisa se torna relevante na medida em que investiga as percepções, experiências e/ou vivências acerca do ensino de Geografia dos alunos que, por muito tempo, sofreram e ainda, mesmo após a implementação de políticas públicas, sofrem com o processo de exclusão, como é o caso dos discentes com deficiência. É preciso dar espaço para que os estudantes expressem suas ideias a respeito do processo educativo.

Outro ponto importante da pesquisa é que ela trabalha com as percepções de futuros professores de Geografia. Parte-se do pressuposto de que os licenciandos do Curso de Geografia da UFSM, mesmo após modificações nas grades curriculares, das políticas de formação docentes implementadas, não se sentem qualificados para desenvolver suas práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Acredita-se que debater acerca das facilidades e dificuldades que esses futuros professores estão tendo para promover a escolarização dos alunos com deficiência nas aulas de Geografia auxiliará tanto na formação inicial, como na prática pedagógica docente.

Dessa maneira, a presente pesquisa será um meio dos docentes de Geografia (já graduados ou graduandos) compartilharem os avanços ou impasses de suas práticas pedagógicas. É uma análise que, como ressalta Silva e Arruda (2014), favorece o surgimento de novas discussões em torno da educação. É debatendo a respeito das experiências, conhecimentos, visões e, até mesmo reivindicações a respeito da inclusão dos alunos com deficiência no ensino de Geografia que a educação, especialmente a geográfica, avança espacial e temporalmente.

Silva Neto *et al.* (2018, p. 88), sobre o processo de educação inclusiva, complementam: “Não podemos falar somente em inclusão escolar de forma passional, mas devemos fazer o debate segundo a visão de quem faz a escola [...]”. Dessa forma,

destaca-se que esta pesquisa se empenhou no sentido de resgatar a compreensão do que tem ocorrido na esfera da educação inclusiva segundo os professores de Geografia, os alunos com deficiência das classes comuns do Ensino Fundamental e Médio e os licenciandos em Geografia de uma instituição de ensino pública. Tais relatos podem gerar um entendimento mais multidimensional acerca da Geografia Escolar e do cenário educacional inclusivo vigente nas instituições de ensino do Município de Restinga Sêca e do Curso de Geografia da UFSM, apontando para avanços, obstáculos e demandas presentes na Educação Básica e no Ensino Superior.

Além disso, lembra-se que “[...] a inclusão escolar e seus desdobramentos não são homogêneos, pois cada realidade em que o processo se aplica responde de uma forma a esse movimento [...]” (FREITAS, 2015, p. 29). Desse modo, é importante analisar, por meio de relatos de docentes de Geografia e da percepção de estudantes com deficiência, como que as escolas de cidades pequenas, como é o caso de Restinga Sêca, deslocam-se rumo à educação inclusiva, fazendo do estudo de caso também algo que é relevante.

Por fim, considera-se que os currículos escolares devem ser sempre problematizados, pois eles estão no centro de disputas sociais, econômicas, ideológicas e intelectuais. Não são elementos naturais, mas sim produtos históricos. Silva (2001) ressalta que o currículo tem poder, identidade e autobiografia, servindo tanto para manter ou modificar as relações sociais. É preciso, conforme o autor, buscar entender o que está sendo privilegiado quando a escola trabalha um dado conteúdo, a maneira pela qual se posiciona diante de determinadas questões que, de alguma forma, terão um enorme impacto na sociedade e vice-versa. Assim sendo, esta pesquisa ganha importância discorrendo sobre o currículo do Curso de Geografia de uma instituição de ensino público. Ela analisa o que está sendo feito para promover uma maior qualificação dos docentes nos aspectos da educação inclusiva, principalmente com base nas percepções de seus acadêmicos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Promover o reconhecimento, respeito e o atendimento às diferenças, através de um pensamento crítico e com o desenvolvimento de uma consciência cidadã, deve ser um dos principais focos de uma escola que realmente compromete-se com uma educação verdadeiramente inclusiva. Estimular os alunos para que desenvolvam as suas distintas habilidades/capacidades, valorizando, compreendendo-os nas suas especificidades, deveria ser a tarefa e/ou compromisso de um sistema educativo que tem as suas bases alicerçadas na inclusão escolar.

Em resposta ao processo de exclusão que ocorreu (e que ainda ocorre) na esfera educacional, o paradigma da inclusão escolar constitui-se como um movimento que tem mobilizado países de vários lugares do mundo. Aparentemente, a exclusão é um fenómeno característico dos países subdesenvolvidos, já que eles possuem muitos grupos de seres humanos discriminados, invisibilizados e marginalizados pela sociedade. Porém, ela, como ressalta Almeida (2011), também tem se materializado de várias formas e graus nos países desenvolvidos. Portanto, é uma situação que se faz presente em âmbito mundial.

A inclusão, seja ela na escola ou na sociedade, é algo que passou a ser debatido de forma intensa nas diversas áreas do conhecimento nos últimos vinte ou vinte e cinco anos, mesmo que não haja uma definição clara do que de fato ela signifique (SILVA, 2020). No entanto, parte-se da concepção de que inclusão é algo afeito a todo e qualquer ser humano. Pensar em um viés inclusivo significa buscar uma forma de melhor inserir, atender e valorizar as diferenças intelectuais, culturais, físicas, sociais, étnicas, de identidade de gênero, por exemplo. Tal posicionamento interpreta a inclusão não somente como uma atuação “mecânico-funcional” na sociedade e na escola, “[...] mas sobretudo como a criação de possibilidades para uma participação efetiva, permanente e autônoma na vida social [...]” (SILVA, 2020, p. 2), independente do espaço que o sujeito esteja.

A partir da década de 1990, considera-se que as reformas promovidas na educação, em consonância com o atual paradigma educacional buscado pelo país – Educação Inclusiva, buscam uma escola que contemple a todos. Essa inclusão não diz respeito apenas ao acesso de todos os estudantes às instituições de ensino, mas,

impreterivelmente, à permanência deles, “[...] posto que a educação não é um privilégio, mas sim um direito.” (ALMEIDA, 2011, p. 24).

Nesse sentido, lembra-se que construir uma escola que, de fato, esteja alinhada com os princípios da inclusão, leva tempo e é alvo de muitas dúvidas quanto à sua execução. No entanto, ressalta-se que muitas escolas, através dos relatos de seus professores, demonstram que ela é possível e que, para que ocorra a implementação da educação inclusiva, é necessário enfrentar e superar os desafios com o envolvimento de todos aqueles que fazem a escola, como enfatizam Brinco (2021) e Silva Neto *et al.* (2018). Dessa forma, não se pode negar de forma alguma que “[...] a inclusão é responsabilidade de todos” (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 82).

A educação brasileira vivência, conforme Almeida (2011) ressalta, sobretudo no século atual, um de seus maiores conflitos: o paradigma da inclusão escolar. Pode-se dizer que “A Educação para Todos torna-se o engodo das políticas públicas educacionais que, incessantemente, recorrem a termos como a universalização (quantidade) e democratização (qualidade) da educação.” (ALMEIDA, 2011, p. 119).

Assim, a inclusão, segundo Freitas (2015), surge como paradigma da educação básica. Caracteriza-se como um movimento que, indispensavelmente, precisa da participação de todos os membros que compõem a escola. É preciso uma gestão escolar que crie oportunidades de aprendizagem, que reconheça o estudante como um ser único, contribuindo para a formação de relações sociais mais justas, que, aliado a isso, acreditem no potencial de cada indivíduo, nas suas várias habilidades.

Trabalhar de forma inclusiva é propor um currículo acessível, que apresente recursos didáticos e metodologias de ensino que atendam às necessidades educacionais dos diferentes estudantes e não fazendo com que seja uma estrutura exclusiva para um único público. Deve-se pensar que “Os sujeitos são distintos de cada um, então, por que a formação social e acadêmica dos estudantes deveriam guiá-los para uma mesma direção? Para onde a pluralidade social se encaminha?” (HORTA; FERNANDEZ, 2021, p. 371). Desse modo, percebe-se que refletir, de maneira crítica-reflexiva em face dos sistemas educativos, deveria perpassar por todas as etapas da construção do currículo escolar pautado na inclusão. Ele, como já comentado, apresenta um grande poder para fixar ou modificar muitas das relações da sociedade.

Existe uma necessidade constante de revisão do currículo escolar no processo de implementação da educação inclusiva. É relevante a construção de currículos que

permitam com que a escola e a universidade formem alunos para o exercício da cidadania e para a vida, tal como explica Marques (2021). Ao colaborar na formação dos indivíduos, as instituições de ensino reforçam valores éticos e morais provenientes da família, e desconstruem concepções individualistas, proporcionando debates que precisam ser estimulados constantemente dentro de uma sala de aula com princípios inclusivos.

A inclusão busca reverter a situação de descaso existente com e em muitas escolas do país. É imprescindível que os responsáveis pela educação pensem, reflitam a respeito de que geralmente avalia-se “[...] o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina [...]” (MANTOAN, 2003, p. 18). Existe a necessidade de problematização acerca de questões que também são indispensáveis dentro da esfera educacional, como, por exemplo, a evasão, discriminação, repetência, que acabam prejudicando muitos alunos. Assim sendo, percebe-se que para o desenvolvimento de uma educação ancorada na perspectiva da inclusão implica uma série de questionamentos acerca dos índices de desempenho de todas as etapas de ensino.

É evidente que dentro das salas de aula, pelo menos em muitas escolas que estão em vigor, existem estudantes que não aceitam a convivência com os alunos com deficiência ou acabam, consciente ou inconscientemente, apresentando comportamentos excludentes. Por preconceito ou se sentirem prejudicados no processo educativo, muitos alunos acabam rejeitando/criando barreiras de contato na relação com o discente que faz parte do público-alvo da educação especial (FONSECA, 2012; VIEIRA, DENARI, 2007). No entanto, os professores precisam trabalhar os conteúdos de forma que haja uma abordagem interligada com as problemáticas da inclusão escolar.

É no ensino regular que a participação de todos deve ser estimulada, pois a educação é o caminho para uma sociedade inclusiva. Para que tal transformação se efetive, entretanto, é preciso uma ressignificação da cultura, das práticas e das políticas educacionais, de uma forma que respondam às diferenças de seus alunos. Um movimento que, segundo Silva Neto *et al.* (2018), deveria partir de uma abordagem humanística, que compreende o indivíduo em suas singularidades, com a busca da satisfação pessoal de cada um e da inclusão social de todos.

Muitos cidadãos e intelectuais da educação focam apenas na discussão que envolve o papel e a responsabilidade do professor na construção de uma escola

inclusiva. Entretanto, Chaves (2010) ressalta que, além do comprometimento do docente, é, sem dúvida, muito importante que ocorra um envolvimento que parta do coletivo escolar. Todos os sujeitos que compõem a escola precisam se mobilizarem em prol da superação de preconceitos, de uma aprendizagem que contemple as individualidades humanas, na construção de uma educação que transforme a própria escola e a sociedade. Não se deve apenas analisar a postura do professor, não é só ela “[...] que estará em questão, mas sim a postura da escola. E é a escola e, conseqüentemente, o coletivo escolar, que precisam sofrer a verdadeira mudança” (CHAVES, 2010, p. 112).

A escola é um lugar multicultural. Um ambiente que atende um público com objetivos, ideologias muito diversificadas. Cada pessoa interpreta/apreende um dado conteúdo de forma diferente. No entanto, todos os indivíduos apresentam habilidades, sendo que a presença ou não de uma pode facilitar ou dificultar a interiorização de um determinado assunto. No entanto, Silva e Arruda (2014), a respeito do processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência, comentam que há um pressuposto de que somos todos iguais, mas que negam o fato de sermos diferentes. Em outras palavras, ressalta-se que todos devem ter os mesmos direitos, mas é omitido o fato de todo o ser humano é único, apresenta necessidades educacionais diferentes, o que favorece a permanência da exclusão nas escolas brasileiras e demais nações.

Quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência, Silva Neto *et al.* (2018) ressaltam que o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula regular é possível. É preciso modificar o pensamento limitado/excludente de que eles não são capazes de estudar, interagir, aprender com os demais estudantes e vice-versa. Segundo os autores, “É na escola que este processo de transformação acontece de forma contínua (depois da família), é neste espaço único que os indivíduos são capazes de assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos” (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 87).

Além de reconhecer a importância do coletivo escolar se sensibilizar na busca pela inclusão, é preciso entender que não são cursos de graduação e pós-graduação que farão do docente um profissional que adote uma perspectiva de educação que seja inclusiva (CHAVES, 2010, p. 112). Em primeiro lugar, o professor precisa refletir acerca de seus princípios éticos e morais, estar aberto à mudança, trabalhar em face de sua (auto)formação.

Na visão de Freitas (2015), a inclusão escolar é um movimento multidimensional, visto que ela envolve aspectos locais, individuais e contextos de implementação (sociais e políticos), fazendo com que ela apresente várias interlocuções. Para que haja a efetivação de tal movimento, precisam ser consideradas mobilizações em todas as dimensões, proporcionando a igualdade de oportunidade e representatividade dos grupos.

Independente das diferenças, incluir significa reconhecer que existem outras pessoas que também precisam e possuem o direito de fazerem parte de todos os meios, sejam eles profissionais, sociais, educacionais, enfim, de todas as nuances da vida em sociedade. Assim sendo, entende-se que “[...] incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo.” (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 90).

Nessa perspectiva, entende-se que a escola tradicional (aquela que ainda se faz presente em muitos casos), destinada a poucos, ainda é realidade no sistema educacional e, até mesmo, pode ser tomada como predominante. A evasão escolar, por exemplo, exclui os alunos do processo educativo. Por outro lado, a escola fundamentada na perspectiva da inclusão, cujo enfoque central constitui-se em uma educação de qualidade para todos, “[...] na medida em que respeita e valoriza as necessidades e anseios dos educandos, independentemente de suas condições – ainda se depara com uma realidade inapropriada para seu pleno desenvolvimento.” (ALMEIDA, 2011, p. 24).

Faz-se necessário que a inclusão de todos os estudantes seja efetivada em um sistema único de educação e por meio do ensino regular (SILVA NETO *et al.*, 2018). Nesse sentido, lembra-se sempre que o movimento pela inclusão escolar perpassa pelas dimensões humanas, de cunho social e político, e que gradualmente está ocupando seu lugar na sociedade contemporânea. O movimento auxilia no desenvolvimento das pessoas, em geral, colaborando para que ocorra a reestruturação de práticas e ações inclusivas e que combata algo tão antigo e, ao mesmo tempo, bastante presente ainda nos dias atuais, como é o caso do preconceito.

Segundo Freitas (2015), a inclusão escolar faz parte de uma mudança no contexto educacional de forma ampla, na qual os sistemas de ensino devem organizar-se para promover a formação do cidadão. Uma construção de sujeito que

envolve princípios morais, éticos, intelectuais, sociais, sendo que há, dentro desse entrelinho, a necessidade de valorização das diferenças.

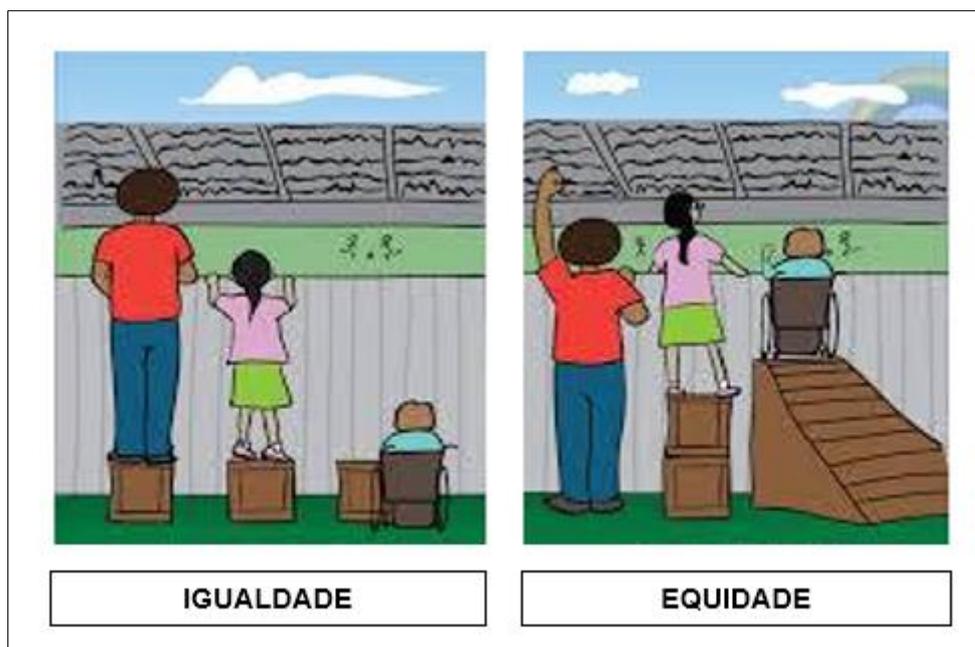
A inclusão escolar é um movimento que tem mobilizado países de diferentes partes do mundo. Embora a exclusão seja, aparentemente, um fenômeno marcante dos países subdesenvolvidos, ela também se manifesta de várias formas e graus nos países desenvolvidos. Desse modo, nota-se que a exclusão não é uma característica exclusiva dos lugares mais pobres, mas que abrange até aqueles considerados desenvolvidos (ALMEIDA, 2011). Assim, lembra-se que essa é uma situação que se faz presente em todo o contexto mundial.

No contexto da escola, o encaminhamento das políticas públicas educacionais é para todos os profissionais da educação: professores, diretores, gestores, coordenadores pedagógicos, inspetores, supervisores. Além disso, ressalta-se que os indivíduos indiretamente envolvidos na questão, como os pais/responsáveis, também não ficam restritos às políticas criadas (ALMEIDA, 2011).

Embora existam vários direitos de igualdade estabelecidos em lei, não são cumpridos em sua plenitude, tornando as condições de acesso e permanência na escola diferentes, como alertam Brinco (2021) e Castro *et al.* (2018). A inclusão dos alunos com deficiência, como os autores supracitados colocam, não é algo simples, pois é uma realidade que precisa ser buscada e oferecida adequadamente a estes alunos.

Falar de educação inclusiva, segundo Carvalho (2019), requer a abordagem de dois termos importantes dentro de tal processo: igualdade e equidade. Com discussões de grande potência na área da educação especial, a autora considera que a primeira refere-se à ideia de uniformidade, ou seja, trata-se os seres humanos como todos iguais; desconsidera-se suas singularidades. A segunda significa reconhecer as diferenças humanas, oferecendo condições dentro do processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Para facilitar a compreensão, ilustra-se esta situação por meio da Figura 1, que expressa, através de uma linguagem figurada, as ideias de igualdade e equidade.

Figura 1 – A ideia de igualdade e equidade



Fonte: Adaptado de Carvalho (2019).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Figura retangular horizontal com duas cenas ilustrativas que estão lado a lado. À esquerda, três pessoas assistem um jogo de fora do estádio, atrás de uma parede de taboas pintadas de cinza. Elas estão de costas para o espectador da imagem. O primeiro rapaz é o mais alto, tem cabelo escuro, estilo Black Power, tem pele parda, está de camiseta vermelha, calça azul, sapato preto. Está em cima de uma caixa de madeira. A segunda pessoa é uma menina. Tem cabelo preto e comprido, pele clara, está de camiseta cor de rosa, saia verde e tênis branco. Também está em cima de uma caixa de madeira. A última pessoa é uma senhora e é usuária de cadeira de rodas, tem cabelo castanho claro e curto, está de blusa verde. A frente e à esquerda dela, está outra caixa. Em frente a eles, a parede. No jogo de futebol, dois jogadores disputam a bola. No fundo da cena, arquibancadas do estádio e céu com nuvens. Abaixo está escrito: "igualdade". Essa palavra é de letras pretas e ao redor dela tem um retângulo também de cor preta, com fundo branco. À direita, se repetem as mesmas pessoas, que assistem o jogo de dentro do estádio. Agora, elas estão dispostas na imagem do seguinte modo: o rapaz continua de pé, braço esquerdo levantado e o direito apoia na parede ao redor do estádio. A menina está em cima de duas caixas empilhadas. Assiste o jogo. A última pessoa, que é a senhora, está em cima de uma rampa e com o braço esquerdo levantado. Ela também assiste a partida. No jogo, uma pessoa avança para fazer o gol e outra está na defensiva. Fundo da cena com arquibancadas e céu com poucas nuvens e um pequeno arco-íris do lado direito. Abaixo da cena, está escrito: "equidade", de cor preta e ao redor tem um retângulo também dessa cor e o fundo é branco.

Nas palavras de Carvalho (2019, p. 16), a igualdade, por exemplo, trata-se dos direitos humanos e “[...] não às características das pessoas, como seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais”. Diante desse entendimento, a autora enfatiza que “[...] fazem jus a equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência com êxito na escola, buscando-se ultrapassar seus limites, até porque desconhecemos a extensão da possibilidade humana” (CARVALHO, 2019, p. 16).

Segundo Nuernberg e Gesser (2016, p. 23), compreende-se que para o desenvolvimento de “[...] uma educação pautada em princípios inclusivos, há necessidade de a escola inserir no seu projeto político pedagógico a inclusão, não como algo restrito à modalidade da educação especial, mas como um princípio transversal e basilar desse projeto [...]”. Ainda conforme os autores, faz-se necessário a superação de modelos de educação que propõem estratégias generalizantes e que acreditam ser correto colocar todos os sujeitos com uma mesma necessidade especial em um mesmo ambiente/lugar, isolando-os.

Uma escola inclusiva é aquela que consegue “[...] adequar seu currículo, programas, conteúdos e, em especial, estruturar uma proposta político-pedagógica que venha a atender as reais necessidades [...]” de seus estudantes (ZULIAN; FREITAS, 2001, sem número de página). Para que, de fato, ocorra a inclusão escolar, Marques (2021) também elenca aspectos que precisam ser considerados nos currículos das instituições de ensino e aprendizagem:

a) extinguir barreiras arquitetônicas, de comunicação e de informação que impedem a participação e o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes com deficiência;

b) estimular a construção de um trabalho colaborativo envolvendo o docente regente e o educador especial;

c) investir na capacitação dos professores envolvendo os saberes a respeito das diferenças humanas, das atipicidades do processo de ensino e aprendizagem;

d) buscar uma mudança de postura, mentalidade, desprendimento de estereótipos, preconceitos e prejulgamentos, além da necessidade de um tratamento verdadeiramente inclusivo com as diferenças;

e) motivar o desenvolvimento de um novo posicionamento por parte dos docentes para lidarem com os inúmeros atravessamentos encontrados para

implementar a inclusão na escola, sobretudo com a superação/rompimento de padrões pré-estabelecidos em face dos alunos, da concepção de que existe um estudante ideal.

Desse modo, percebe-se que é a escola que deve adequar-se às necessidades de seus alunos e não o contrário. Faz-se necessário que as instituições de ensino forneçam meios para que os estudantes tenham acesso contínuo e satisfatório nas várias componentes curriculares, assim como são necessárias modificações nos currículos e nas práticas pedagógicas, atendendo as várias necessidades de seus estudantes.

É preciso atentar-se para os diferentes contextos (sociais, políticos, econômicos, culturais) que envolvem a educação inclusiva e que são pontos importantes para o surgimento de debates em torno da temática. Esses aspectos são indispensáveis ao falar de inclusão escolar, visto que “[...] as transformações vividas em sociedade geram demandas para a educação na medida em que é produzida uma nova realidade educacional, cuja possibilidade de atendimento é extensiva a todos.” (ALMEIDA, 2011, p. 52). Desse modo, é necessário que ocorra a superação de cristalizações instauradas no cotidiano da escola e da vida em sociedade, uma vez que uma é reflexo da outra, sendo que essa intervenção deve acontecer acompanhada do senso crítico e que analise as lógicas que caracterizam as condutas e ações em âmbito escolar (NUERNBERG; GESSER, 2016).

Não se pode negar que a sociedade é formada por uma gama de sujeitos diferentes. Cada pessoa é singular. Cada ser humano apresenta uma crença, uma perspectiva de vida, a sua cultura, os seus valores (BRINCO, 2021; SILVA; ARRUDA, 2014). Incongruente é acreditar que no ambiente de sala de aula isso pode ser diferente. Quando o trabalho escolar é desenvolvido com o pressuposto de que todos são iguais, por exemplo, nega-se, de certo modo, as diferenças entre os indivíduos. Desse modo, para o desenvolvimento da inclusão escolar é preciso (re)pensar as maneiras pelas quais elas estão organizadas e para quem foram, ao longo dos séculos, construídas. É necessário desencadear na prática o princípio que rege a educação inclusiva, ou seja, aquela destinada para todos, em suas semelhanças e diferenças (SILVA; ARRUDA, 2014).

A educação inclusiva valoriza o “outro”, compreende a importância das diferenças, aprecia o diverso, buscando “[...] transformar ideias, posturas e ações vigentes tanto no sistema educacional, no que tange às práticas pedagógicas, quanto

na sociedade em geral de modo a construir uma cultura que busque o preito ao outro em suas peculiaridades e singularidades [...]” (MARQUES, 2021, p. 617). A inclusão educacional é desenvolvida por meio de um princípio ético e, ao mesmo tempo, também político, sustentando-se na perspectiva dos direitos humanos. A partir dessa concepção, pode-se dizer que a inclusão passa a ser um fundamento do dia a dia da sala de aula, e não considerada como algo paralelo à cultura da escola, como é observado em muitas instituições educacionais (NUERNBERG; GESSER, 2016).

Almeida, Rocha e Peixoto (2013) comentam que, sem dúvida, são várias dificuldades encontradas pelos docentes acerca da escolarização dos estudantes com deficiência, principalmente pelo despreparo para lidar com a inclusão. No entanto, uma formação continuada de qualidade ajudaria a resolver muitos dos impasses na sala de aula, permitindo um maior aprendizado a respeito das necessidades educacionais de seus alunos.

A educação, em um viés inclusivo, questiona os modelos tradicionais de ensino. Ela se opõe à ideia de que existe um padrão de aluno, à idealização do estudante que, a cada dia, está mais distante da verdadeira realidade das salas de aula (ALMEIDA, 2011). Portanto, é necessário o rompimento da visão acerca do “aluno ideal”, possibilitando que o estudante seja o seu próprio parâmetro, respeitando suas potencialidades e limitações (GARCIA; SOUZA, 2016).

Assim sendo, pode-se dizer que o movimento pela inclusão escolar e educação inclusiva permite que a sala de aula seja um espaço mais rico e propício às diferenças. Existe a necessidade de diversas trocas de saberes, perspectivas, opiniões e percepções dos alunos, professores, gestores e demais membros da escola e da universidade, para poderem construir um ambiente escolar de fato inclusivo. A educação inclusiva busca garantir os direitos dos alunos que compõe as diferentes etapas, modalidades e níveis de ensino, favorecendo a construção do conhecimento por meio do convívio social e de forma que ocorra a desconstrução de arranjos, visíveis e invisíveis, presentes na cultura, na ideologia, na política e nas relações em sociedade, de forma geral.

## 2.2 DA EXCLUSÃO ÀS PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

### 2.2.1 História das Pessoas com Deficiência

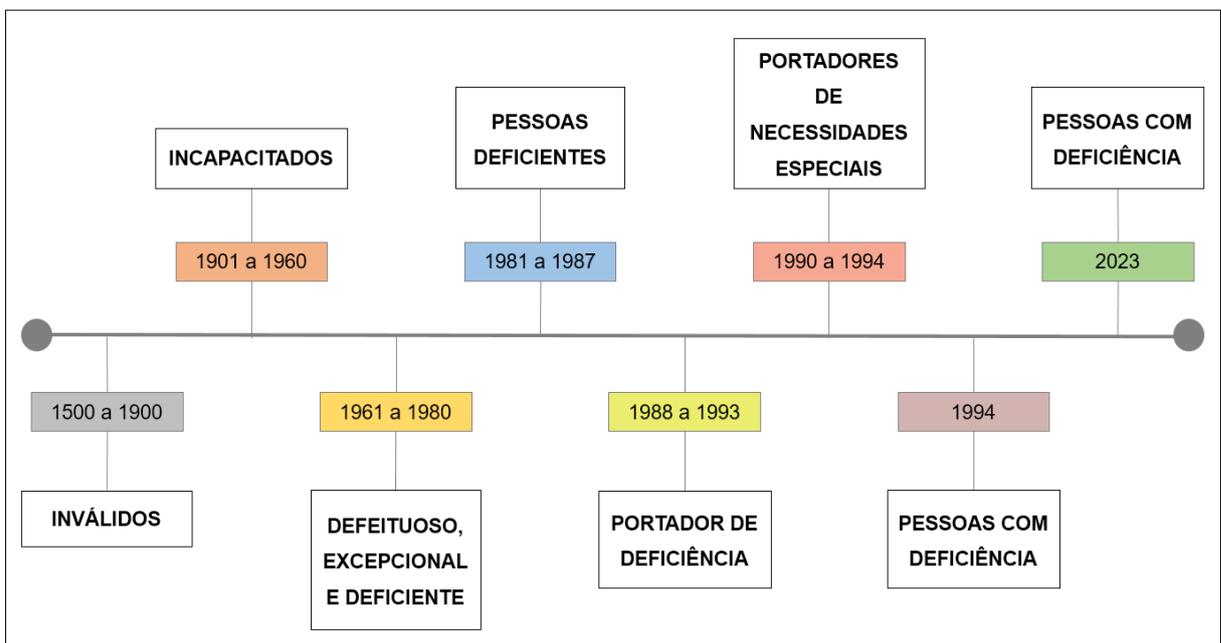
Durante muito tempo a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso com alguma deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e/ou TEA foram escondidos pelos seus familiares. Essas pessoas não tinham acesso à escola, à universidade e à vida em sociedade. Os indivíduos com algum comprometimento físico, motor, cognitivo e/ou ligado aos órgãos sensoriais eram considerados um problema, sendo que eles precisavam se modificar para satisfazer os padrões aceitos, estabelecidos e/ou impostos pelo meio social, não usufruindo de seus direitos enquanto cidadãos, estudantes e seres humanos. Muitos dos sujeitos foram isolados, punidos e, até mesmo, condenados à morte, conforme observado em muitos momentos da história humana.

No caso do Brasil, o histórico de terminologias empregadas para se referir aos sujeitos com deficiência, segundo Cambiaghi (2007), revela que no período de 1500 a 1900 essas pessoas eram chamadas de “inválidas” (Figura 2). De acordo com a autora, nesse momento da história, elas eram consideradas inúteis para a sociedade e um fardo para famílias. De 1901 a 1960, o público era chamado de “incapacitados”, sobretudo por causa das consequências da Primeira e da Segunda Guerra Mundial. No início, o termo era utilizado para identificar pessoas consideradas sem potencial. Em seguida, passou a designar os indivíduos com capacidade residual. Tal mudança já foi um avanço, mas ainda havia exclusão em todos os setores. De 1961 a 1980, o sujeito com deficiência era chamado de “defeituoso”, “excepcional” e “deficiente”. Defeituoso, como o nome pressupõe, identificava sujeitos com deformidade. Excepcional era o termo utilizado para chamar as pessoas com deficiência intelectual. Deficiente era empregado para designar seres humanos com deficiência física, auditiva e visual. A sociedade não reforçava as limitações em relação à maioria, mas sim à deficiência.

Na Figura 2, observa-se que no período que vai de 1981 a 1987 os sujeitos com deficiência eram chamados de “pessoas deficientes”. A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu 1981 como sendo o ano Internacional das Pessoas Deficientes, pois, pela primeira vez, utilizou-se o termo “pessoas”, garantindo um pouco mais de

dignidade para o público. De 1988 a 1993, essas pessoas já foram identificadas como “portadoras de deficiência”. Houve uma alegação das organizações de que os termos antes utilizados remetiam à ideia de que os indivíduos eram deficientes em sua totalidade. Por isso, seria mais correto, na época seguinte, desconstruir isso, trazendo o termo “portadores”, pois portar uma deficiência começou a ser considerado um valor agregado à pessoa (CAMBIAGHI, 2007).

Figura 2 – Linha do tempo com as terminologias utilizadas no Brasil para fazer referência às pessoas com deficiência



Fonte: Adaptado de Cambiaghi (2007, p. 29-32).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Figura retangular de fundo branco e com linha do tempo colorida na horizontal. Do lado esquerdo para o direito, têm-se uma linha principal de cor cinza. Dela, na inferior, sai um quadro cinza claro, com a informação “1500 a 1900”. Desse quadro, para inferior, quadro de fundo branco, moldura e letra preta, que diz: “Inválidos”. Da linha, na superior, quadro laranja, com “1901 a 1960. Dele, para superior, quadro de fundo branco, moldura e letra preta, com a informação: “Incapacitados”. Da linha, para inferior, quadro laranja claro, que expõe: “1961 a 1980”. Dele, no mesmo sentido, quadro de fundo branco, moldura e letra preta, com “Defeituoso, excepcional e deficiente”. Da linha, para a superior, quadro azul, com “1981 a 1987”. Dele, outro quadro, na sua superior de fundo branco, moldura e letra preta, onde está escrito: “Pessoas Deficientes”. Da linha, quadro verde limão, na inferior, com “1988 a 1993”. Desse, surge, na inferior, quadro de fundo branco e de moldura e letra preta, que apresenta:

“Portador de Deficiência”. Da linha principal, quadro cor de rosa, que informa: “1990 a 1994”. Dele, emerge quadro, na superior, de fundo branco e de moldura e letra preta, com “Portadores de necessidades especiais”. Da linha, quadro, na inferior, de cor lilás, com “1994”. Dele, no mesmo sentido, quadro de fundo branco, letra e moldura preta, com “Pessoas com Deficiência”. Da linha, para superior, quadro verde com a informação: “2023”. Desse, no mesmo sentido, quadro de fundo branco, letra e moldura preta, com “Pessoas com Deficiência”.

Na escola temporal de 1990 a 1994, outro termo foi utilizado para se referir ao sujeito com deficiência: “portador de necessidades especiais”. Ele substituiu “deficiência”, pois o público, segundo as políticas públicas, poderia ter dificuldades vinculadas a deficiência como também de outros aspectos da experiência vital. Ainda no ano de 1994, no entanto, o público em estudo começou a ser identificado como “pessoas com deficiência”, cujo termo foi utilizado pela Declaração de Salamanca, que deixou claro que a educação inclusiva abrangeria não só os indivíduos com deficiência, mas todos os que possuíssem necessidades educacionais especiais. Por fim, pode-se dizer que, no momento, o mesmo termo continua em vigor. O objetivo de usá-lo é para não esconder a deficiência, mas sim mostrar, com dignidade, a sua existência, valorizando, entendendo e respeitando as diferenças humanas (CAMBIAGHI, 2007).

Diante de tal histórico, ressalta-se que, depois de muito tempo, esses sujeitos, através de suas reivindicações, de suas famílias, de intelectuais de diversas áreas, conseguiram uma garantia de direitos humanos estabelecidos em lei. Entre as conquistas, destaca-se, por exemplo, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que elevou significativamente os índices de matrículas de alunos com deficiência nas classes de ensino regular do país. Baptista (2019) mostra que, com essa intervenção, no ano de 2003 o número de discentes do público-alvo da educação especial nas classes regulares era de 145.141 estudantes e já no ano de 2015 somavam 750.983 discentes.

Desse modo, pode-se dizer que, pela grande limitação nas formas de pensamento das sociedades, pela falta de conhecimento, valorização e respeito às diferenças humanas, ao longo dos vários contextos históricos, houve diferentes formas de tratar e perceber os sujeitos considerados atípicos. Rampelotto (2005) salienta que na Antiguidade, por exemplo, que vai da utilização da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d. C., existiam práticas de eliminação das

peças com deficiência. Em Esparta, por exemplo, o encargo de verificar cada criança logo após o nascimento, analisando a possibilidade de formar homens para a guerra, era desenvolvido por um conselho de anciãos, sendo que adotavam o infanticídio com aqueles que possuíam alguma deficiência (RAMPELOTTO, 2005).

Na Idade Média (476 d. C. até a tomada de Constantinopla, em 1453), com o advento do feudalismo como novo meio de produção, houve o surgimento do clero, fazendo com que a igreja influenciasse e controlasse os diversos setores da vida em sociedade. Assim, em um mundo onde as pessoas eram consideradas a imagem e semelhança de Deus, aqueles que possuíam características físicas e cognitivas diferentes eram associadas ao demônio, o que favoreceu o descaso e marginalização dos sujeitos com deficiência (RAMPELOTTO, 2005).

Desse modo, percebe-se que a época foi caracterizada por grandes limitações, atitudes e sentimentos perante as pessoas com deficiência. Na Idade Média, também conhecida como idade das trevas, os sujeitos com cegueira eram considerados pessoas com dons e poderes sobrenaturais, o que evidencia tamanha misticidade que havia nesse contexto (SILVA; ARRUDA, 2014). Por isso, ter um filho com deficiência, conforme apontam Silva Neto *et al.* (2018, p. 84), era considerada uma “[...] maldição, muitas vezes ligada a algo diabólico. Os ‘diferentes’, assim como no período da Inquisição, poderiam ser executados na forca ou queimados vivos”, o que demonstra novamente o tamanho da limitação do pensamento na época.

Na Modernidade, que vai da queda do Império Romano no Oriente até a Revolução Francesa, em 1789, conforme salienta Rampelotto (2005), ocorreu a destituição do sistema feudal para o mercantil, favorecendo as relações entre burguesia e estado. A igreja perdeu o controle de diversos setores, sendo que a influência dos humanistas fez a teologia ser bastante substituída pelos valores antropocêntricos. Algumas pessoas romperam com o misticismo acerca das deficiências, principalmente com aspectos médico-pedagógicos, procurando normalizar os sujeitos com tais características. Dentre os estudiosos, destaca-se Jean-Paul Bonet, que escreveu, em 1620, a obra “Relação da Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”.

Já na Idade Contemporânea (século XVIII até os dias atuais), com a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e as guerras mundiais e nacionais, o indivíduo com deficiência precisava ser produtivo para a sociedade. Assim, houve o surgimento dos discursos sobre integração e, posteriormente, inclusão. É nesse contexto que

aparecem as propostas baseadas no modelo técnico/psicológico e as primeiras discussões de caráter mundial e nacional destinadas à educação especial, favorecendo o surgimento de políticas públicas educacionais que contemplem os estudantes com deficiência (RAMPELOTTO, 2005).

No caso do Brasil, Almeida, Rocha e Peixoto (2013) e Delfino (2016) ressaltam que, durante anos, houve enorme descaso com a educação popular. A escola não era acessível a todos os sujeitos. A educação direcionada para alunos com deficiência começou a ganhar atenção no século XIX, com a criação das primeiras instituições de ensino voltadas para o atendimento de alunos surdos e/ou com cegueira. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem não era muito significativo, sendo que o número de vagas era pequeno diante da demanda populacional e os modelos de educação especial implementados eram baseados nos moldes dos países europeus. Voltava-se para o assistencialismo. Além do mais, os autores comentam que foi só na década de 1970 que surgiram os primeiros cursos de formação de professores habilitados para a educação especial (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013).

No entanto, na contemporaneidade, houve o surgimento de uma atmosfera positiva às questões na área educacional. Foram nas décadas de 1980 e 1990 que ocorreram movimentos de democratização no interior do Brasil e no contexto internacional, favorecendo que grupos marginalizados, formados por pessoas negras, de diferentes etnias, pobres e/ou com deficiência, reivindicassem seus direitos, principalmente na esfera da educação. Diante do cenário político que se instaurava, sobretudo no âmbito das políticas públicas educacionais, o cenário era orientado pelo discurso da “Educação para Todos, que permitiu a criação de vários dispositivos legais (decretos, leis, portarias), favorecendo o desenvolvimento da educação inclusiva (ALMEIDA, 2011).

As pessoas com deficiência passaram, respectivamente, por quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Para auxiliar na compreensão, têm-se a Figura 3, que demonstra as formas como ocorreram as relações sociais, educacionais, políticas, econômicas, culturais em cada uma delas.

Figura 3 – Fases da Educação Especial



Fonte: Adaptado de Clínica Eureka (2022).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Figura quadrada colorida, fundo branco e com círculos ilustrativos interligados. Dentro do primeiro círculo, que está na superior e à esquerda, figuras de meninos e meninas semelhantes. O círculo é azul e sua borda e as figuras dos meninos e meninas são pretas. Fora e ao redor dele, um menino pardo, de camiseta amarela e calção verde, uma menina cega, de camiseta vermelha e bermuda branca, um outro menino com muleta, de camiseta preta e calção azul e uma menina, de vestido azul claro, que é usuária de cadeira de rodas. Em cima do círculo, sai um flecha, onde diz: "Exclusão". As letras são pretas e o fundo é branco. Na direita, ainda na parte superior, só que um pouco mais embaixo do que o anterior, outro círculo, também com meninos e meninas com a mesma semelhança. Também é de fundo azul e borda preta. Dele sai uma flecha preta, que aponta para um círculo menor, de azul claro e com o menino pardo, a menina cega, o menino com muleta e a usuária de cadeira de rodas anteriormente descrita. Desse círculo menor, sai outra flecha para baixo, onde está escrito: "Segregação". Na parte inferior, à esquerda, um círculo também com crianças semelhantes. A circunferência é de cor bege e borda preta. Dentro dessa figura geométrica, outro círculo menor, de cor rosa, com o menino pardo, a menina cega, o menino com muleta e a usuária de cadeira de rodas. Desses círculos, saí uma flecha preta, que indica: "Integração". No centro da figura, um último círculo interliga todas as figuras geométricas descritas. Na parte que sobrepõe um círculo do outro, traços pretos. No círculo ao centro, as meninas e meninos semelhantes e o menino pardo, a garota cega, o garoto com bengala e a menina usuária de cadeira de rodas estão todos juntos e dispostos aleatoriamente sobre essa circunferência, que é amarela. Desse círculo, ainda sai uma flecha para cima e voltada para a direita, que indica: "Inclusão". Tal palavra tem fundo branco e a fonte azul marinho.

Com base na interpretação da Figura 3 e das discussões feitas por Almeida (2013) e Rampelotto (2005), entende-se que a fase de exclusão se caracteriza pela eliminação física das pessoas com deficiência na Grécia antiga. Havia naquela época uma concepção equivocada do que era beleza e procura por perfeição física, fazendo com as pessoas que não se enquadrassem nos padrões estabelecidos não tivessem direito à vida, sendo exterminadas. A fase também estende-se para parte da Idade Média, principalmente com a influência da igreja católica, considerando as pessoas com algum comprometimento físico, cognitivo, auditivo e/ou visual como sendo possuídas por demônios.

A segunda fase, que remete à segregação, diz respeito às práticas que vigoravam ao final do século XVIII e início do XIX, por exemplo. Nesse período havia a criação de instituições especializadas para pessoas com deficiência, sobretudo para os sujeitos com deficiência intelectual. A sociedade, bastante influenciadas pela igreja, família, pelos profissionais das áreas médicas, começa a perceber a necessidade de apoiar os indivíduos com deficiência. Entretanto, o apoio dava-se através de um sentimento de piedade/compaixão, oferecendo assistência para os seres humanos ditos anormais (ALMEIDA, 2013). Foi em meados do século XIX que Jean Marc Itard (1774-1838), por exemplo, adotando uma perspectiva assistencialista/segregada iniciou sua proposta voltada para o atendimento educacional de sujeitos com deficiência intelectual (RAMPELOTTO, 2005).

Posteriormente, com a obrigatoriedade e expansão da educação básica no século XX, ocorreram movimentos de educadores, país e pessoas com deficiência na Europa e América do Norte que rejeitavam as escolas com perfil segregador (ALMEIDA, 2013), dando origem a fase da integração. A Dinamarca, em 1950, foi um dos países europeus que estudava algumas propostas de interligar os alunos com deficiência com os demais, sendo que na década de 1970, começaram a aliar a ideia ao princípio de normalização, ou seja, o estudante com deficiência precisava normalizar-se para participar do meio social (RAMPELOTTO, 2005).

No entanto, havia nessa época uma busca pela integração dos estudantes com deficiência com os demais alunos, mas não a valorização das diferenças humanas. Começa nesse período a reivindicação e criação de uma educação especial, que serviria para integrar as pessoas, mas que não gerava um processo de ensino e aprendizagem equitativo entre os sujeitos. Os estudantes com deficiência

frequentavam as mesmas instituições dos discentes típicos, mas em grupos separados. Podia ser a mesma escola; no entanto, as salas de aula eram diferentes.

Mesmo diante da integração dos alunos com deficiência, a exclusão continuou existindo, uma vez que os sujeitos frequentam classes especiais. Contudo, ocorrem, principalmente na década de 1990, a criação de políticas públicas educacionais, que procuram ir além da integração, buscando uma inclusão escolar e educação inclusiva, que caracteriza a fase da inclusão (ALMEIDA, 2013) e que está em (re)construção até os dias atuais. Sendo assim, o movimento defende justamente que é a escola da rede regular de ensino que deve se ajustar/adequar às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação e não o inverso.

## **2.2.2 Educação Especial e Atendimento Educacional Especial**

No contexto atual, uma importante conquista no Brasil foi que a educação especial passou a ser considerada uma modalidade de educação que trata de ofertar o ensino para pessoas com deficiência, com transtornos e/ou com Altas Habilidades/Superdotação. A educação especial atende as especificidades dos alunos que nem sempre apresentam a mesma possibilidade de acompanhar os conteúdos curriculares da mesma forma que outros estudantes da turma (LDB, 9394/96)

A LDB (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), reforça a concepção de que todos os discentes devem desfrutar de uma igualdade de condições, favorecendo o acesso e a permanência deles na escola. A Lei deixa claro o dever de o Estado ofertar uma educação pública, sobretudo na Educação Básica, que vai dos 4 aos 17 anos de idade do aluno (de 4 a 5 anos – Pré-escola; 6 a 14 anos – Ensino Fundamental; 15 a 17 anos – Ensino Médio) e na garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos estudantes que são do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino e que acompanha todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Vale lembrar que a função do AEE, através da ação pedagógica de um educador especial, é complementar/complementar, dentro das redes regulares de ensino, a educação dos discentes que fazem parte do público-alvo da educação especial. O profissional do AEE deve contar com uma Sala de Recursos

Multifuncionais (SRM) para melhor atender as necessidades de seus alunos (BRASIL, 1996, 2013).

Por fim, vale lembrar que, segundo a Resolução nº 4, de outubro de 2009, do Ministério da Educação, o papel do AEE é, portanto, justamente “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1). O AEE também deve ser prioritariamente realizado na SRM, no turno inverso da escolarização do estudante, tal como orienta a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), e, dessa forma, não ser um atendimento substitutivo das classes comuns de ensino (BRASIL, 2009).

### **2.2.3 Coensino**

Como, na prática, o AEE não tem sido suficiente para atender as demandas dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, o chamado coensino tem surgido como uma alternativa eficiente e viável diante dos processos inclusivos e de escolarização, tal como destacam Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) e Paulino e Costa (2022). O coensino rompe com a concepção de que o AEE deve restringir-se à SRM, uma vez que ele evidencia que professores da classe comum e educadores especiais podem trabalhar em conjunto, compartilhando responsabilidades, saberes e assumindo desafios, evitando que ocorra, também, a perpetuação do sistema segregacionista (SILVA; VILARONGA, 2021).

No início, o trabalho mútuo entre educador especial e professor regente era chamado de ensino colaborativo. No entanto, na década de 1990, passou a ser chamado por norte-americanos de coensino (MENDES; ALMEIDA; TOYADA, 2011). No caso do Brasil, embora o termo coensino seja mais utilizado atualmente, os dois termos são bastante empregados como sinônimos.

Segundo Silva e Vilaronga (2021), a proposta do coensino é justamente procurar a promoção da aprendizagem de todos os alunos da sala de aula comum. Embora sejam elaboradas atividades mais condizentes com as necessidades dos discentes com deficiência, a atenção do professores não seria diferente a esse aluno, tal como ocorreria através de uma atividade de tutoria, por exemplo. As autoras

supracitadas comentam que, por via do coensino, o professor regente e o educador especial, “[...] atuam em colaboração, circulando pela sala e dando o apoio necessário à turma como um todo, promovendo uma relação de convívio rica e de troca de conhecimentos” (SILVA; VILARONGA, 2021, p. 4).

Desse modo, percebe-se que, por meio do aprofundamento das discussões realizadas a respeito de dimensões mais universalistas, há um abandono da ideia de que o foco deve ser somente a inclusão do aluno com deficiência. Na atualidade, estudos mostram que o debate em torno da promoção da inclusão de estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial é indispensável e urgente, mas que também devem ocorrer melhorias para todos os alunos, uma vez que toda a turma é variada, fazendo do coensino uma estratégia interessante e necessária para atender, de forma significativa, essa demanda, tal como Mendes (2021) destacou (informação verbal<sup>1</sup>), em um ciclo de compartilhamento de pesquisas e práticas sobre coensino, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e outros teóricos já mencionados (VILARONGA, MENDES, ZERBATO, 2016; PAULINO, COSTA, 2022; SILVA, VILARONGA, 2021).

Mendes (2021) também defende que as políticas brasileiras dão prioridade para a SRM e o AEE extraclasse<sup>2</sup>, mas isso vai contra o que as pesquisas internacionais e mesmo nacionais apontam como sendo mais coerente a respeito do processo de inclusão escolar. Segundo ela, o mais pertinente era que houvesse o surgimento de uma política que centralizasse os serviços de apoio na sala de aula comum, fazendo do coensino uma proposta viável e condizente.

Portanto, nota-se que o educador especial e professor regente, atuando pelo viés do coensino, principalmente com os dois profissionais na sala comum, podem corroborar para os processos de ensino e aprendizagem e de inclusão de todos os alunos. Além do mais, nota-se que a proposta do coensino evidencia a necessidade de revisão do que é estipulado pelas políticas públicas inclusivas.

---

<sup>1</sup> PESQUISAS sobre Coensino: Papel de Professores (2021). 2 h. e 14 min. Palestrantes: Prof. Enicéia Mendes (UFSCar), Vera Capellini (UNESP), Eliana Marques Zanata (UNESP) e Ana Paula Zerbato (USP). Transmissão do canal PPGEES UFSCAR. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TQ8SipsJkIU> >. Acesso em: 08 de out. 2023.

<sup>2</sup> O AEE extraclasse é o trabalho, em turno inverso ao do professor regente e de forma individual com o estudante, que o educador especial realiza, geralmente, na SRM, com o aluno com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

## 2.2.4 Público-Alvo da Educação Especial

Ao longo do tempo, houve várias modificações nas formas identificação e/ou de se referir aos alunos que, atualmente, fazem parte do público-alvo da educação especial, sendo que é contínuo o debate em torno dos diagnósticos e das terminologias utilizadas para o reconhecimento desses sujeitos dentro dos processos inclusivos e de escolarização. No contexto atual, porém, muitas das normativas em prol desses sujeitos e muitos teóricos da educação especial e áreas afins utilizam termos que, segundo eles, são mais adequados em tempos de inclusão escolar, tais como as nomenclaturas expostas no Quadro 1.

O público-alvo da educação especial engloba alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação. De forma mais detalhada, pode-se dizer existem cinco tipos de deficiências: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual e deficiência múltipla.

Das cinco deficiências, tem-se que a primeira envolve indivíduos com alguma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, comprometendo a função física, como é o caso da pessoa usuária de cadeira de rodas. A segunda diz respeito ao sujeito com perda de audição, de forma parcial ou total, como o sujeito surdo. A terceira se trata de pessoas com impedimento no sentido da visão, como o indivíduo com cegueira ou com baixa visão. A quarta se refere à pessoa com funcionamento do intelecto inferior à média, manifestadas antes da idade adulta, como o sujeito com Síndrome de Dawn. A quinta se trata de pessoas com deficiências associadas.

Pessoas com TEA são àquelas com funções de desenvolvimento afetadas. É importante esclarecer que, inicialmente, utilizava-se o termo Transtorno Global do Desenvolvimento para se referir à essas pessoas. No entanto, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), que é uma versão revisada e apresentada no ano 2022, que guia psiquiatras e psicólogos no processo de avaliação, utiliza o termo autismo (informação verbal<sup>3</sup>).

---

<sup>3</sup> AUTISMO e DSM-5-TR – o que muda no diagnóstico do espectro (2022). 1 vídeo (7 min.). Direção Geral e Roteiro Lygia Pereira. Brasil, 2022. Publicado pelo canal Lygia Pereira – Espectro Feminino. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oLSGUTJeopA> >. Acesso em: 17 de ago. 2023.

Quadro 1 – Caracterização das Deficiências, do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades e Superdotação

(Início)

<b>Deficiência Física:</b>	<p><b>Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, comprometendo a função física:</b></p> <p><b>1 – Sujeitos com Alterações de Força:</b> são aqueles com Monoplegia (paralisia de um membro superior ou inferior), com Hemiplegia (paralisia de metade sagital, ou seja, do lado esquerdo ou direito do corpo), com Triplegia (três membros do corpo afetados).</p> <p><b>2- Pessoas com Alterações Articulares:</b> são aquelas com redução em grau médio ou superior dos movimentos da mandíbula; indivíduos com redução, por exemplo, em grau máximo dos movimentos da coluna vertebral.</p> <p><b>3 – Indivíduos com Ostomias:</b> são aqueles que apresentam aberturas no corpo, produzidas artificialmente pelo cirurgião, para garantir o trânsito de alimento, excretas ou oxigênio quando ocorre obstrução.</p> <p><b>4 – Pessoas com Nanismo:</b> são aquelas apresentam uma estatura muito pequena, oriunda de uma deficiência do crescimento, decorrente de insuficiência endócrina ou má alimentação.</p> <p><b>5 – Sujeitos com Paralisia Cerebral:</b> são aqueles que foram afetados por variadas sequelas. O indivíduo, devido ao comprometimento das funções cognitivas e comportamentais, pouco movimentam os membros do seu corpo.</p> <p><b>6 – Seres Humanos com Amputações, Ausência ou Deformidade de Membros:</b> Indivíduos com perda, por exemplo, de segmento ao nível acima do carpo (punho).</p> <p><b>7 - Outras alterações de segmentos Corporais:</b> Sujeitos com Gagueira (descontinuidade do fluxo de fala).</p> <p><b>8 – Pessoas com Deformidades Estéticas:</b> sujeitos com lesões ou deformidades, oriundas de queimaduras graves e acidentes, na região da face, no crânio e na mandíbula.</p>
----------------------------	---

Fonte: Sintetizado de Vilela (2018).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 1 – Caracterização das Deficiências, do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades/Superdotação

(Continuação)

<b>Deficiência Auditiva:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Indivíduos com a perda bilateral da audição, parcial ou total:</b></p> <p style="text-align: center;">1 – Pessoas Surdas</p>
<b>Deficiência Visual:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Sujeitos com perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos:</b></p> <p><b>1 – Indivíduos com Cegueira:</b> acuidade visual é igual ou menor que 0,05 (20/400) no melhor olho, com a melhor correção óptica. Cegueira Congênita é quando o sujeito nasce com cegueira, surgindo a deficiência visual antes ou durante o nascimento e Cegueira Adquirida é quando o ser humano perde o sentido da visão em outro momento de sua vida.</p> <p><b>2 – Pessoas com Baixa Visão:</b> acuidade visual entre 0,3 (20/60) e 0,05 (20/400) no melhor olho, com a melhor correção óptica.</p>
<b>Deficiência Intelectual:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais habilidades adaptativas:</b></p> <p><b>- Indivíduos com Síndrome de Down:</b> excesso de material genético proveniente do cromossomo 21 provoca a Síndrome de Down.</p>

Fonte: Sintetizado de Vilela (2018).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 1 – Caracterização das Deficiências, do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades/ Superdotação

(Continuação)

<b>Deficiência Múltipla:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Sujeitos com duas ou mais deficiências associadas (VILELA, 2018).</b></p>
<b>Transtorno do Espectro Autista:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Seres humanos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam uma condição neurológica que, dependendo do grau, é marcada, por exemplo, pela dificuldade no desenvolvimento da comunicação, dos processos de linguagem, de interação e comportamento em sociedade, sendo diagnosticadas, atualmente como:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>- Pessoas com autismo:</b> são aquelas pessoas que não apresentam aspectos físicos diferentes, mas que as principais características são expressas pelos seus comportamentos (MORAL <i>et al.</i>, 2017). A palavra autismo vem do grego (autós), que significa por si mesmo. Por isso, o desejo de isolamento faz com que a pessoa com autismo normalmente tenha dificuldade de se relacionar com outros seres humanos. Além disso, muitas apresentam intolerância às mudanças de rotina e interesses limitados e estereotipados frente ao novo (TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, 2016).</p>

Fonte: Sintetizado de Vilela (2018), Moral *et al.* (2017) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (2016).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 1 – Caracterização das Deficiências, do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades/Superdotação

(Conclusão)

<b>Altas Habilidades/ Superdotação:</b>	<p>Sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que apresentam um potencial bastante elevado. Possuem uma grande criatividade e um desempenho elevado em termos intelectuais, acadêmicos, de liderança, de psicomotricidade e ligado às artes, apresentando grande criatividade e envolvimento em atividades. Vale lembrar que as áreas de domínio do indivíduo podem se dar de forma isolada ou combinada.</p>
---	--

Fonte: Sintetizado de Brasil (2008).

Organização: Do autor (2023).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que os sujeitos com autismo apresentam atraso na fala, dificuldade na comunicação e comprometimento motor, no caso de crianças que são desengonçadas ou se atrasaram no desenvolvimento motor amplo/grosso e fino. Também são aquelas que, muitas vezes, apresentam dificuldades de socialização e que possuem interesses restritos (informação verbal<sup>4</sup>). Vale lembrar que, segundo Moral *et al.* (2017), o autismo, dependendo do apoio que o indivíduo precisa para realizar suas atividades escolares e do dia a dia, pode se dar em três graus: leve, moderado e severo. Geralmente, os sintomas se manifestam antes dos três anos de idade.

Para finalizar, têm-se que os indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, conforme indica a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), são aquelas pessoas que apresentam um potencial elevado em atividades acadêmicas, ligadas ao intelecto, de liderança, de psicomotricidade e/ou artísticas. Esses seres humanos também demonstram grande criatividade, envolvendo-se no processo de ensino e aprendizagem e em tarefas de seus interesses.

### **2.2.5 Desenho Universal para a Aprendizagem**

Atualmente, dentro das discussões sobre educação especial, ressalta-se a necessidade de construção de um currículo universal. Nesse sentido, pode-se dizer que o docente regente trabalharia com um planejamento com toda a turma, na perspectiva de um Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que apresenta múltiplos meios de acesso, de níveis de demonstração de aprendizagem, fazendo do currículo algo mais aberto, possibilitando que a componente curricular contemple a todos, seja o aluno com deficiência ou o estudante típico, visto que toda a turma é diversa. Portanto, o DUA trata-se de um tipo de acomodação do currículo para atender os diferentes estilos de aprendizagem dos sujeitos (PAULINO; COSTA, 2022).

Nunes e Madureira (2015) destacam que o DUA parte de três pontos importantes para tornar a sala de aula um espaço mais acessível e/ou adequado a

---

<sup>4</sup> TRANSTORNO Global do Desenvolvimento (2018). 1 vídeo (3 min.). Direção Geral e Roteiro Mayara Gaiato. Brasil, 2018. Publicado pelo canal Mayara Gaiato/Autismo e Desenvolvimento Infantil. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bxeV51jTaBk&t=82s> >. Acesso em: 18 de ago. 2023.

todos: 1) proporcionar múltiplos meios de envolvimento do aluno (recorrer a processos que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos); 2) trabalhar com múltiplos meio de representação (apresentar o conhecimento e/ou conteúdo em múltiplos formatos) e 3) oferecer múltiplos meios de ação e expressão (estimular formas alternativas de expressão e demonstração das aprendizagens, por parte dos discentes).

Nesse sentido, pode-se dizer que os objetivos, os métodos, os recursos e as avaliações, no currículo estruturado com base nos princípios do DUA, ganham novas dimensões. Os objetivos, dentro do currículo tradicional, são pensados em relação ao conteúdo ou levando as expectativas de desempenhos dos discentes, sobretudo através de estabelecimento de padrões; no caso do DUA, consideram-se as diferenças entre os seres humanos e/ou alunos, compreendendo que a sala de aula é um espaço cada vez mais diversificado, fazendo com que os objetivos sejam pensados de forma articulada e projetados com o intuito de atender as especificidades dos alunos e tenham, como resultado, o desenvolvimento de sujeitos que aprendam a buscar conhecimento (CAST, 2011).

No que diz respeito aos métodos, que antes eram empregados, muitas vezes, com o intuito de acelerar ou melhorar a aprendizagem, passam, no DUA, a serem flexíveis, diversos e problematizados pela avaliação dos estudantes. Os recursos, nessa perspectiva de currículo, também passam a dar suporte e a serem variados, contribuindo para a construção de um processo de aprendizagem mais dinâmico. Por fim, a avaliação, no contexto do DUA, deve ser abrangente e articulada, suficientemente, para implementação das diretrizes educacionais vigentes e considerar as individualidades dos estudantes (CAST, 2011).

O DUA, portanto, pode ser definido como uma estrutura que guia professores dos diferentes níveis, etapas e modalidade de ensino no desenvolvimento de planejamentos de aprendizagem sem barreiras, com o intento de construir uma escola e uma universidade que ofereça oportunidade de aprendizagem a todos os seus discentes, contribuindo para a inclusão das diferenças, tal como ressaltam Bettio, Miranda e Schmid (2021). Por isso, segundo os autores, é válida a compreensão de que existe um conceito central dentro do DUA, que é o de flexibilidade.

Por fim, entende-se que, quando maior a variabilidade/diversidade de práticas pedagógicas, maiores são as possibilidades para que o estudante acesse o conhecimento com equidade. Nesse sentido, o DUA apresenta vários caminhos para

que isso possa, de fato, ocorrer nas classes de ensino regular. Lembra-se que ele também não deve ser interpretado como sendo um receituário, mas sim como uma “atitude de cuidado” que pode corroborar na efetivação dos processos inclusivos, proporcionando práticas pedagógicas que contemplem melhor as diferenças humanas. Ele também pode ser caracterizado como uma estratégia política, cuja pauta é o rompimento de currículos capacitistas, que homogeneizam e excluem os sujeitos (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020).

Böck (2020) comenta que, através do DUA, “[...] a uma adequação inicial do desenho de cursos e no planejamento das aulas, que minimiza adaptações posteriores” (informação verbal<sup>5</sup>). Nesse sentido, a teórica explica que é preciso que os docentes abandonem a ideia de que as aulas devem ser adaptadas, uma vez que a adaptação é necessária em alguns casos, mas ela transmite uma concepção individualista, de que o recurso é adaptado para um aluno em específico. Desse modo, o recurso precisa ser, desde o primeiro momento, pensado e adequado para todos os alunos, de modo que os recursos contemplem e sejam utilizados com todos os estudantes e não apenas com uma parcela, tal como ainda é muito observado em várias realidades escolares.

Portanto, entende-se que a implementação do DUA colabora justamente com o surgimento de um ambiente de aprendizagem que acolhe a variação humana, questionando os padrões de normalidade, revendo práticas na escola e na universidade, tal como ressalta a teórica supracitada. A partir dele, podem surgir currículos e práticas mais coerentes, oferecendo oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

---

<sup>5</sup> DESENHO Universal para a Aprendizagem – DUA (2020). 1 h. e 14 min. Apresentação/Mediação: Prof. Dra. Rosemy da Silva Nascimento (UFSC). Mediador: Prof. Me. João Daniel Martins (Doutorando PPGG/UFSC). Palestrante: Geisa Letícia Kempfer Böck. Transmissão do canal Rosemy da Silva Nascimento. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=BPINMyJp7OA&t=1404s> >. Acesso em: 05 de nov. 2023.

## 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar a respeito da formação de professores é preciso, sobretudo fazendo isso com uma grande atenção e/ou cautela. Adotar tal postura se configura como premissa básica, especialmente por ser um campo tênue e complexo. Santana e Pereira (2019) afirmam que o maior risco que se deve tomar nessa empreitada é de cair na armadilha de que é possível prescrever um modelo de formação que torne o ser humano um professor. Segundo os autores, é importante considerar que a aposta ou indicação na concepção de que um único padrão de cunho formativo possa dar conta da constituição do ser professor são caminhos direcionados ao insucesso.

Na contemporaneidade, houve o surgimento de uma grande internacionalização de pesquisas que apresentam como objeto de estudo a formação docente, o que se caracteriza, na visão de Pires (2015), um dos grandes avanços obtidos nas últimas décadas. Por ser uma área de estudo relativamente promissora, tem se tornado foco da atenção/preocupação de muitos teóricos europeus, norte-americanos e latino-americanos. Segundo a autora supracitada, a formação de professores passou a ser fortemente debatida devido a “[...] vários estudos e de muitos resultados de pesquisas, que vem demonstrando, cada dia mais, o modo complexo envolvido na profissão docente, suas atribuições e seu ofício de ensinar” (PIRES, 2015, p. 78).

Ensinar, como ressalta Cavalcanti (2020), é uma atividade bastante complexa e, do mesmo modo, dinâmica, visto que, para o exercício dela, é preciso uma formação que seja específica na área, consciente e continuada. Conforme a autora, existe um movimento para superar ideias equivocadas que circulam em muitos lugares, até mesmo nas discussões que envolvem a formação docente, como, por exemplo, o argumento de que “[...] para ensinar basta saber a matéria que vai ser ensinada [...]” (CAVALCANTI, 2020, p. 53). Muito mais do que ter conhecimento da componente curricular no qual é graduado, o docente necessita levar em conta uma série de outros saberes, “[...] cujo desafio é compor um conjunto de saberes referenciados cientificamente que compreenda sua abrangência e seu caráter compósito” (CAVALCANTI, 2020, p. 53).

O professor, conforme destaca Nóvoa (2016, sem número de página), precisa “Saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as pessoas

aprendem; ter conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática”. Por isso, é fundamental que o docente reconheça o impacto e a importância de seu trabalho para as esferas sociais, educacionais, políticas, econômicas, de forma geral, as suas potencialidades e os desafios que encontra durante a sua trajetória, reivindicando seus direitos e lutando pelo reconhecimento de sua profissão. Tal posicionamento é indispensável, como ressalta Batista (2019), pois pensar a constituição de uma identidade docente precisa ser buscado dentro da escola, da universidade, dos cursos de licenciatura.

A formação de professores precisa ir além da formação para o mundo do trabalho. Ela necessita emergir de necessidades cotidianas da sala de aula e de uma educação que forme os sujeitos para uma vida melhor. É importante pensar e construir uma formação docente que seja emancipatória, que forneça bases para que os professores possam se tornar profissionais críticos, reflexivos, questionadores das suas condições de trabalho (BATISTA, DAVID, FELTRIN, 2019). Por isso, Cavalcanti (2020, 54) lembra: “Uma primeira característica a ser destacada em propostas de formação docente, em virtude do caráter multidimensional do conhecimento docente, antes apontado, é que elas devem contemplar de forma articulada conhecimentos disciplinares e a formação pedagógica”. Tal formação, segundo a autora, permite ao docente ter bases e pensar em três perguntas essenciais dentro do processo de ensino e aprendizagem: o que? como? e por que ensinar esse determinado conteúdo?

Castellar (2010), ao falar sobre formação docente, levanta outro ponto importante: deve-se estimular, desde o início de carreira, a autonomia dos professores. De acordo com a teórica, isso “[...] possibilita mudanças didático-pedagógicas que incidem, diretamente, na formação cognitiva, ética e estética dos professores em um contexto sociocultural” (CASTELLAR, 2010, p. 39-40). A autora ressalta que a educação precisa ser compreendida como um bem indispensável para formar os cidadãos. Por isso, é importante que os Cursos de formação de professores dialoguem sobre isso, pensando na construção da cidadania.

A autonomia do professor, conforme explica Copatti (2021), é muito mais influenciada por aspectos ligados a conhecimentos que abrangem diferentes dimensões, tais como de formação teórica, leitura complementar, realização e participação em cursos e eventos e não apenas o tempo de carreira do docente. Desse modo, entende-se que lecionar bastante tempo nem sempre significa que o professor terá autonomia de seu pensamento. O professor precisa, como expressa Callai

(2013a), saber operar com a dimensão técnica e pedagógica, o que confere mais autonomia ao docente. Copatti (2021, p. 23), a esse respeito, acrescenta: “A profissão professor requer que seja construído um conhecimento poderoso de professor, cujos aspectos, em interconexão, possibilitam que, ao realizar análises e interpretações, atue de modo consciente, embasado teórico e conceitualmente”.

Faz-se necessário formar docentes que sejam capazes de se (auto)avaliarem, reverem as posturas que adotam diante das demandas da escola e da sala de aula. É preciso que eles saibam lidar com os atravessamentos que decorrem dos diferentes contextos socioeconômicos que interferem na prática docente. Sem dúvida, é imprescindível a formação de professores que se posicionem enquanto seres pensantes e socialmente atuantes por uma educação equitativa e um meio social inclusivo (BATISTA; DAVID; FELTRIN, 2019).

Castellar (2010, p. 40) comenta que na formação inicial de professores é fundamental reforçar a discussão de “[...] temas que possam contribuir para as mudanças na postura em relação à compreensão já incorporada sobre o papel da escola e o sentido do currículo”. Na compreensão da autora, o professor precisa participar de projetos educativos e curriculares que envolvam a comunidade escolar. Essas intervenções proporcionam experiências para os docentes e permitem que eles conheçam melhor a realidade da escola onde estão inseridos.

É ao longo de toda a sua carreira que o docente se torna professor, como Batista, Lenz e David (2020), Tardif (2002) e Zulian e Freitas (2001) destacam. Trata-se de um processo que, nas visões de Alves (2012), Barreto e Barreto (2016) e Jacob (2023), é constante. Cabe entender que “O percurso da formação docente é feito por etapas e extrapola o momento específico do estudo da carreira na Universidade” (CAVALCANTI, 2020, p. 54). Para reforçar essa ideia, Santana e Pereira (2019, p. 3) colocam que é pela forma como o indivíduo vive e/ou experimenta as várias situações de vida que acaba constituindo um jeito próprio/singular de ser docente.

Assim, ao discorrer sobre o estágio supervisionado, Paulo (2016 b, p. 57) coloca que ele, apesar de ser indispensável no final do curso, “não dá conta de atender às demandas e complexidades que envolviam o processo de formação de professores”. Freire (1991, p. 58), também afirma: “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”. Além disso, compreende-se que, segundo o teórico, é

exercendo, constantemente, a sua prática em sala de aula e refletindo a respeito da mesma que o professor se constrói.

Assim como qualquer outro ser humano, o docente é um sujeito incompleto/inacabado, imerso em uma permanente construção e desconstrução de seus conhecimentos e/ou entendimentos, valores e atitudes. Pode-se dizer que ele se desenvolve “[...] dialeticamente junto a constituição do ser humano docente” (BATISTA; LENZ; DAVID, 2020, p. 15). Desse modo, entende-se que a formação do professor é algo que precisa ser problematizada/renovada/reavaliada em face dos saberes e das práticas desse profissional. Além disso, destaca-se que “[...] saber/fazer a conexão e a relação entre teoria e prática é de vital importância, no processo de formação de professores, objetivando e proporcionando possibilidades a este profissional, levá-los a refletir sua prática, redimensionando-a” (PIRES, 2015, p. 74).

O docente é um profissional que produz e mobiliza múltiplos conhecimentos (OLIVEIRA; SILVA, 2018). Portanto, entende-se que os professores precisam ter a consciência de que não existem atalhos ou mesmo fórmulas milagrosas pelas quais eles poderão utilizar e, seguindo-as a fundo, se tornem profissionais plenos e/ou acabados (SANTANA; PEREIRA, 2019). Nenhuma disciplina que o docente em formação cursar durante sua graduação ou pós-graduação será capaz de abranger todos os temas em sua completude. Haverá sempre a possibilidade de explorar, aprofundar e/ou contextualizar os conhecimentos, corroborando para a construção do pensamento do profissional docente (COPATTI, 2022). Por isso, “[...] nunca é demasiado insistir que ser professor é estar em constante processo de formação” (PESSOA, 2017, 227).

São os variados conhecimentos, as vivências que acumulam e as escolhas que fazem ao longo da carreira que provavelmente fazem do professor um profissional mais preparado para desenvolver sua tarefa em sala de aula e nos diferentes contextos escolares. Na discussão feita por Batista, David e Feltrin (2019, p. 5), compreende-se, também, que a formação dos professores, principalmente no início de suas carreiras, “[...] perpassa por uma série de estratégias didático-pedagógicas e teorias educacionais que instrumentalizarão e embasarão [...]” o saber do profissional docente.

O docente pode ser entendido como o indivíduo “[...] que escolhe a docência como uma expressão da vida, aceitando o risco de atuar no território da imprevisibilidade, isto é, nos diferentes espaços educativos possíveis” (SANTANA;

PEREIRA, 2019, p. 2). Por ser um sujeito incompleto e permanente inacabado, ressalta-se que o docente deve estar sempre atento à sua formação e constituição de seu saber, ainda mais no mundo atual, cujas transformações, sejam elas sociais, políticas, ambientais, econômicas, educacionais, ocorrem de uma forma muito mais acelerada, ocorrendo tanto nas esferas locais e regionais, como em âmbito global (BATISTA; DAVID; FELTRIN, 2019; COPATTI, 2017).

Além disso, compreende-se que todos os processos de formação de professores devem partir das necessidades reais do ambiente escolar, das diferentes conjunturas e inquietações dos docentes acerca dos conhecimentos científicos, técnicos e, principalmente, dos cenários sociais e “multiculturais” que envolvem as diversas perspectivas de ações dos professores. Tal necessidade ainda fica mais evidente a partir do momento em que se considera a existência de inúmeros territórios e formas de territorialidades no Brasil e no mundo (BATISTA; DAVID; FELTRIN, 2019, p. 7).

Outro ponto, segundo Batista (2020, p. 1), que merece destaque quando se aborda a formação de professores, é: “Há, pelo menos, um século, as pessoas vêm se perguntando como dar uma aula de Geografia. Há, pelo menos, um século, outras tantas vêm oferecendo as respostas”. Nesse sentido, o autor deixa claro que não existe um “modelo-gabarito-padrão” de aula, que possa ser seguida e, ao mesmo instante, que seja garantia de resultados satisfatórios (BATISTA, 2020, p. 4).

Assim sendo, cabe lembrar que, embora existam metodologias que atendam de uma maneira mais proveitosa os objetivos de uma determinada componente curricular do que outras, elas não terão os mesmos retornos em termos de aprendizagem, ou seja, isso não será homogêneo, ainda mais como realidades escolares tão díspares e complexas. Cada turma é uma, cada aluno é único, cada contexto educacional é singular.

Desse modo, por mais completa que uma sequência didática possa aparentar, não existe uma garantia de que a aula será perfeita, mas que deve se adequar da melhor forma ao propósito de cada currículo. Ter essa noção é indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo ao falar da formação de professores. Por isso, pode-se dizer que “A formação não é constituída acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim, através de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de reconstrução da identidade pessoal e profissional” (PIRES, 2015, p. 81).

Na concepção de Copatti (2021, p. 21), é importante a compreensão de que “[...] construir-se professor remete a uma dimensão teórico-metodológica e epistemológica, mas, também, envolve a dimensão pedagógica e as subjetividades que são, também, aspectos necessários ao processo de educar”. Segundo a autora, é notável a presença de processos internos e externos que atuam na formação do pensamento do docente. Leva-se em conta a existência de especificidades do conhecimento científico e escolar, ligada à dimensão social e mesmo subjetiva, atrelada à trajetória de vida de cada professor, com a somatória de experiências, que influenciam na formação do pensamento do profissional docente.

Convém destacar que “Além de ‘praticada’, a educação precisa ser ‘pensada’ em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade. Essa verdade, e que é antiga, ganha a dimensão de urgência, principalmente no estágio que nos encontramos” (CARVALHO, 2019, p. 21), também chamado pelos teóricos como pós-modernidade<sup>6</sup>. Por isso, lembra-se que, diante das profundas mudanças no espaço geográfico, é importante o entendimento de que os desafios pelos quais os docentes enfrentam atualmente têm aumentado de maneira significativa, pois, direta ou indiretamente, essas transformações acabam impactaram na escola e desencadeiam nossas demandas para os professores (MARTINS, 2010).

Keller e Becker (2020), ao reforçarem a importância de se construir debates acerca da formação inicial e continuada dos docentes, comentam que em uma sociedade cada vez mais fluída/instável e complexa, faz-se necessário que às práticas pedagógicas sejam pensadas diante de tais cenários. Esse é um dos principais motivos pelos quais o docente necessita buscar a aquisição de conhecimentos (ENDO, 2016) e pensando sobre práticas pedagógicas coerentes com as realidades e com o intento do componente curricular que trabalha. Pitano e Noal (2015, 71) colocam que “O professor necessita dar conta dessa evolução, utilizando-a em favor da construção do conhecimento, de forma crítica e contextualizada”. Assim, percebe-se que uma formação de professores que saiba trabalhar com tamanha transformação que ocorre na sociedade, na escola, no espaço geográfico é fundamental.

---

<sup>6</sup> Zygmunt Bauman, por exemplo, que é um sociólogo renomado no Brasil e no mundo, desenvolveu o conceito de modernidade líquida. Na concepção do teórico, a pós-modernidade é caracterizada por relações sociais, políticas, econômicas fluídas, frágeis e maleáveis, o que explica a comparação com o líquido. Tal cenário apresenta-se como um dos mais complexos na história humana, pois as transformações nos diferentes campos ocorrem de uma forma muito mais acelerada e instável (BAUMAN, 2001).

Desse modo, considera-se que a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, tem por perspectiva, ao menos na teoria, instrumentalizar, incentivar a atuação do docente, qualificando-o para trabalhar na formação de estudantes reflexivos, críticos e comprometidos com a sociedade e com o lugar onde vivem. No entanto, também é importante lembrar que a qualidade de ensino não depende unicamente das capacidades dos profissionais da educação, mas, sem dúvida, de condições de trabalho, valorização docente e uma infraestrutura que ofereça suporte adequado para eles (BATISTA; DAVID; FELTRIN, 2019).

As pesquisas sobre formação de professores “[...] não podem sucumbir diante de concepções que compreendam a profissão professor e, em decorrência, a formação desse profissional, de modo simplista” (ASCENÇÃO, 2009, p. 138-139). Não há dúvidas de que a docência é uma profissão demasiadamente complexa. Aos poucos, profissão docente se constitui, pois é viva, dinâmica (SANTANA; PEREIRA, 2019). Essa complexidade, na visão de Pires (2015), está atrelada aos diferentes espaços de formação docente e aos díspares saberes que o professor deve buscar, embasando seu referencial teórico e prático, permitindo que eles corroborem de forma concreta e comprometida na aprendizagem dos seus estudantes.

Ascensão (2009, p. 139) ressalta que falar em formação docente implica considerar os “processos de recontextualização do conhecimento”, que seria a capacidade do professor transformar saberes (de conteúdo, substanciais e sistemáticos) em conhecimento pedagógico. Esses processos precisam ser contínuos em sala de aula e demandam muito da formação docente e do aprofundamento do professor no vasto campo da educação. Entende-se que a autora citada anteriormente defende uma certa ideia de transposição didática e ressignificação de conteúdo, que diz respeito à transformação do conhecimento totalmente geográfico, por exemplo, em um conteúdo da Geografia Escolar, fazendo com que os alunos consigam compreender e fazer associações com o dia a dia. Isso é o que, na visão dela, faz a diferença na formação do Bacharel para o Professor de Geografia e das demais componentes.

Além do mais, é a partir do pensamento complexo do docente que ele será capaz de responder, com uma maior qualidade, às dúvidas de seus alunos acerca de variados fatos e fenômenos sempre que elas ocorrerem. Concomitante a isso, trabalhará com a problematização e a articulação de diferentes saberes, ideias e realidades, que são de extrema importância para o processo de ensino e

aprendizagem. Copatti (2021, p. 24) sinaliza que o professor “É um sujeito que interage constantemente com o entorno, processa informações sobre as situações de ensino e pensa continuamente sobre o que fazer no momento do processo educativo”.

Outra questão importante, especialmente na atualidade, é que ocorra a estimulação de ações docentes que estejam centradas no desenvolvimento de aprendizagens e saberes que qualifiquem o professor para que ele saiba reagir/enfrentar, de uma melhor maneira, as interfaces de sua profissão. Faz-se necessário que o docente desenvolva a reflexão em face das práticas pedagógicas que constrói, compreendendo que a pesquisa, por exemplo, como um princípio que também é educativo e não apenas ligado ao científico (PIRES, 2015). Nesse sentido, Paulo (2016 a) também aponta que o desenvolvimento dessas reflexões, principalmente no contexto da formação inicial docente, devem ocorrer tanto individual como coletivamente, corroborando para o (re)dimensionamento de concepções de ensino que percorrem o trabalho do professor.

Santana e Pereira (2019, p. 13), sobre a profissão docente, também comentam: “Cabe ressaltarmos que estamos sempre nos tornando professores e que nunca chegaremos a um ponto conclusivo da nossa professoralidade”. Além do exposto, enfatiza-se que a docência é multidimensional, multifatorial e multicultural, o que exige uma constante dedicação e atualização dos professores (BATISTA, 2019).

Além disso, lembra-se que, para atender as várias demandas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de forma coerente, é necessário o aprofundamento das problematizações em torno de uma formação inicial e continuada dos docentes. Questionar as políticas públicas e os currículos vigentes das instituições que atuam na formação desses profissionais, por exemplo, é algo que precisa sempre ser fomentado dentro dos cursos de graduação e pós-graduação.

Diante da complexidade que envolve a formação de professores, também é importante resgatar alguns fatores que não definem o profissional, o sucesso ou insucesso das sequências didáticas, mas que, direta ou indiretamente, repercutem sobre o saber-fazer docente: quantidade de turmas, número de alunos em cada sala de aula, infraestrutura das instituições de ensino, disponibilidade de recursos pedagógicos, tempo para planejamento e construção de suas práticas. É importante a compreensão de que, para além de qualquer formação inicial ou continuada, as transformações no ensino e seu oferecimento com qualidade só ocorreram perante os

investimentos nas condições de trabalho dos profissionais da educação (ALVES, 2012; PIRES, 2009).

O Brasil é um país que, segundo Moura Júnior (2020), não reconhece, da maneira como deveria, a importância da formação docente. Foram muitos os cortes no orçamento do MEC, sobretudo quando a administração federal, a partir do ano de 2016, adotou e continua validando proposições que, na visão do autor, “[...] desconsideram uma educação democrática em que coexistem na escola diferentes posicionamentos políticos e ideológicos” (MOURA JÚNIOR, 2020, p. 30).

Moura Júnior (2020) ainda chama a atenção de que, embora tenha ocorrido o aumento das redes de ensino superior, seguidas da expansão do número de matrículas nos cursos de licenciatura depois do ano de 2003, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estimulado em esfera pública, e com a Educação à Distância (EaD), em âmbito privado, não ocorreram melhoras nos investimentos estruturais destinados à qualidade da formação dos professores. Assim sendo, nota-se que, mesmo não definindo o potencial do profissional docente que futuramente atuará (ou no momento já está) em sala de aula, é sempre importante que a formação de professores seja acompanhada de investimentos econômicos coerentes, tanto em nível inicial como continuado.

Por fim, dentro das várias demandas que envolvem as diferentes realidades escolares, destaca-se a importância da promoção de cursos que sejam direcionados para capacitação dos corpos docentes que trabalham com os diferentes níveis e modalidades de ensino do país. É relevante que essas formações sejam asseguradas dentro das universidades, pelos cursos de licenciaturas, e nas próprias escolas, onde podem pensar no desenvolvimento de cursos, eventos e/ou espaços de diálogo envolvendo a formação de professores. Reforçar as trocas entre universidade e escola, possibilitando uma imersão dos docentes em formação também é algo que precisa ser cada vez mais estimulado, pois é através disso que o acadêmico poderá ficar mais consciente a respeito do local de trabalho que pretende atuar, acumulando experiências e saberes que embasarão a sua prática docente.

## 2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tornou-se um tema relevante e necessário nas discussões sobre formação docente. Devido ao aumento significativo de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular do Brasil, tal como relata Farias (2023), e o despreparo e a insegurança de muitos professores, conforme destacam Barreto e Barreto (2016), faz-se urgente uma formação e qualificação coerente dos profissionais docentes para trabalharem na inclusão de estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial nas diferentes realidades educacionais do país.

A inclusão escolar é um assunto que, conforme destaca Brabo (2013), somente teve visibilidade nas discussões de formação docente depois do ano de 1996, com o surgimento da Lei 9.394/96 – LDB. No entanto, vale destacar que as pesquisas e debates que surgiram em torno do tema também ficaram mais restritas à área da Educação Especial e não necessariamente nos demais cursos de licenciatura.

Desse modo, pode-se dizer que, como a educação inclusiva foi um tema pouco discutido na formação de professores das componentes curriculares e que, atualmente, tornou-se emergente para as licenciaturas, surgem muitas dúvidas por parte dos docentes acerca da condução do processo de inclusão escolar, principalmente no que se refere ao trabalho desenvolvido com discentes com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Como existe uma escola e uma universidade com muitos traços do século XIX, professores com pensamentos do século XX e alunos do século XXI, conforme destacam Brinco e Batista (2020), o processo de efetivação da educação inclusiva faz-se complexo, sendo que os docentes, dentro nesse repertório de questionamentos, precisam lidar com as construções e desconstruções dos modelos educacionais.

Na complexidade que envolve a formação de professores e a educação inclusiva, Zulian e Freitas (2001, sem número de página) destacam um aspecto importante a respeito da forma como o docente deve atuar para promover a inclusão do aluno deficiência: o professor precisa trabalhar no desenvolvimento da “[...] conscientização e aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio de cooperação”. Assim sendo, nota-se que um convívio que esteja em conformidade com os princípios éticos é algo que o docente deve buscar em sala aula, sobretudo pensando na

inclusão dos estudantes que por tanto tempo sofreram e ainda são atingidos, indireta ou indiretamente, pela exclusão, segregação e integração.

Said (2023) ressalta que nos ambientes universitários, por exemplo, mesmo com a ressignificação de nomenclaturas, da luta pela inclusão e com a evolução da legislação, ainda existe uma forte discriminação e o predomínio do preconceito em relação ao aluno com deficiência. Diante desse cenário, muitos sujeitos com impedimentos de natureza sensorial, física, intelectual precisam lidar contra o capacitismo, que é o preconceito contra pessoas com deficiência, transmitindo uma impressão de que esses sujeitos são inferiores aos demais. Por isso, o professor que procura trabalhar em um viés de inclusão precisa trabalhar em busca do rompimento dessas formas de pensamento, entendendo e conscientizando as suas turmas de que a deficiência, tal como afirma a autora supracitada, é apenas uma parte da condição e da identidade do indivíduo.

O professor que atua no contexto da educação inclusiva é aquele que, segundo Urbanek e Ross (2011), abandona a separação e classificação de alunos. O docente que se compromete com o processo de inclusão educacional compreende que a rotulação de pessoas, considerando-as mais ou menos capazes, deve dar lugar ao acolhimento do ser humano, que as escolas e as universidades é que devem se adequar as necessidades básicas dos alunos com deficiência e não o contrário.

Nesse sentido, compreende-se que o docente, “[...] primeiramente, deve conhecer a filosofia da escola inclusiva e se permitir elaborar uma nova visão sobre a aprendizagem de diferentes habilidades de seus educandos” (BARBOSA; BEZERRA, 2021, p. 7). Por isso, é importante que o professor esteja aberto às mudanças na educação, buscando, dentro das várias possibilidades, alternativas que podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e de inclusão dos alunos com deficiência.

Oliveira (2023), discutindo a respeito da formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva, também comenta: sem uma formação adequada, os docentes acabam, mesmo que sem a intenção, excluindo os estudantes. Pode-se dizer que “Não que a exclusão seja um ato proposital ou intencional, mas sem os devidos conhecimentos sobre as deficiências, o(a) professor(a) não conseguirá ter práticas inclusivas, e ainda poderá deixar a cargo do AEE o desenvolvimento desse alunado, dando uma falsa ideia de inclusão” (OLIVEIRA, 2023). Assim, nota-se que o autor tocou em outra questão importante, que é a compreensão de que o docente não

pode fugir da sua responsabilidade com a educação do aluno com deficiência, principalmente deixando o processo de ensino e aprendizagem desse estudante para o educador especial. Ambos os profissionais precisam atuar de forma colaborativa no desenvolvimento das habilidades do público-alvo da educação especial.

O docente que trabalha com base nos princípios da educação inclusiva não restringe sua prática pedagógica utilizando planejamentos padrões (BAÚ, 2014), pois reconhece que, para desenvolver as habilidades de seus alunos, é necessário metodologias que sejam construídas de modo que gere uma equidade em sala de aula, ou seja, que ofereça condições adequadas às necessidades dos alunos. Urbanek e Ross (2011, p. 13), sobre isso, acrescentam: “Cabe ao professor inclusivo avaliar as condições de aprendizagem, as circunstâncias, as linguagens, as formas de comunicação de cada aluno, identificando principalmente os canais, [...] os instrumentos que ampliam as capacidades de cada pessoa”.

Dessa forma, uma formação docente que de conta de, de fato, preparar os professores das diferentes componentes curriculares para incluir os alunos com deficiência, TEA, Altas Habilidades/Superdotação nas classes de ensino regular é necessária, tanto em âmbito inicial como continuado. É preciso pensar na qualificação dos futuros professores e daqueles que já estão em sala de aula sem ao menos ter tido contato durante suas graduações com o tema e que, no atual cenário da educação, recebem uma demanda crescente de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Ademais, faz-se necessário que nos Cursos de graduação e pós-graduação sejam pensadas propostas que preparem um pouco mais o futuro docente ou aquele em exercício para o serviço de coensino e as perspectivas do DUA.

Destaca-se que os professores precisam de tempo para poderem fazer os cursos de formação na área da educação inclusiva. Muitos profissionais, devido à carga horária elevada e lecionarem em mais de uma instituição, não conseguem se dedicar às formações continuadas. Mesmo que tenha ocorrido o surgimento da EaD, promovendo uma maior flexibilidade de horários para os sujeitos poderem estudar, os docentes em atuação ficam sobrecarregados com as várias demandas da escola e/ou da universidade, o que pode limitar o tempo que usufruem para buscarem novos conhecimentos, metodologias de ensino e estratégias para trabalhar com alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Finalmente, destaca-se que o desempenho e engajamento dos professores nos cursos presenciais e/ou EaD dependem de algo importante, que é a automotivação.

Nesse sentido, é importante lembrar que, devido às várias atividades desenvolvidas pelos profissionais e as demais áreas de suas vidas, os docentes se encontram bastantes desgastados e até mesmo desmotivados. Por isso, é necessário que essas questões sejam pensadas, considerando às condições de trabalho do docente, ainda mais quando o objetivo é formar professores para atuar na promoção da educação inclusiva.

## 2.5 GEOGRAFIA ESCOLAR INCLUSIVA

Estimular o aluno de modo que ele desenvolva o pensamento espacial, fazendo com que perceba o mundo e compreenda a história humana a partir desse entendimento, é uma das características mais significativas da Geografia escolar. Enquanto protagonistas de suas histórias ou permitindo que outros indivíduos decidam os rumos de suas vidas, os seres humanos constroem o espaço geográfico. Nas diferentes escalas de tempo e espaço, as ações humanas, individuais ou em grupos, materializam o lugar, o território (CALLAI, 2013a). Desse modo, compreende-se que ensinar Geografia resulta na promoção de condições e/ou ferramentas intelectuais para que os estudantes percebam o mundo de forma espacial, sistêmica e dinâmica. Através da componente curricular Geografia, é possível que o aluno entenda melhor o lugar onde habita e a sua articulação com os demais espaços, fazendo um estudo do local com o global.

Castellar (2010, 44) afirma que a Geografia, enquanto componente curricular, permite que os sujeitos possam “ler o mundo”. O aluno é capaz de compreender o seu espaço de vivência, passando a entender “[...] o contexto, não se atendo apenas à percepção das formas, e sim ao significado de cada uma delas” (CASTELLAR, 2010, p. 44). Dessa forma, a leitura ocorre através do lugar vivido, que está atrelada aos conceitos que embasam o conhecimento geográfico, como é o caso de espaço, tempo, cidade, que também estão vinculados àqueles que são cartográficos, tais como legenda, coordenadas geográficas, direção e orientação, por exemplo.

Nesse sentido, compreende-se que a Geografia escolar possui um potencial catalizador no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ela é capaz de desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e emancipatório dos alunos diante das inúmeras relações sociais, das múltiplas territorialidades, das diferentes conjunturas políticas e das questões sociais, econômicas, ideológicas, culturais, tal como defender Brinco (2021), Ribeiro e Machado (2016) e Sampaio, Sampaio e Almeida (2020). Dias *et al.* (2023, p. 7), sobre ela, enfatizam: “A Geografia Escolar possui uma bagagem teórica e crítica, podendo contribuir na formação de sujeitos mais envolvidos com os dilemas sociais [...], favorecendo a participação de todos os indivíduos no processo democrático.

Desse modo, a Geografia escolar contribui na formação de pessoas que se posicionam como seres pensantes e que refletem acerca das intenções de cada ação

que ocorre dentro do espaço geográfico. Corrobora na compreensão dos espaços vividos e ausentes, fazendo com que os temas abordados façam sentido na vida de cada estudante, que eles sejam percebidos cotidianamente por ele.

Delfino (2016, p. 150) considera que é por meio do desenvolvimento do senso crítico nos alunos que a Geografia escolar também contribuirá na construção de “[...] uma escola voltada para novas práticas educativas [...], em que a sociedade, de maneira geral, torne-se, de fato, inclusiva, compreensível diante das diferenças humanas. Spada (2018) é outro pesquisador que reforça a ideia, considerando que o ensino de Geografia tem um grande compromisso de, junto com o movimento pela inclusão e com a busca pela cidadania, contribuir na formação de seres humanos melhores, mais empáticos, conscientes e que valorizem a unicidade do sujeito. Régis (2020, p. 69), a esse respeito, aponta: “A Geografia tem um compromisso de fazer denúncia social, de trazer a problemática dos territórios periféricos e dar visibilidade para promover inclusão social”.

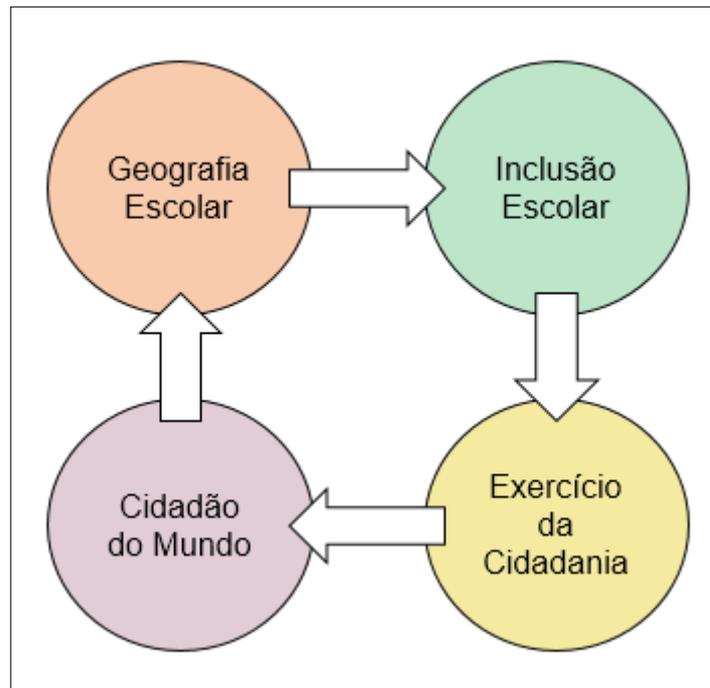
É importante destacar que, devido ao fato de existir um grande número de pessoas que “[...] estão alienados em relação a sua própria realidade, que desconhecem seus direitos e se desconhecem como cidadãos do mundo” (SPADA, 2018, p. 41), a Geografia escolar torna-se indispensável, desconstruindo discursos, questionando as estruturas. Assim, pode-se dizer que a Geografia “[...] tem como meta contribuir para a formação humana ampla e, de modo fundamental, para práticas cidadãs conscientes e críticas, com os conhecimentos geográficos veiculados ao longo da escolarização”. (CAVALCANTI, 2020, p. 47).

No processo de ensino e aprendizagem das várias componentes curriculares “[...] é fundamental perceber e entender que, nesse processo de formação do indivíduo em ambiente escolar, deve-se buscar a constituição de uma identidade que aceite e valorize os contrastes que há no outro e a riqueza que a diversidade traz [...]” (MARQUES, 2021, p. 620). Nesse sentido, vale lembrar que o objeto de estudo da Geografia é a relação entre a sociedade e natureza, sendo que ela também é vista “[...] como uma ciência social por interpretar, analisar e compreender a dinâmica que envolve os seres humanos no espaço” (COPATTI, 2017, p. 49).

A Figura 4 ilustra a relação entre Geografia escolar, inclusão escolar, exercício de cidadania e a formação do cidadão para o mundo. Desse modo, ela evidencia que mostrando, a partir do momento em que o professor de Geografia atua em uma perspectiva inclusiva, despreconceituada, aberta, reivindicadora e trabalhando com o

conceito de cidadania em sala de aula ele contribui para o surgimento de pessoas atuantes por um mundo mais justo, reforçando o que afirma Castellar (2010).

Figura 4 – Relação entre Geografia Escolar, Inclusão Escolar e Cidadania, atuando conjuntamente no desenvolvimento do ser humano



Fonte: Adaptado de Spada (2018).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Fluxograma colorido e fundo branco. Na superior e à esquerda, círculo laranja com borda preta. Dentro dele, está escrito: "Geografia Escolar". À direita dessa figura geométrica, flecha branca com borda preta que aponta para a direita, onde está outro círculo, que é verde com borda preta e que possui as seguintes palavras dentro dele: "Inclusão Escolar". Desse círculo, sai outra flecha semelhante, para inferior, onde está um círculo amarelo com borda preta. Nele, está escrito: "Exercício da Cidadania". À esquerda desse círculo, outra flecha, que se liga com um círculo lilás, de borda preta e que expõe as palavras: "Cidadão do Mundo".

Desse modo, percebe-se que a Geografia é uma componente curricular que apresenta bases para que os seus docentes possam atuar de forma potente na transformação social. Nesse sentido, ressalta-se que o ensino de Geografia conduz o aluno no desenvolvimento do "[...] pensamento geográfico, ou seja, um conjunto de artifícios teórico-analíticos que os permitam "ler" o real por um viés geográfico, possibilitando compreender os fenômenos e suas materializações no espaço"

(MOURA JÚNIOR, 2020). Sendo assim, pode-se dizer que os professores de Geografia, através da abordagem de questões que envolvam a vida em sociedade, do pensamento crítico, podem trabalhar na formação de sujeitos mais conscientes, que atuem no combate das desigualdades, das relações de poder, da intolerância, da exclusão, da opressão, que mesmo diante de avanços, continuam fazendo parte do contexto hodierno.

No caso do ensino de Geografia voltado para alunos com deficiência, observa-se que hoje há muitos sujeitos que procuram desenvolver práticas pedagógicas que atendam as diferenças em sala de aula. Atualmente, há, por exemplo, uma grande construção de recursos didáticos táteis.

Mapas, gráficos e maquetes táteis, por serem recursos didático-pedagógicos concretos, conforme enfatizam Andrade e Nogueira (2016), Batelana (2016), Beserra (2017), Brinco (2021), Carneiro, Isac e Maurício (2023), Chaves (2010), Custódio e Régis (2016), Guites (2021), Jordão e Sena (2015), Loch (2008), Nascimento (2023), Pires (2015), Polon, Rodriguês e Follmann (2016), Silva (2019) e Souza (2021), facilitam o processo de entendimento e interiorização dos conteúdos da Geografia, sobretudo em uma perspectiva de inclusão de alunos com deficiência. Tais recursos aumentam a autoestima e autonomia dos estudantes com cegueira ou com baixa visão. Loch (2008, p. 39), discorrendo sobre a importância desses recursos, ressalta: “Eles também são utilizados para a disseminação da informação espacial, [...] permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo; portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social”.

Nesse sentido, destaca-se que o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma referência na área da cartografia tátil e escolar. Através da Metodologia LabTATE (MLabTATE), o laboratório dessa instituição trabalha, segundo Nascimento, Assunção e Wanderley (2019), na confecção de recursos didáticos táteis para o Ensino de Geografia, assim como a aplicação deles em sala de aula.

Alguns recursos cartográficos táteis desenvolvidos pelo LabTATE podem ser observados na Figura 5, como mapas, maquetes geográficas e globos terrestres. No entanto, destaca-se que o grupo, pensando na inclusão de alunos com cegueira ou com baixa visão, também trabalha na construção, adequação e testagem de outros recursos, como esquemas, croquis e desenhos e gráficos.

Figura 5 – Sala do LabTATE (a), Maquete Geográfica Tátil desenvolvida pelo mesmo laboratório que demonstra as divisões administrativas do Estado de Santa Catarina (b) e Maquete Geográfica Tátil também confeccionada por ele que apresenta diferentes formas de relevo para auxiliar na compreensão de alunos com cegueira (c)



Fonte: Rosemy da Silva Nascimento, 2022.

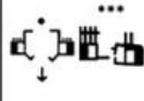
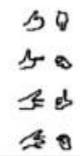
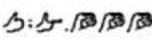
Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Mosaico de imagens retangular e na vertical. A primeira imagem é a maior das três. Está na parte superior. Nela, aparece uma sala com vários recursos didáticos táteis. Nas paredes da sala, fundo branco, como várias maquetes e mapas pendurados nelas. Em cima da mesa que está ao centro da sala estão duas maquetes multicoloridas. No lado esquerdo, quadros pendurados. Do lado direito da mesa, um balcão com vários globos depositados sobre o móvel, que é decorado com um tecido preto, com a representação do sistema solar. À esquerda, na parte inferior, a segunda imagem com uma maquete tátil multicolorida, com legenda e título em braille, acerca das divisões administrativas do Estado de Santa Catarina. À direita, a terceira imagem demonstra formas de relevo. A imagem é multicolorida.

Outra proposta interessante para promover a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Geografia foi pensada por Santos Neto (2019). O autor salienta que os mapas também podem atender as diferenças linguísticas de estudantes surdos.

Através de construção recursos cartográficos adequados para esse público, é possível a “[...] aprendizagem do conhecimento geográfico, assim como o desenvolvimento do pensamento geográfico (leitura reflexiva e crítica dos fenômenos geográficos espacializados), a partir do pensamento espacial (ordem, grandeza, escala, proporção)” (SANTOS NETO, 2019, p. 222).

Todo mapa apresenta elementos que facilitam a localização geográfica e na leitura espacial. Assim, caso ele seja utilizado nas aulas de Geografia que apresentem discentes surdos, “[...] logo, tem que ser pensado na lógica e no contexto desse aluno” (SANTOS NETO, 2019, p. 226). O recurso precisa ser adaptado para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerando a sua língua, cultura, identidade, percepção visual e leitura espacial. A Figura 6 ilustra como podem ser pensados os elementos para comporem o mapa adequado para os alunos surdos, que perpassa pela LIBRAS, VisoGrafia e Datilografia.

Figura 6 – Elementos para comporem o mapa adequado aos estudantes surdos

MAPAS	TRADICIONAL	LIBRAS	VISOGRAFIA	DATILOGIA
TÍTULO	Terra Indígena			Se aplica somente em caso de numeral ou nome próprio.
ORIENTAÇÃO		Não se aplica	Não se aplica	
COORDENADAS	1°N 2°S 3°L 4°O	Não se aplica	Não se aplica	
ESCALA	1:2.000	Não se aplica	Não se aplica	
LEGENDA	 População			Se aplica somente em caso de numeral ou nome próprio.

Fonte: Santos Neto (2019, p. 225).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Figura retangular na vertical de um quadro. Primeira coluna, de fundo cinza. Primeiro quadro, da primeira coluna, está escrito: “Mapas”. Segundo quadro: “Título”. Terceiro: “Orientação”. Quinto: “Coordenadas”. Sexto: “Escala”. Sétimo: “Legenda. Segunda coluna com primeiro quadro cinza e o restante de fundo branco. Primeiro quadro coluna está escrito: “Tradicional”. Segundo quadro: “Terra indígena”. Terceiro quadro com rosa dos ventos na cor preta. Quarto: “1° N”, “2° S”, “3° L”, “4° O”. Quinto quadro: “1:2.000”. Sexto quando diz “População” e tem a ilustração preta de cinco pessoas. Terceira coluna com o primeiro quadro cinza e os demais em fundo branco. No primeiro quadro dessa coluna, com o fundo branco e letras pretas, diz “LIBRAS”. No segundo quadro, homem branco, de camiseta preta, se comunica em LIBRAS. Do terceiro ao quinto quadro dessa coluna, diz: “Não se aplica”. Sexto quadro com a representação na cor preta de cinco pessoas e na sua inferior, homem branco de camiseta preta se comunica em LIBRAS. Quarta coluna com o primeiro quadro cinza e o outros em fundo branco. Primeiro quadro dela com o termo “VisoGrafia”. No segundo quadro, palavra escrita em VisoGrafia. Do terceiro ao quinto quadro, foi exposto: “Não se aplica”. Sexto quadro com ilustração de cinco pessoas na cor preta e, na inferior, palavra em VisoGrafia. Quinta coluna com primeiro quadro cinza e o restante com o fundo branco. Primeiro quadro diz: “Datilografia”. Segundo: “Se aplica apenas em caso de numeral ou nome próprio”. Terceiro quadro com rosa dos ventos com mãos sob os pontos cardeais. Quarto quadro com a ilustração de mãos na vertical. Quinto com a apresentação de mãos na horizontal. No sexto quadro, com letras pretas, diz “Se aplica somente em caso de numeral ou nome próprio”.

A VisoGrafia é um sistema brasileiro de escrita *visogramada* de sinais. Ela foi desenvolvida pelo professor Claudio Alves Benassi, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Começou a ser construída em maio de 2016 e, hoje, está completamente estruturada. A mesma dispõe de um total de 35 (trinta e cinco) *visografemas* (letras) e 54 (cinquenta e quatro) diacríticos (símbolos gráficos que atuam como complemento na grafia dos sinais) (VISOGRAFIA, 2022). A Datilografia, por sua vez, pode ser compreendida como uma ferramenta utilizada pelas pessoas que se comunicam por LIBRAS e que se trata de alfabeto manual, tendo a função de atribuir sinais às letras e que gera o efeito das mãos humanas (ZANINI, 2022).

Assim sendo, Santos Neto (2019) defende a ideia de que o mapa em uma perspectiva inclusiva, destinado a alunos surdos ganha destaque no contexto escolar. Além de auxiliar no processo de assimilação e apreensão do conteúdo geográfico, surge como uma resistência ao ouvintismo, visto que o mapa elaborado/adequado representa a cultura surda através da LIBRAS.

Na busca pela inclusão de alunos surdos no ensino de Geografia, Souza e Petronilho (2021) pensaram na construção de conceitos geográficos através da

observação da paisagem e da adequação da linguagem cartográfica (Figura 7). No caso, as autoras apresentaram um percurso metodológico envolvendo a confecção de legendas das Regiões Administrativas situadas no Distrito Federal (DF), realizado com duas alunas surdas, corroborando para a construção do raciocínio geográfico e envolvimento da turma que essas estudantes estavam incluídas.

Figura 7 – Confecção de um painel com imagens adequadas para alunos surdos (a), estudante faz o sinal escrito com a datilografia de Região Administrativa do Distrito Federal nomeada “Cruzeiro” (b) e outra aluna faz o sinal da Região Administrativa da mesma unidade federativa chamada “Gama” (c)



Fonte: Adaptado de Souza e Petronilho (2021, sem número de página).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Mosaico com três imagens coloridas. A primeira é retangular, na vertical e é a maior delas. Na superior dessa primeira imagem, do lado esquerdo, está escrito “a”. Mulher de cabelo preto longo, com o rosto coberto por um círculo cinza claro, cola figuras coloridas em painel preto que está sob uma mesa com toalha azul com estampas de flores e folhas. Em cima dessa mesa, do lado direito dessa pessoa, tem outro painel preto com imagens coladas. Na sua superior, mapa colorido de regiões administrativas, em folha A4. Na superior desse mapa, figuras coloridas com fundo branco amontoadas e espalhadas. A segunda é retangular, na horizontal e está no lado direito em relação ao expectador. Na parte superior, do lado esquerdo, está escrito “b”. A imagem tem fundo branco. Na superior, está escrito, de forma centralizada: “Cruzeiro”. No centro da imagem, homem branco, de cabelo preto, rosto coberto por um sol, em frente a uma parede verde, faz sinal com a mão, aparece em três figuras que estão lado a lado. Em cada uma, o homem reaparece, porém, com sinal diferente. Na inferior, com letras pretas,

está escrito: “Movimento: polegar parado, encostado no peito e dedilhar os demais dedos”. Terceira figura, do lado direito do expectador, na parte inferior em relação ao mosaico. Na superior da imagem, do lado esquerdo, está escrito: “c”. Na superior, de forma centralizada, está escrito “Gama”. No meio da imagem, quatro figuras de uma mulher branca, de cabelo preto longo, de camiseta bordo com um desenho branco. Ela está com o rosto coberto por um sol. Atrás dessa pessoa, tem parede verde. Em cada figura que ela reaparece, a mulher faz um sinal com as mãos diferente. Em baixo das mãos dela, tem duas flechas azuis que indicam o movimento feito. Na inferior da imagem, tem duas frases com letras pretas e fundo branco: “CM: mãos em ‘garra” e “Movimento: iniciar com o dedo mínimo, encaixado os dedos até o polegar”.

Nessa perspectiva, a partir de um mapa das Regiões Administrativas do DF, as alunas surdas tiveram que identificar pontos e elementos da paisagem, desenvolvendo a percepção do lugar e criando sinais para o nome das trinta e uma Regiões dessa unidade federativa, elaborando um painel adequado para ser utilizado em aula (FIGURA 7 – a). Como alguns dos nomes desses territórios não eram conhecidos dentro da LIBRAS, as alunas surdas, que foram as pessoas que participaram da pesquisa de Souza e Petronilho (2021), pensaram em um sinal escrito através da datilografia, conforme exposto na Figura 7 (b e c).

Para trabalhar o ciclo da água sob a perspectiva da educação inclusiva, Oliveira, Mafra e Godim (2023) pensaram e aplicaram estratégias multissensoriais nas aulas de Geografia. Segundo os autores, o desenvolvimento de práticas com base na multissensorialidade foi positivo no ambiente da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Eles ressaltam que o estímulo dos sentidos humanos favorece significativamente o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, tanto de alunos com cegueira ou como com baixa visão ou videntes.

Na Figura 8, foram expostas três (a, b, c) práticas pedagógicas multissensoriais desenvolvidas por Oliveira, Mafra e Godim (2023). Na primeira, foram utilizados diferentes recursos para trabalhar os estados físicos da água das aulas de Geografia: uma melancia, um recipiente com água (bacia), cubos de gelo e um vaporizador. Na segunda, os alunos caminharam descalços no jardim da escola. O objetivo dessa intervenção era que eles percebessem que a água está presente na natureza de diferentes formas, como, por exemplo, no solo que está formando lama. Na terceira, foi simulada, através de um plástico (lona), de rochas e derramamento de água, a nascente de um rio. Na ocasião, por meio da utilização do instrumento musical “Pau-de-chuva”, foi gerado um efeito sonoro que lembra trovoadas e chuva.

Figura 8 – Estratégia de ensino multissensorial para explicar os estados físicos da água (a), Prática de ensino multissensorial na natureza (b) e Prática multissensorial com a simulação de uma nascente de um rio e chuva (c)



Fonte: Adaptado de Oliveira, Mafra e Godim (2023, p. 14-16).

Organização: Do autor (2023).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Mosaico com três imagens coloridas, uma embaixo da outra e na horizontal. Na primeira, mosaico de quadro ilustrações. Na primeira ilustração, três meninos e uma menina, um de camiseta cinza e os demais de branco, com as mãos sobre uma mesa cinza e com marcas de uso. Dois dos sujeitos com vendas pretas. Sobre a mesa, metade de melancia. Na superior, do lado esquerdo, letra “a”. Na segunda, três pessoas de camiseta branca e um indivíduo de cinza com as mãos dentro de uma bacia marrom sobre a mesa. Na terceira, mãos de duas pessoas sobre mesa branca com cubos de gelo sobre ela. Na quarta, duas pessoas, uma com camisa cinza com imbrama preto e outra lilás. Uma delas segura a mão de outra pessoa. Do lado direito do menino, vaporizador azul e bege. Na segunda

imagem, quatro ilustrações. Na primeira, duas pessoas em movimento, caminhando sobre solo encharcado e com vegetação. Uma está de bermuda preta e camiseta branca e a outra de calça azul clara e camiseta preta. Do lado esquerdo da ilustração, a letra “b”. Na segunda, fila de pessoas caminham sobre solo em estado de lama. Elas usam calças azuis arremangadas e camisetas brancas. Na terceira, sujeitos, voltados para o expectador, caminham em solo exposto e em estado de lama. Um dos indivíduos está todo de azul e a outra pessoa com calça jeans azul arremangada e camiseta branca. Na quarta ilustração, pessoas caminham sobre poços de água acumulados no solo exposto. Um dos indivíduos está à frente, com calça azul arremangada. Na terceira imagem do mosaico, quatro ilustrações. Na primeira ilustração, pessoas agachadas sobre solo com vegetação pegam uma rocha. Na superior, do lado esquerdo, letra “c”. Plástico azul no canto direito inferior. Na segunda, mão de uma pessoa do lado direito, rocha e madeira ao centro de vegetação rasteira e plástico azul do lado direito inferior. Na terceira, meninos caminham sobre plástico azul. Na quarta, meninos e meninas no centro da imagem, de camisetas brancas e calças azuis. Na superior, parte da copa de uma árvore.

Sendo assim, nota-se que práticas pedagógicas inclusivas têm sido construídas e aplicadas dentro da Geografia Escolar. No entanto, embora tenha ocorrido a inserção do aluno surdo nas aulas de Geografia nas redes de ensino regular, muitos professores dessa componente curricular não dominam a LIBRAS, o que é um desafio para o docente comunicar-se com o estudante, dependendo de intérprete (FREITAS, 2015; SILVA, 2022a). Custódio e Régis (2016) ressaltam que, como a inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação na Geografia escolar parte de uma proposta recente, surgindo dificuldades e dúvidas de como conduzir as aulas dentro de uma perspectiva inclusiva. Pelo desconhecimento das necessidades dos estudantes com deficiência, por não saber estimular/desenvolver as habilidades dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, muitos docentes de Geografia acabam utilizando recursos didáticos inapropriados.

Os alunos com cegueira, por exemplo, muitas vezes acabam sendo prejudicados nas aulas de Geografia, visto que a maioria das práticas desenvolvidas pelos professores é direcionada aos estudantes que enxergam, utilizando-se muito de ilustrações do livro didático (CHAVES, 2010). A maior dificuldade dentro do processo educativo da Geografia voltado para o público, segundo Pereira (2017), também está relacionada à cartografia, em desenvolver o pensamento espacial do discente com cegueira.

Desse modo, é importante construir práticas de Geografia que desenvolvam as capacidades dos estudantes que apresentam deficiências visuais e/ou auditivas, principalmente estimulando os demais sentidos humanos (tato, paladar, visão,

audição, olfativo). O professor de Geografia pode pedir para o aluno surdo descrever a paisagem através das características que o estudante percebe, por meio de seu olfato, o lugar onde ele nasceu. O profissional pode pedir para que o estudante com cegueira, por meio de sua adição, paladar, sensação térmica, relate os aspectos que identifica no local onde vive.

O docente de Geografia só não deve é comprometer o processo de ensino e aprendizagem do estudante por conta da deficiência que ele apresenta, seja ela visual, auditiva, física, intelectual ou múltipla, mas desenvolver e/ou estimular as habilidades/potencialidades que todos eles apresentam. É preciso a construção de um ensino de Geografia que, de acordo com Almeida (2011), Almeida, Rocha e Peixoto (2013), Andrade e Nogueira (2016), Brinco (2021), Carvalho (2005), Custódio e Régis (2016), Medeiros e Souza (2021), Pereira (2017) e Pires (2015), seja mais equitativo, significativo e de qualidade para os estudantes.

Portanto, observa-se que o professor de Geografia deve desfrutar de uma formação inicial e continuada para que consiga promover a inclusão do aluno com deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação. É preciso uma formação docente em Geografia que esteja pautado nos aspectos da educação especial e inclusiva, colaborando na construção de um ensino de Geografia transformador e que oferece uma educação de qualidade para todos, independentes das necessidades educacionais dos sujeitos (ALMEIDA, 2011; BRINCO, 2021; ROCHA, SANTOS, 2018).

Mesmo diante do entendimento de que os docentes de Geografia precisam de uma formação, seja ela inicial ou continuada, de qualidade, muitos pesquisadores, entretanto, como já informado na introdução, mostram que boa parte dos docentes encontram dificuldades para desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas. Horta e Fernandez (2021) alertam que o processo de inclusão não deve resumir-se apenas ao processo de formação docente, mas é um dos pontos que precisam ser debatidos, para que a inclusão aconteça realmente de maneira efetiva em sala de aula.

Desse modo, enfatiza-se que, embora tenham ocorrido avanços na inclusão dos alunos com deficiência, existe a necessidade de revisão de políticas públicas educacionais voltadas para formação de professores de Geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva. A reflexão em torno da construção e aperfeiçoamento de metodologias didáticas e um maior conhecimento das diferenças humanas podem superar muitas das dificuldades que os professores de Geografia enfrentam no

planejamento de suas aulas, tal como ressaltam Brinco (2021), Horta e Fernandez (2021), Ribeiro e Machado (2016), Sampaio, Sampaio e Almeida (2020). É preciso que a Instituição de Ensino Superior (IES) também reavalie e/ou problematize seu PPC, buscando a construção de uma formação de docentes de Geografia que consigam avançar, de fato, no processo de inclusão dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial (HAMUND, 2019; MARQUES, 2021).

Outro fato importante é que poucas pesquisas na área de Geografia, segundo Brinco (2021) e Ribeiro e Machado (2016), debatem a respeito da inclusão de alunos, sobretudo comparadas ao grande número de trabalhos envolvendo a Geografia escolar que são publicados todos os anos. Quando elas se desenvolvem, muitas vezes a temática ainda é trabalhada de maneira instrumentalizada, resgatando práticas que foram ou podem ser aplicadas em sala de aula.

Além de problemas relacionados à formação docente, muitos professores de Geografia revelam que as instituições de ensino apresentam uma infraestrutura precária, do ponto de vista do atendimento de alunos com deficiência. Muitas escolas, segundo Almeida (2011), Almeida, Rocha e Peixoto (2013), Brinco (2021), Rocha e Santos (2018) e Silva Neto *et al.* (2018), não apresentam um corpo docente que de conta de tamanha demanda de alunos, sendo que o tempo que o professor de Geografia dispõe para desenvolver suas práticas também é muito pequeno.

Portanto, são várias questões que precisam ser pensadas dentro do processo de ensino e aprendizagem da Geografia voltado para os alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Existe toda uma complexidade dentro de tal cenário, que envolve aspectos como a formação docente em Geografia, a necessidade de práticas pedagógicas direcionadas para inclusão, a revisão de políticas públicas educacionais, transformações nos currículos escolares para atender às diferenças humanas. Por muito tempo a esfera educacional em sua totalidade foi pensada por sujeitos considerados normais e com concepções muito subjetivas. Por esse motivo é que o modelo de ensino e aprendizagem atual precisa ser repensado/problematizado, para que possa, através de inúmeras transformações atender, de fato, todos os alunos na Geografia e nas demais componentes curriculares de maneira, de fato, inclusiva.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS DE ESTUDO

#### 3.1 MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA, RS, E SUA REALIDADE ESCOLAR

##### 3.1.1 Aspectos Históricos, Socioeconômicos e Educacionais do Município de Restinga Sêca, RS<sup>7</sup>

O Município de Restinga Sêca localiza-se na região central do estado do RS, entre as coordenadas geográficas de 29°39'00" e 29°57'00" de latitude sul e 53°13'48" e 53°25'48" de longitude oeste do Meridiano de Greenwich. A Figura 9 ilustra a posição do Município em relação ao estado do RS e identifica as escolas trabalhadas pela presente pesquisa.

Sobre os fatores históricos do Município de Restinga Sêca, consta que ele tem suas origens na doação de sesmarias, pertencendo inicialmente ao Município de Cachoeira do Sul e que se estruturou próximo da estrada de ferro Porto Alegre – Uruguaiana. Assim, a estação da Viação Férrea se tornou o centro da organização espacial desse lugar, gerando o desenvolvimento da economia local e, conseqüentemente, levou ao povoamento das terras. Com o processo de emancipação em 1959, passou a chamar-se de Restinga Sêca. A origem do nome dessa unidade territorial deu-se pela sua localização geográfica. Ela recebeu o nome de Restinga por ser descrita como um mato em baixadas e Sêca pelo fato de uma sanga que continha na região ficar com pouca água em épocas em que o regime pluviométrico era baixo (PREFEITURA MUNICIPAL DE RESTINGA SÊCA, 2022).

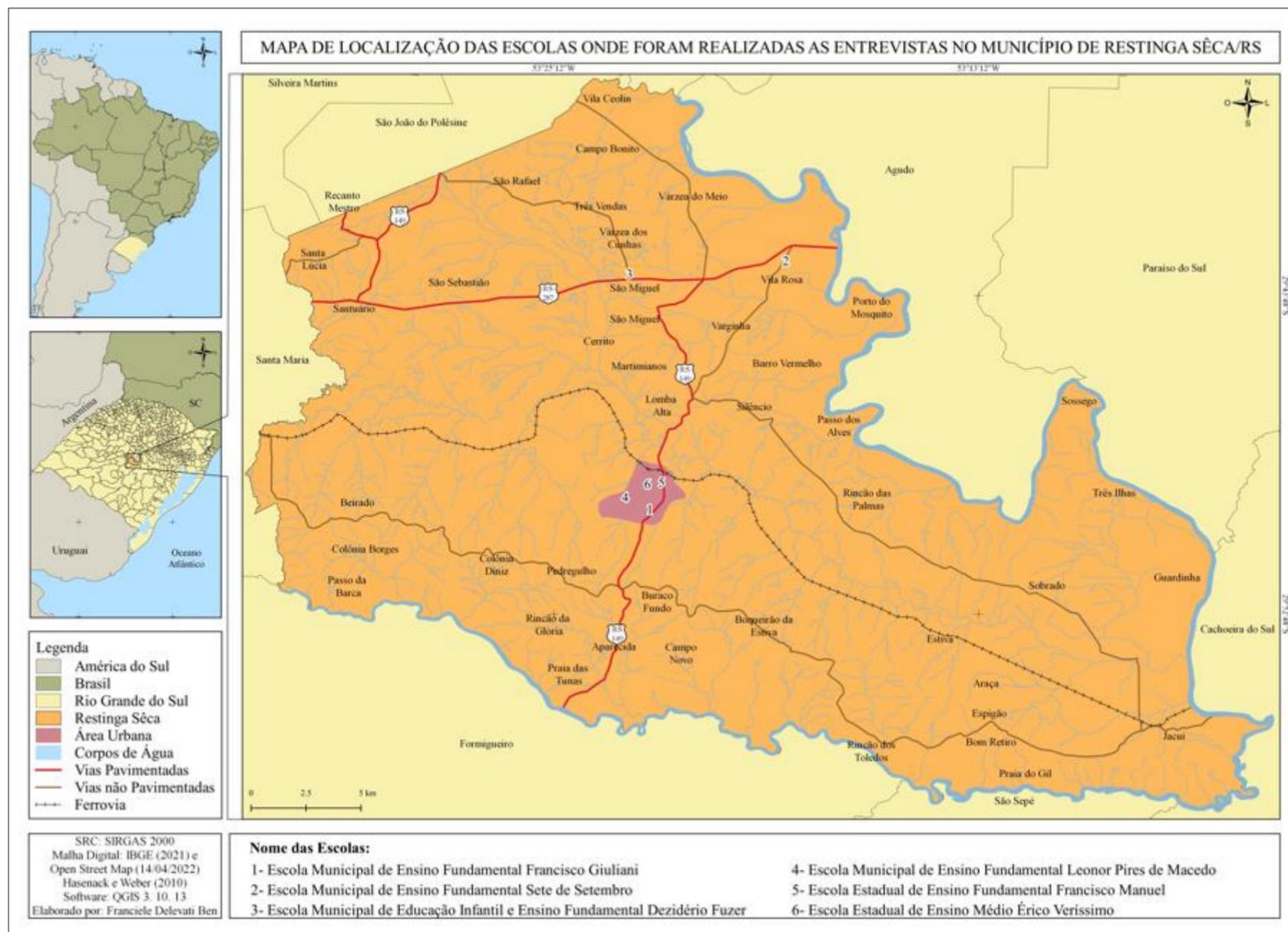
No que diz respeito a sua formação étnica, o Município de Restinga Sêca é composto por descendentes de italianos, alemães, portugueses e africanos. O número de habitantes, segundo o último censo de 2010, foi de 15.849 pessoas, com uma densidade demográfica de 16,58 habitantes por km<sup>2</sup>. Essa população também está distribuída em 6.869 (43%) pertencente ao espalho rural e 8.992 (56%) no urbano (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Quatro escolas de Ensino Fundamental do Município de Restinga Sêca possuem currículos atrelados à administração municipal de ensino. Por isso, o autor expôs aspectos gerais da unidade territorial em estudo.

<sup>8</sup> Como os dados do Censo Demográfico do ano de 2022, até o momento, não haviam sido divulgados, o autor trouxe os resultados do ano de 2010.

Figura 9 – Localização das escolas de Ensino Fundamental e Médio onde foram efetuadas as entrevistas em relação ao Município de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul, Brasil e América Latina



Fonte: Adaptado do IBGE (2021).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Mapa colorido na horizontal com fundo branco. À esquerda e na superior, representação pequena da América Latina, na cor Cinza e o RS em verde escuro. Na superior dessa representação, retângulo pequeno com a ilustração do RS, com indicação para o Município de Restinga Sêca. Na superior deste, legenda, com a descrição: Cinza - América Latina, verde – Brasil, Amarelo – RS, laranja – Restinga Sêca, lilás – Área urbana, azul claro – corpos de Água, linha vermelha, vias pavimentadas, linha marrom – vias não pavimentadas e linha tracejada – ferrovia. Na superior dela, quadro melhor com as informações: “SRS: SIRGAS 2000”, “Malha Digital: IBGE (2021)”, “Open Street Mao (14/04/2022)”, “Hesenack e Weber (2010)”, “Software: QGIS 3.10.13” e “Elaborado por: Franciele Delevati Bem”. Quando maior ao lado com representação, em laranja, da área do Município de Restinga Sêca. Drenagem em azul. Na superior, retângulo com nomes de escolas: “1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Giuliani”, “2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro”, “3 – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dezipério Fuzer”, “4 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo”, “5 – Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Manuel”, “6 – Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo”.

O Município de Restinga Sêca possui uma de área territorial correspondente a 961,79 km<sup>2</sup>, o que pode ser considerado amplo, comparado às demais unidades territoriais presente na região central do Estado. Ele faz parte da Microrregião de Restinga Sêca. Sobre os aspectos econômicos, tem-se que as principais atividades desenvolvidas são a agricultura, a pecuária e de prestação de serviço, com ênfase para o ramo varejista. Ademais, o PIB per capita do Município foi de 24.672 R\$ no ano de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

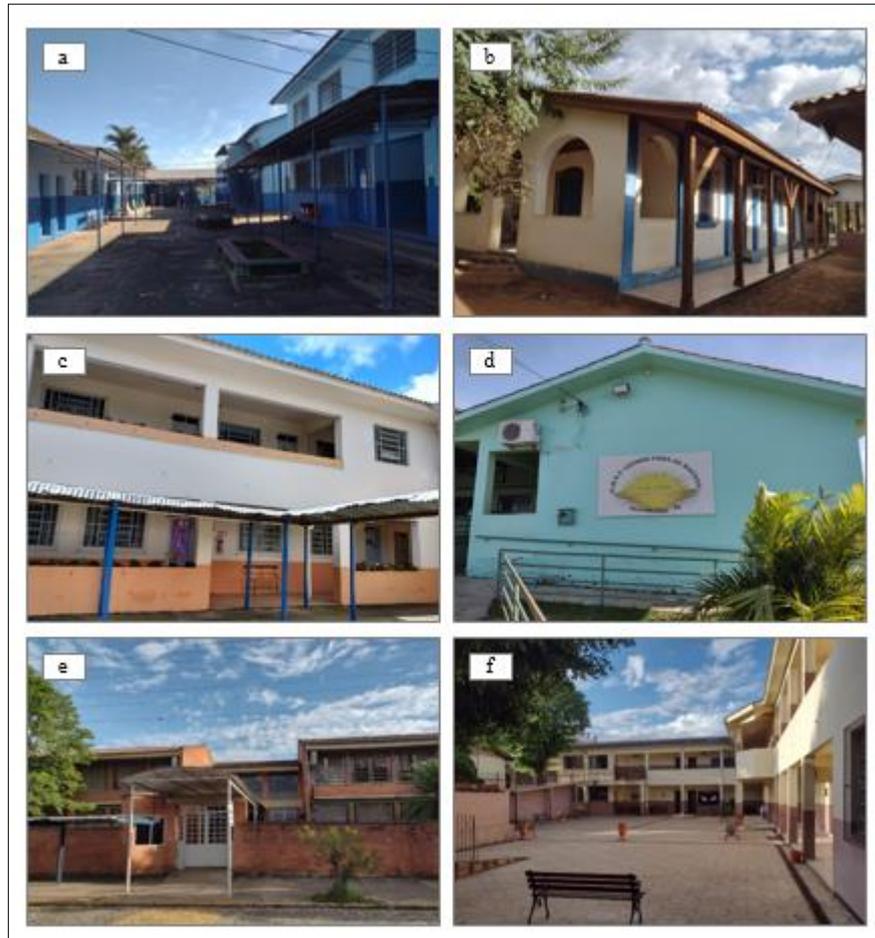
No que diz respeito aos dados educacionais, o Município de Restinga Sêca, de acordo com o portal QEdU (2020), apresenta uma taxa de escolarização que varia de idades de 6 a 14 anos, representando 97,6% das matrículas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública foram de 5,3 em 2019 e dos Anos Finais eram de 4,6. As matrículas no Ensino Fundamental para o ano de 2020 foram de 1.611 estudantes e no ensino médio de 318 discentes. O número de docentes no Ensino Fundamental no ano de 2020 foi de 102 profissionais e no Ensino Médio de 21.

### **3.1.2 Particularidades das Escolas de Ensino Fundamental e Médio**

A investigação a respeito das percepções dos docentes de Geografia e alunos com deficiência sobre o processo de inclusão escolar ocorreu em seis escolas localizadas no Município de Restinga Sêca: Escola Municipal de Ensino Fundamental (E. M. E. F.) Francisco Giuliani; Escola Municipal Ensino Fundamental (E. M. E. F.) Sete de Setembro; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E. M. E. I. E. F.) Deziderio Fuzer; Escola Municipal de Ensino Fundamental (E. M. E. F.) Leonor Pires de Macedo; Escola Estadual de Ensino Fundamental (E. E. E. F.) Francisco Manoel e Escola Estadual de Ensino Médio (E. E. E. M) Érico Veríssimo. Na Figura 10, pode-se observar as fotografias dessas instituições de ensino.

Vale ressaltar que o autor escolheu as escolas do Município de Restinga Sêca por ser natural dessa unidade territorial e ter estudado em duas das suas instituições: E. M. E. F. Francisco Giuliani e E. E. E. M Érico Veríssimo. Além disso, o Município integra o Geoparque Quarta Colônia, que é reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fazendo com que ele tenha uma maior visibilidade no cenário mundial.

Figura 10 – Fotografias da E. M. E. F. Francisco Giuliani (a); da E. M. E. F. Sete de Setembro (b); da E. M. E. I. E. F. Deziderio Fuzer (c); da E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo (d); da E. E. E. Fundamental Francisco Manoel (e) e da E. E. E. M. Érico Veríssimo (f).



Fonte: Do autor (2023).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Mosaico retangular com seis imagens coloridas. A primeira, na horizontal, no topo e situada à esquerda, tem um pátio exposto e com sombra ao centro. Ao redor, prédio de dois andares, de cor azul marinho e azul claro. Fundo da imagem com céu ensolarado e com nuvens. No lado esquerdo dela, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com expressão: “a”. Segunda imagens no topo e à direita, com foto horizontal de uma construção antiga de escola, na cor branca e azul, com varanda de madeira. Na esquerda, parte de um topo de arvore e na superior, céu ensolarado e com nuvens. Ao redor da construção, solo exposto. À esquerda da imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com expressão: “b”. Ao centro e à esquerda do mosaico, imagem de uma faixa de um prédio de dois andares, de cor amarela, na superior, e laranja, na inferior. Céu ensolarado e com nuvens. À esquerda da imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com expressão: “c”. Quarta imagem ao centro e à direita em relação ao mosaico, com fachada de escola na cor verde clara e com símbolo ao centro da parede, de cor branco e com a representação do sol. Rampa de acesso na frente. Ao lado, uma palmeira. Céu ensolarado. À esquerda da imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta

com expressão: “d”. Quinta imagem na inferior e à esquerda, com fachada de prédio de dois andares, de tijolo à vista, com área ao centro. Lado esquerdo, aparece metade da copa de uma grande árvore. Do lado esquerdo, árvore pequena. Céu ensolarado e com nuvens ao fundo. À esquerda da imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com expressão: “e”. Sexta imagem na superior e à direita, com pátio com piso marrom ao centro e prédios de dois andares de cor areia, na superior, e marrom, na inferior. Banco de madeira à esquerda do pátio. À esquerda da imagem, uma árvore. À esquerda da imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com expressão: “f”.

A E. M. E. F. Francisco Giuliani foi fundada no ano de 1960. Conforme exposto na Proposta Político Pedagógica dessa instituição (2020a), o nome da escola foi dado em homenagem ao doador do terreno, o Senhor Francisco Giuliani. Ela está situada na Avenida Júlio de Castilhos, 2201, Vila Felin, no Município de Restinga Sêca. A E. M. E. F. Sete de Setembro, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2019a), foi fundada no ano de 1912, sendo considerada a instituição de ensino mais antiga do Município de Restinga Sêca. Ela está localizada na Localidade Rural de Vila Rosa.

A E. E. I. E. F. Dezidério Fuzer está situada na Localidade rural de São Miguel Novo, interior do Município de Restinga Sêca. No ano de 2006, conforme exposto na sua Proposta Político Pedagógica (2019b), a escola começou a trabalhar com o Ensino Fundamental. A E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo, de acordo com a sua Proposta Político Pedagógica (2020b), foi criada em 1989. Localiza-se na Rua Otto Homrich Jr, nº 20, na Vila Pelizaro, também no Município de Restinga Sêca.

A E. E. E. F. Francisco Manoel, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2017), foi criada no ano de 1937 e funcionava em um prédio cedido pela prefeitura do Município. Após várias mudanças no seu nome e de instalações ao longo das décadas que se passaram, no ano de 1992 a escola começou a atuar onde hoje está situada, que é na Rua Emílio Henrique Nagel, 755, bairro Centro, no Município de Restinga Sêca. Ela pertence à 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do RS. A E. E. E. M. Érico Veríssimo, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2023), foi criada no ano de 1977. Localiza-se na rua Izaltino de Oliveira, nº 164, bairro Centro, no Município de Restinga Sêca. Ela também pertence à 24ª CRE do RS.

Por meio dos trabalhos de campo, foram levantados alguns dados das escolas mencionadas dos dois últimos anos (2022 e 2023): quantidade de alunos, número de docentes, número de alunos com deficiência, número de educadores especiais e presença ou ausência de SRM. Tais informações foram expostas no Quadro 2.

Quadro 2 – Quantidade de alunos, número de docentes, número de aluno com deficiência, número de educadores especial e a presença ou ausência de SRM nas instituições de ensino do Município de Restinga Sêca

(Início)

<b>ESCOLAS</b>	<b>QUANT. DE ALUNOS - 2022</b>	<b>QUANT. DE ALUNOS - 2023</b>	<b>Nº DE DOCENTES - 2022</b>	<b>Nº DE DOCENTES - 2023</b>	<b>Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA - 2022 (DE 6º A0 9º ANO)</b>	<b>Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA - 2023 (DE 6º A0 9º ANO)</b>	<b>Nº DE EDUCADOR ESPECIAL</b>	<b>SRM</b>
<b>E. M. E. F. Francisco Giuliani</b>	401	396	46	41	1	4	2	SIM
<b>E. M. E. F. Sete de Setembro</b>	160	185	20	18	5	5	1	SIM
<b>E. E. I. E. F. Dezidério Fuzer</b>	147	141	36	33	1	1	1	SIM

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 2 – Quantidade de alunos, número de docentes, número de aluno com deficiência, número de educadores especial e a presença ou ausência de SRM nas instituições de ensino do Município de Restinga Sêca

(Conclusão)

<b>E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo</b>	153	149	28	23	0	3	1	SIM
<b>E. E. E. F. Francisco Manoel</b>	620	594	32	31	10	13	1	SIM
<b>E. E. E. M. Érico Veríssimo</b>	467	409	31	34	5	13	1	NÃO

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

No Quadro 2, observa-se que, do ano de 2022 para 2023, apenas em uma escola do Município de Restinga Sêca houve o aumento do número de alunos típicos (E. M. E. F. Sete de Setembro), sendo que em todas as demais ocorreu a redução da quantidade matriculas desses estudantes. Os dados mostram que apenas em uma das escolas houve o aumento do número de docentes, sendo que ela pertence à administração estadual (E. E. E. M. Érico Veríssimo). Fora essa instituição, ocorreu uma diminuição da quantidade de professores nas demais escolas, tanto na rede municipal de ensino como estadual. Com exceção de uma escola de administração municipal (E. M. E. F. Sete de Setembro) que se manteve com o número de discentes com deficiência, em todas as outras instituições de ensino ocorreu a elevação da quantidade de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial matriculados.

Nota-se, no Quadro 2, que apenas uma escola (E. M. E. F. Francisco Giuliani) conta com dois educadores especiais, sendo que todas as outras possuem apenas um profissional para atuar no AEE. Por fim, percebe-se que uma escola (E. E. E. M. Érico Veríssimo) não possui SRM. Conforme relatado pela equipe diretiva, a instituição ainda não possui uma sala reconhecida legalmente, mas sim um espaço destinado para o AEE.

## 3.2 REALIDADE UNIVERSITÁRIA

### 3.2.1 Histórico do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, sua Localização e seu Currículo vigente

O Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, conforme relatado no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2019), foi instituído por meio da Lei n.º 3.958 de 13 de setembro de 1961. Foi no ano de 1965 que ocorreu a instalação do Curso, como sendo integrante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Centro de Estudos Básicos e passando a ser reconhecido no Parecer 2056/75 do CFE.

Com a ditadura militar no Brasil, a Lei da Reforma do Ensino Superior (Lei 5.5540/68) e a LDB (Lei n.º 5.692/71) houve o fim das Licenciaturas Plenas, sendo substituídas pelos Cursos de Licenciatura Curta (em Estudos Sociais) e, em seguida, houve a complementação de um ano em Geografia ou História. Já no ano de 1978, após mudança do Estatuto da UFSM, o Centro de Estudos Básicos fez parte do Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), sendo que o Curso de Geógrafo foi o único que permaneceu no CCNE e o Curso de Estudos Sociais foi transferido para o recente Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH). No mesmo ano, porém, ocorreu a extinção do Curso de Estudos Sociais e a reativação dos cursos de Geografia e História (Licenciatura) no CCSH (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2019).

No ano de 1985, segundo seu Projeto Político Pedagógico (2019) do presente Curso, a reforma curricular levou à extinção do curso de Geógrafo, mantendo no atual CCSH um curso único, que gerava uma dupla habilitação: um núcleo comum do primeiro ao quinto semestre, com 66 vagas, e a parte diferenciada com opção para que o aluno escolhesse licenciatura ou bacharelado, feito na matrícula do 6º semestre, com duração de três semestres de disciplinas específicas.

No ano de 1989, houve uma decisão, tomada através de uma assembleia geral, de transferir novamente o Curso de Geografia do CCSH para o CCNE, mantendo sob a mesma Unidade de Ensino o Curso (Geografia) e o departamento (Geociências) (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2019). Para atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Geografia e as Diretrizes de Formação de Professores da Educação Básica e as orientações do Projeto Político-Pedagógico da UFSM, no ano de 2003 ocorreu uma nova reforma curricular do Curso de Geografia, que aprovou a separação dos Cursos de Geografia Bacharelado e

Licenciatura Plena, com Projetos Político-Pedagógicos distintos, sob a mesma coordenação. A Licenciatura Plena ficou com 36 vagas e com duração mínima de 04 anos e 3470 horas de carga horária total (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2019).

No ano de 2019, no entanto, o Curso de Licenciatura passou para 3530 horas e o Bacharelado para 3290 horas. No ano de 2023 houve uma última reformulação do currículo, atendendo à Instrução Normativa que prevê a curricularização da extensão na UFSM (GUIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UFSM, 2022) e para adequação Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), cujo Curso de Geografia passou para 3600 horas, já que houve o acréscimo de uma disciplina: “Instrumentalização Didático-Tecnológica em Geografia (GCC 1122)”.

A Figura 11 expõe uma fotografia do prédio 17 da UFSM, que é o prédio do Curso de Geografia. Já a Figura 12 ilustra a localização do mesmo em relação à UFSM, à área urbana de Santa Maria, ao RS e ao Brasil.

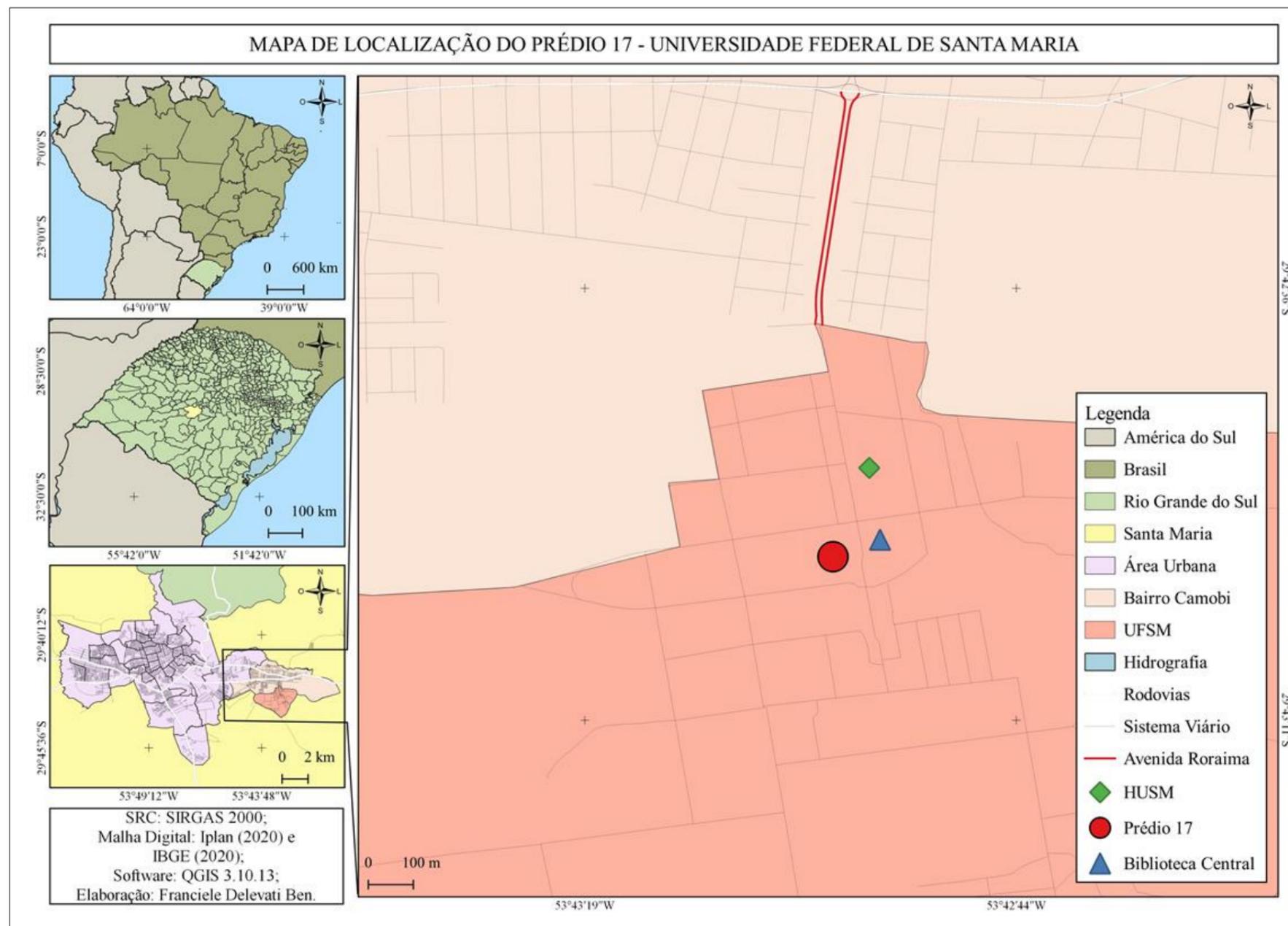
Figura 11 – Fotografia do Prédio 17 (do Curso de Geografia) da UFSM



Fonte: Do autor (2023).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Fotografia de um prédio de paredes brancas e pilares laranjas. Na frente do prédio, árvores e carros estacionados: quatro carros brancos, um vermelho e um cinza. Dia ensolarado e céu com poucas nuvens.

Figura 12 – Localização do Prédio (17) da Geografia em relação à UFSM, Campus de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil e América Latina



Fonte: Adaptado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Mapa colorido na horizontal com fundo branco. À esquerda e na superior, representação pequena da América Latina, na cor Cinza, Brasil, na cor verde escura e RS em verde claro. Na superior dessa representação, retângulo pequeno com a ilustração do RS, com indicação para o Município de Santa Maria. Na superior dele, representação da área urbana de Santa Maria, de cor lilás e bairro Camobi, de laranja claro. Na Superior, outro retângulo com as informações: “SRC: Sirgas 2000”, “Malha Digital: Iplan (2020)”, Software: QGIS 3.10.13”, “Elaboração: Franciele Delevati Bem”. Na parte direita, retângulo grande com a representação do campus da UFSM, na cor salmão. Mais ao centro dessa representação, ponto vermelho. Retângulo na parte superior e à direita, legenda com as informações: Cinza - América Latina, verde escuro - Brasil, verde claro - RS, Amarelo - Santa Maria, lilás - Área urbana, laranja claro - Bairro Camobi, cor salmão - UFSM, linha branca - Rodovias, linha cinza - sistema viário, vermelha - Avenida Roraima, Quadrado verde - HUSM, Ponto vermelho - Prédio 17, Triângulo - Biblioteca Central.

No currículo de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM vigente, o acadêmico deve cursar 14 disciplinas obrigatórias ligadas, especificamente, ao campo da educação e/ou ensino de Geografia. As denominações e códigos, assim como o semestre previsto e as cargas horárias delas, foram expostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Nomes e Códigos, previsão de tempo de realização e cargas horárias das disciplinas obrigatórias na área da educação do Curso de Geografia da UFSM

<b>Nome da Disciplina:</b>	<b>Semestre:</b>	<b>Carga Horária:</b>
Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação B (FUE 1117)	1°	60
Geografia Escolar (GCC 1084)	2°	75
Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica A (ADE 1041)	3°	60
Vivências Pedagógicas I (GCC 1085)	4°	60
Didática em Geografia (GCC 1086)	5°	60
Psicologia da Educação A (FUE 140)	5°	90
Vivências Pedagógicas II (GCC 1087)	5°	60
Instrumentalização Didático-Tecnológica em Geografia (GCC 1122)	5°	60
Vivências Pedagógicas III (GCC 1088)	6°	75
Estágio Curricular do Ensino Fundamental (GCC 1090)	7°	210
Fundamentos da Educação Especial (EDE 1133)	7°	60
Vivências Pedagógicas IV (GCC 1089)	7°	90
Estágio Curricular do Ensino Médio (GCC 1091)	8°	210
Libras: Licenciaturas (EDE 1130)	8°	60

Fonte: Estrutura Curricular - Curso de Geografia da UFSM (2023).

Organização: Do autor (2023).

Desse modo, observa-se que, na área da educação especial, são duas disciplinas ofertadas no Curso de Geografia (Licenciatura Plena): “Fundamentos da Educação Especial” (EDE 1133) e “Libras: Licenciaturas” (EDE 1130). Elas são oferecidas nos últimos semestres da graduação.

## 4 METODOLOGIA

Após a definição do problema de pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos, fez-se a revisão bibliográfica acerca da temática para embasar as discussões desta pesquisa. Durante a sondagem teórica, também se buscou uma metodologia que melhor respondesse as problemáticas levantadas.

Lima e Moreira (2015) ressaltam que a escolha da técnica de trabalho deve basear-se no referencial teórico e metodológico disponível, visando descobrir qual o que melhor atenda ao problema proposto, sendo que esta escolha não pode ser compreendida como algo fixo, linear e sucessivo. A metodologia, na concepção dos autores, deve ser integrativa e compreendida como fonte de inspiração para o investigador, permitindo, por exemplo, a reformulação de questões inicialmente propostas. Nesse caso, compreende-se que pode ser a mesma técnica, mas os objetivos do trabalho, o recorte espacial e o público em questão serão distintos e por isso a necessidade de adequar sempre ao contexto e ao intento de cada estudo.

A discussão feita por Santos (2020, p. 32-33), portanto, é relevante para o entendimento que “[...] as metodologias são, antes de tudo, complementares e não competitivas, ou seja, não existe a melhor nem a pior, apenas aquela que melhor se adequa ao tipo de objeto que o investigador se propôs a estudar.” Assim, deve-se levar em conta, conforme enfatiza o autor, que a seleção de uma metodologia é guiada pela problemática de pesquisa. A escolha dos passos metodológicos, dentro de tal entendimento, não é neutra, “[...] mas sim influenciada pelos referenciais teóricos, interesses e características pessoais do pesquisador.” (SANTOS, 2020, p. 47).

Dessa forma, com base nas reflexões de Lima e Moreira (2015) e Santos (2020) a respeito da importância de se fazer uma sondagem teórica para encontrar uma metodologia condizente, percebeu-se que a entrevista poderia ser um recurso metodológico que atenderia de forma potente os objetivos delineados pelo pesquisador. Freitas (2008), Freitas (2015) e Gemarque e Carvalho (2021), por exemplo, foram autores que utilizaram das entrevistas como técnica de investigação e obtiveram importantes dados em relação ao ensino de Geografia e a perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência.

Moreira e Lima (2015, p. 38), nesse sentido, enfatizam que a entrevista, sem dúvida, é “[...] a forma mais utilizada de obter informação discursiva não documental”. Ela permite que o pesquisador, sobretudo através de uma conversa informal, obtenha

diversas informações a respeito de seu objeto de estudo, visto que, em conformidade com as questões pensadas antes da execução do trabalho de campo, podem surgir várias outras indagações em torno da temática abordada durante a sua efetuação.

Com isso, é importante atentar-se que “A qualidade da pesquisa deve primar pela validade das informações e pela observância da problemática da interação estabelecida entre pesquisador e entrevistado” (LIMA; MOREIRA, 2015, p. 39). Assim, nota-se que as pesquisas que utilizam entrevistas como meio para obtenção de seus dados precisam ter uma atenção grande com o que está sendo transmitido pelo sujeito, sobre o que ele está querendo realmente expressar. Segundo os autores, faz-se necessário uma transcrição das informações coletadas que seja da forma mais fidedigna possível e que não privilegie alguns resultados. Além disso, a organização da entrevista, seja ela estruturada ou semiestruturada, por exemplo, pode definir a quantidade e qualidade de informações obtidas.

Trabalhos que partem de metodologias de natureza qualitativa, pelas quais as entrevistas se encaixam, conforme explica Santos (2020), relatam informações que são provenientes do próprio contexto que está sendo apurado. Além disso, ressalta-se que aqueles estudos que procuram realizar análises em profundidade sobre realidades muito particulares/específicas são beneficiados pela entrevista (GASKELL, 2015; SANTOS, 2020). Sendo assim, ressalta-se que “Pesquisar, qualitativamente, é superar os limites das análises quantitativas que revelam a dimensão dos fenômenos, mas não dão visibilidade à vivência dos sujeitos”. (PIRES, 2015, p. 27).

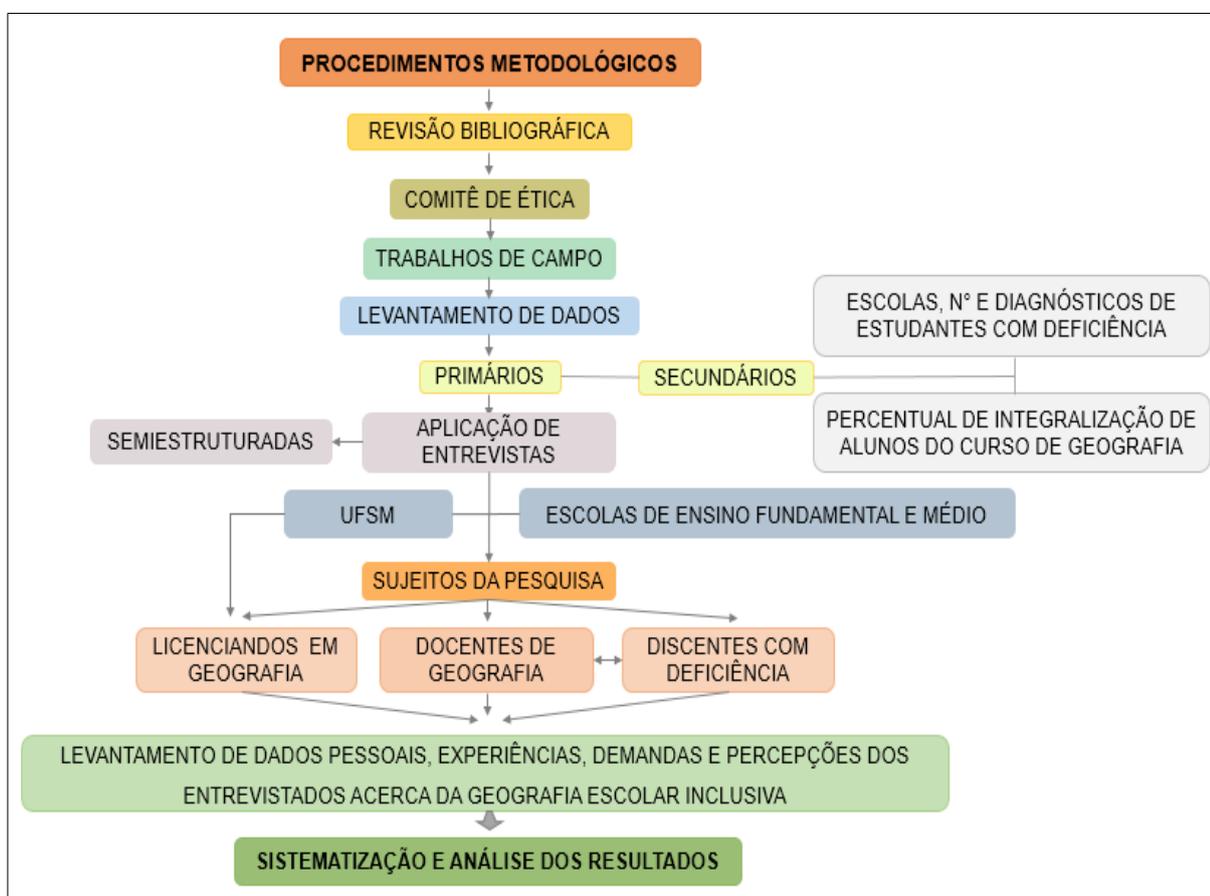
Desse modo, é com base nas discussões de Lima e Moreira (2015), Pires (2015) e Santos (2020) que o autor procurou atender todos os seus objetivos através da aplicação de entrevistas. Por meio de trabalhos de campo nas instituições de ensino do Município de Restinga Sêca foi possível tomar nota das percepções, experiências e demandas dos docentes de Geografia e dos alunos com deficiência e no Curso de Geografia da UFSM de licenciandos que estavam em diferentes semestres a respeito da inclusão e escolarização de alunos com deficiência nessa componente curricular.

Nesse sentido, ressalta-se que, para que as entrevistas pudessem ser aplicadas, foi preciso que a presente pesquisa passasse pelo Comitê de Ética da UFSM. Desse modo, o trabalho, após ser submetido e, na sequência, aprovado, foi

registrado no Portal de Projetos dessa instituição (Projeto 058453 e processo 23081.084999/2022-06)<sup>9</sup>, durante o segundo semestre do ano de 2022.

Para auxiliar na compreensão dos procedimentos metodológicos, elaborou-se um esquema, ilustrado na Figura 12, que permite uma noção geral de quais foram as etapas percorridas para responder as problemáticas desta pesquisa. A estrutura procura demonstrar os estágios do trabalho, as formas utilizadas para coleta de dados, os lugares investigados, as pessoas participantes, as informações coletadas e a forma como foi conduzida a análise, interpretação e síntese delas.

Figura 13 – Esquema demonstrativo dos procedimentos metodológicos da pesquisa



Organização: Do autor (2022).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Fluxograma multicolorido e de fundo branco na vertical. Primeiro retângulo, laranja, escrito: “Procedimentos Metodológicos”. Flecha no sentido inferior. Segundo retângulo, amarelo, escrito: “Revisão Bibliográfica”. Flecha no sentido inferior. Terceiro retângulo, verde musgo, escrito: “Comitê de

<sup>9</sup> Link de acesso ao Portal de Projeto da UFSM: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/list.html>.

Ética”. Flecha no sentido inferior. Quarto retângulo, verde, escrito: “Trabalhos de Campo”. Flecha no sentido inferior. Quinto retângulo, azul claro, escrito: “Levantamento de Dados”. Flecha no sentido inferior. Sexto retângulo, verde claro, escrito: “Primários. Linha para direita. Retângulo verde claro, escrito: “Secundários”. Linha fina para direita, ligando mais dois retângulos cinza claro. No primeiro, escrito: “Escolas, nº e diagnósticos de estudantes com deficiência”, no segundo: “Percentual de integralização de alunos do Curso de Geografia”. Do sexto retângulo, sai flecha para o sentido inferior. Sétimo retângulo, cinza, escrito: “Aplicação de Entrevistas”. Flecha para esquerda. Retângulo de mesma cor, com: “Semiestruturadas”. Na inferior, dois retângulos. Retângulo à esquerda, escrito: “UFSM”; retângulo à direita: “Escolas de Ensino Fundamental e Médio”. Do sétimo retângulo, flecha para inferior. Oitavo retângulo, cor laranja forte, escrito: “Sujeitos da Pesquisa”. Desse, três flechas para inferior. Três retângulos cor de rosa. No primeiro, diz: “Licenciandos em Geografia”; Segundo: “Docentes de Geografia”; Terceiro: “Alunos com Deficiência”. Desses três retângulos, saem três flechas para inferior. Retângulo maior, de cor verde-paraíso, escrito: “Levantamento de dados pessoais, experiências, demandas e percepções dos entrevistados acerca da Geografia Escolar Inclusiva”. Desse retângulo, flecha mais larga de cor cinza apontado para inferior. Retângulo verde escuro, com: “Sistematização e Análise dos Resultados.

Dessa forma, observa-se na Figura 12 que, após o projeto passar pelo comitê de ética, houve a realização de trabalhos de campo para coleta de dados primários e secundários. Nesse sentido, averiguou-se o número de escolas de Ensino Fundamental e Médio do Município de Santa Maria na Secretaria de Educação dessa unidade territorial. No decorrer, foi feito o levantamento do número e diagnóstico de alunos com deficiência e de docentes de Geografia que lecionavam nas instituições de ensino desse lugar durante o segundo semestre do ano de 2022.

Por meio dos trabalhos de campo, constatou-se que eram 7 professores de Geografia que trabalhavam nas classes de ensino regular do Município de Restinga Sêca. Desses, 5 docentes trabalhavam para rede Municipal e 3 para Estadual. Dessa forma, para levantar as percepções, experiências e demandas desses profissionais a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino de Geografia, foram realizadas entrevistas com esses docentes, cujas perguntas feitas foram expostas no Apêndice A. Para preservar as identidades dos docentes, eles foram chamados, ao longo da discussão de resultados, de “Professora 1”, “Professora 2”, “Professora 3”, “Professora 4”, “Professor 5”, “Professora 6” e “Professora 7”.

Nesse sentido, ressalta-se que, após o conhecimento de quais eram as escolas e o número de alunos com deficiência, de 6º ao 9º do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, foram feitas entrevistas com estudantes que fazem parte do

público-alvo da educação especial desses dois níveis, uma vez que nos Anos Iniciais, embora tivessem alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, não é trabalhada a componente curricular Geografia em específico. Participaram do estudo 8 alunos, sendo que 5 eram do Ensino Médio e 3 do Fundamental.

Para apurar as percepções, experiências e demandas dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial a respeito da educação inclusiva e o ensino de Geografia, foram feitas entrevistas, mediadas pelas educadoras especiais, com esses alunos, cujas questões feitas foram apresentadas no Apêndice B. No caso da escola de Ensino Médio do Município de Restinga Sêca, foram entrevistados todos os alunos com deficiência que estavam matriculados na instituição, sendo que nessa unidade territorial tem apenas uma escola que oferta esse nível de ensino.

No Ensino Fundamental, foi escolhida uma das instituições para que fosse possível a efetuação das entrevistas com os alunos do 6º ao 9º ano que aceitassem participar do estudo. De acordo com as informações coletadas em campo, a escola selecionada é uma das que mais recebe alunos com deficiência e, por isso, dentre as 5 instituições de Ensino Fundamental, foi a escolhida pelo autor. Vale lembrar que as entrevistas foram efetuadas em outubro do ano de 2022. Em um primeiro momento, mediante a aceitação dos alunos em participar da pesquisa, o Termo de Assentimento foi entregue para os responsáveis, por meio da mediação das educadoras especiais, e, após o retorno do documento, as entrevistas foram feitas com tais estudantes. Na busca pela preservação das identidades dos alunos com deficiência, eles foram chamados no texto de “Aluno 1”, “Aluna 2”, “Aluna 3”, “Aluno 4”, “Aluno 5”, “Aluno 6”, “Aluno 7” e “Aluno 8”.

Para a descoberta das percepções, experiências e demandas dos acadêmicos em Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, foi feito, primeiramente, o levantamento dos dados de integralização curricular na Coordenação Pedagógica do Curso. Com a posse desses dados, foi feita, em um segundo momento, uma escolha aleatória de 22 licenciandos durante o primeiro semestre do ano de 2023 para participarem do estudo, buscando-se a maior variação/distribuição possível de percentuais de conclusão de Curso. As perguntas feitas para esse público foram expostas no Apêndice C.

Cabe lembrar que o total de acadêmicos do Curso de Geografia que estavam matriculados no primeiro semestre do ano de 2023, de acordo com os dados

fornecidos pela Coordenação Pedagógica, era de 126 (cento e vinte e seis) estudantes. Portanto, a amostragem foi de 17,4% pessoas entrevistadas.

No que diz respeito às questões feitas para os docentes de Geografia e alunos com deficiência das instituições de ensino do Município de Restinga Sêca e os licenciandos em Geografia da UFSM, enfatiza-se que, em um primeiro instante, foram elaboradas perguntas que contemplam os dados pessoais dos sujeitos. Em seguida, foram pensadas questões relacionadas à temática da pesquisa. Além do mais, lembra-se que as entrevistas foram semiestruturadas. Segundo Lima e Moreira (2015) e Matos e Pessôa (2013), a entrevista semiestruturada apresenta questões abertas e fechadas, permitindo que o entrevistado dialogue livremente sobre o assunto proposto ou mesmo em relação à questão formulada. Outro ponto importante era que, caso fosse necessário, a técnica ainda possibilitaria que outras perguntas sejam elaboradas ao longo do diálogo. Portanto, compreende-se que “Esse tipo de entrevista, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade, o que enriquece a investigação”. (SILVA; MENDES, 2013, p. 215).

As respostas dos entrevistados foram registradas de forma que os elementos substanciais da investigação pudessem ser apreendidos pelo pesquisador, tal como afirmam Lima e Moreira (2015). Assim, efetuou-se a gravação, diante do consentimento, dos relatos de todos os participantes.

Com a realização de todas as entrevistas, foram realizadas as transcrições de todas as respostas dos entrevistados. Para preservar a identidade desses sujeitos, tal como orienta o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), eles foram chamados, ao longo da análise dos resultados, de “Licencianda 1”, “Licenciando 2”, “Licencianda 3”, “Licencianda 4”, “Licencianda 5”, “Licencianda 6”, “Licenciando 7”, “Licencianda 8”, “Licencianda 9”, “Licencianda 10”, “Licenciando 11”, “Licencianda 12”, “Licenciando 13”, “Licencianda 14”, “Licenciando 15”, “Licenciando 16”, “Licencianda 17”, “Licenciando 18”, “Licencianda 19”, “Licencianda 20”, “Licenciando 21” e “Licenciando 22”. Por fim, utilizou-se da abordagem qualitativa e, em certos momentos, quantitativa para dar condução a presente pesquisa e/ou a análise e discussão das percepções, experiências e demandas dos professores, alunos com deficiência e licenciandos a respeito dos desdobramentos da Geografia Escolar Inclusiva na Educação Básica e/ou Ensino Superior.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA E SUAS PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DEMANDAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### 5.1.1 Perfil dos Docentes de Geografia

Após o levantamento das percepções dos docentes de Geografia das escolas de ensino regular do Município de Restinga Sêca em relação à inclusão escolar, foram organizadas e expostas algumas informações, no Quadro 4, dessas pessoas, tal como suas cargas horárias de trabalho, o tempo de profissão, a quantidade de escolas que lecionavam no momento da entrevista, os níveis de ensino que atuavam e a formação acadêmica delas. Assim, observa-se que cinco professores de Geografia tinham uma carga horária de 40 horas, um docente estava com 60 e uma delas com 20. No que se trata de tempo de profissão, nota-se que essa escala temporal variava de seis a 37 anos de carreira docente.

Quadro 4 – Perfil dos Docentes de Geografia da Rede Regular de Ensino do Município de Restinga Sêca

(Início)

	<b>Horas de Trabalho nas redes de ensino</b>	<b>Tempo de Profissão (anos)</b>	<b>Número de Escolas que Leciona</b>	<b>Níveis de Ensino que Trabalha</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
<b>Professora 1</b>	40 horas na rede estadual	6	1	Ensino Médio	Licenciada (2010) e Mestra (2013) em Geografia pela UFSM

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 4 – Perfil dos Docentes de Geografia da Rede Regular de Ensino do Município de Restinga  
Sêca

(Continuação)

<b>Professora 2</b>	40 horas na rede municipal	18	3	Ensino Fundamental	Licenciada em Geografia (1997) pela UFSM
<b>Professora 3</b>	40 horas na rede estadual e 20 na municipal	10	3	Ensino Fundamental	Licenciada em Geografia (2008) pela UFN
<b>Professora 4</b>	20 horas como professora e 20 como vice-diretora da rede municipal	25	1	Ensino Fundamental	Graduação em Estudos Sociais (1995) pela Fundação Educacional do Vale do Jacuí
<b>Professor 5</b>	20 horas na rede estadual e 20 na municipal de uma cidade que faz limite com Restinga Sêca	16	1	Ensino Médio	Licenciado em Geografia (2002) pela UFSM.

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 4 – Perfil dos Docentes de Geografia da Rede Regular de Ensino do Município de Restinga Sêca

(Conclusão)

<b>Professora 6</b>	20 horas na rede municipal	37	1	Ensino Fundamental	Licenciada em Geografia (2003) pela UFN e Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (2003)
<b>Professora 7</b>	40 horas na rede estadual	10	1	Ensino Médio	Licenciada em Geografia (2008) pela UFN

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

No Quadro 4, nota-se que cinco docentes atuavam em apenas uma escola e duas professoras em três instituições de ensino do Município de Restinga Sêca. Além disso, três professores trabalhavam com o Ensino Médio e cinco com o Ensino Fundamental. No que se trata de formação acadêmica, observa-se que três profissionais possuem Licenciatura em Geografia pela UFSM, três docentes pela UFN e uma professora em Estudos Sociais pela Fundação Educacional do Vale do Jacuí. Também se percebe que a profissional que se formou há mais tempo graduou-se em 1995 e a mais recente no ano de 2010. Além disso, somente a Professora 6 possui uma especialização na área da educação especial (2003). Ela fez essa pós-graduação pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), no Município de Santa Maria.

### 5.1.2 A Inclusão de Alunos com Deficiência

O acesso do aluno com deficiência na rede regular de ensino do Brasil é, hoje, um direito amparado legalmente. No entanto, observa-se um grande descompasso entre o que as políticas públicas inclusivas anunciam e a realidade escolar ou universitária vivenciada pelos estudantes em muitas instituições do país.

Nesse sentido, em busca dos desdobramentos da inclusão de alunos com deficiência nas escolas do Município de Restinga Sêca, através da percepção de docente de Geografia, verificou-se que os processos inclusivos e de escolarização dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial são objetos de preocupação da escola aonde a Professora 1 trabalha. A docente, sobre o tema, argumentou: *“Sempre nos é cobrado, principalmente nos conselhos de classe, um material diferenciado e inclusivo”*. Em relação a outros lugares, a instituição exige bem mais uma participação ativa do corpo docente diante da promoção da educação inclusiva, tal como a docente afirmou. No entanto, não tem uma SRM, mas sim um ambiente onde ocorre o AEE. A Professora 1, falando da importância de isso ser discutido, ressaltou: *“Claro que é em um lugar mais reservado, mas não é uma sala adaptada, voltada propriamente para a educação especial, para o processo de inclusão. Realmente é difícil da escola pública conseguir materiais diferentes”*.

Assim, nota-se que a instituição tem se mobilizado em prol da inclusão e, nesse processo, tem levantado uma demanda, que é um ambiente composto de recursos pedagógicos mais apropriados às necessidades dos alunos com deficiência. No entanto, enquanto isso não ocorre, exige dos docentes uma produção de recursos para suprir essa falta, o que pode ser visto como algo positivo, visto que ela se mostra atuante pela inclusão desses alunos, mas os docentes também podem enfrentar problemas com a falta de um espaço e recursos adequados em uma escola pública e estadual. Por isso, observa-se, conforme destacam Rocha e Santos (2018), o distanciamento do que é estipulado em lei e o que é vivenciado na escola, já que, em muitas instituições de ensino públicas, não há oferta de recursos didáticos adequados para serem utilizados nos processos de inclusão e de escolarização de alunos com deficiência, fazendo o professor buscar alternativas para minimizar essa carência.

Nesse sentido, lembra-se que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Governo Federal, deu subsídios (recursos didáticos) para que as redes começassem a montar estes espaços de atendimento (BRASIL, 2010).

Por meio desse Programa, as escolas públicas de ensino regular receberiam um conjunto de equipamentos, móveis, recursos pedagógicos e de acessibilidade para que fosse organizado um espaço destinado ao AEE. No entanto, nota-se que não houve a efetivação dessas intervenções na escola aonde a Professora 1 leciona, pois ela aponta justamente para a falta de um espaço legalmente reconhecido e, sobretudo, para carência de recursos pedagógicos para serem trabalhados com alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

As turmas, segundo a Professora 1, têm acolhido bem os alunos com deficiência. Ela, diante desse assunto, expôs: *“Eu nunca notei em sala de aula essa questão de preconceito. É mais aluno querendo ajudar. Muitos alunos se preocupam com os colegas com deficiência e procuram ajudar, explicando o conteúdo, procurando ver onde estão, porque faltaram a aula”*. Comentou que também consegue trabalhar satisfatoriamente com a educadora especial e que fazem várias trocas de recursos didáticos, auxiliando no desenvolvimento das práticas.

Portanto, nota-se, no relato da primeira docente de Geografia entrevistada, que tanto a relação entre os alunos como da professora de Geografia com a profissional do AEE tem sido algo favorável dentro dessa realidade escolar, evidenciando a importância da construção de parcerias nos processos de ensino e aprendizagem e de inclusão. Tal resultado corrobora com os achados de Silva (2022b), uma vez que a autora também averiguou, através da aplicação de questionários com professores regentes, de educação especial e gestoras educacionais, que o trabalho colaborativo entre o docente do ensino comum e o professor especializado tende a ser significativo e indispensável.

Nessa perspectiva, a Professora 2 relatou algo que precisa ser pensado: em uma das três escolas de Ensino Fundamental que leciona, tem um aluno de 7º ano que dorme a maior parte do tempo em sala de aula por causa da medicação que consome. Sobre a situação, ela ressaltou: *“A gente tira ele da sala de aula e leva para a sala dos professores, porque ele dorme a tarde inteira. Em consenso, a gente chegou à conclusão de que ele deveria ir só o dia que a educadora especial está na escola, que é umas duas vezes por semana”*. Esse aluno não frequentava nos dias que essa professora trabalhava na turma, mas, segundo ela, talvez fosse melhor para o aluno. A respeito do desenvolvimento do aluno, ela apontou: *“A gente nota na fala, no caminhar dele que ele está bem diferente. Com o tempo, ele foi chegando ao limite, a idade vai avançando e não quis mais saber de estudar”*. Por fim, ela disse que o

caso dele é grave, porque os médicos aboliram a ideia de reduzir ou suspender os medicamentos que utiliza.

Assim, nota-se que essa é uma realidade complicada, uma vez que esse aluno deveria estar no ambiente escolar, mas pode ser que não consiga desenvolver-se por causa de tamanha ingestão de medicamentos. Esse estudante não possui vontade de ir para a escola e a família, em consenso com a equipe administrativa, também acredita que seja melhor ele ficar em casa e ir apenas algumas vezes à instituição para não perder o vínculo, tal como explicou a Professora 2.

Percebe-se, a partir disso, que o acesso, a garantia de direitos e a permanência dos alunos com deficiência na escola precisam ser problematizados. De um lado, existe a necessidade de que esse aluno esteja na sala de aula, mas, de outro, surgem situações que limitam ou impedem a sua presença na instituição, mostrando que a inclusão, de fato, ainda não ocorre, pois o estudante não conta com o oferecimento de condições adequadas ao seu processo de ensino e aprendizagem e à sua permanência, conforme destacam Castro *et al.* (2018). Portanto, nota-se uma escola pública que, mesmo com o surgimento e avanço das políticas educacionais inclusivas, não consegue dar conta das necessidades do público-alvo da educação especial.

Em outra escola de Ensino Fundamental, a Professora 2 comentou que trabalhava com três alunos com deficiência: um estudante do 8º, um do 7º e uma aluna do 6º ano. O discente do 8º ano não consegue identificar cores e números. No entanto, com a ajuda da educadora especial, a profissional consegue montar atividades para ele. A professora, em relação ao desenvolvimento das atividades com esse discente, enfatizou: *“A gente nunca cobra um monte de coisa. A gente cobra uma quantia bem menor do que os outros, até porque a educadora especial não tem muitas horas, só uma manhã, um dia na escola. Ele é bem tranquilo, só não sabe contar e não conhece as cores”*.

Desse modo, deve-se lembrar que a área da educação especial e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam que, em algumas situações, existe a necessidade de modificações nas estratégias, por meio da redução de objetivos, de metas, de conteúdos para se adequar a condição do aluno, pensando na idade desse discente, no nível e na etapa que ele está matriculado. No entanto, corre-se o risco de haver um comprometimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, pois o professor pode menosprezar o aluno, trazendo atividades que não explorem todo o seu potencial.

Assim sendo, nota-se que a Professora 2 pode não estar investindo nas capacidades do seu aluno com deficiência, trazendo atividades alheias e não trabalhando na perspectiva do DUA. Além disso, nota-se que não existe um trabalho com base no coensino, pois, aparentemente, a professora regente e a educadora especial não pensam juntas em um planejamento que contemple toda a turma. O profissional do AEE acaba montando e aplicando uma atividade separada com o aluno, fazendo com que o estudante fique isolado dentro de um contexto inclusivo, não deixando de ser uma exclusão, tal como explicam Paulino e Costa (2022).

O aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, segundo a Professora 2, tem dificuldade de internalizar e entender o conteúdo, mas, com o auxílio dela e da educadora especial, ele é um aluno que tem se mostrado bastante ativo. No caso da menina do 6º ano, a docente comenta que ela tem uma monitora em sala de aula que ajuda no desenvolvimento das atividades, mas que é bem difícil de encontrar recursos que despertem o interesse da aluna. Trabalhar com essa estudante, tal como apontou a professora de Geografia, é desafiador, uma vez que é uma aluna bastante ansiosa e que não tem uma boa relação com a turma. A docente comenta que, a tempo, observa que a mãe da menina aparenta ter algum transtorno e/ou comprometimento e, por não receber nenhum acompanhamento, acaba não sabendo lidar com a filha.

Desse modo, observa-se que cada caso, dentro do processo de inclusão, requer uma atenção diferenciada do docente de Geografia. Além disso, têm-se que o apoio da família é indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial, tal como afirmam Fonseca (2012) e Silva Neto *et al* (2018). No entanto, nota-se que quando os pais e/ou responsáveis também podem ter e/ou apresentam alguma deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação, é necessário que tanto os alunos quanto os pais tenham um acompanhamento e acolhimento, para que, juntos, possam se desenvolver. Caso contrário, pode-se dizer que ocorre a perpetuação de problemas estruturais dentro da educação, tal como observado no relato da segunda professora de Geografia.

A Professora 2 ressaltou que as três escolas que trabalha estão engajadas a favor da inclusão, mas percebe que falta a revisão de vários aspectos para que processo possa se efetivar. Faltam educadores especiais para atender as demandas dessas instituições. A docente, a respeito disso, explicou: “*A gente tem colegas que*

*nos dão bastante suporte pra arranjar e adaptar os materiais. No entanto, é como eu disse: é só um dia que ela fica. O ideal era que ela pudesse acompanhar mais, planejar mais com o professor; mas isso, até então, é impossível”.*

Diante desse fato, nota-se que ocorre a mobilização das escolas do Município de Restinga Sêca diante do processo de inclusão. Entretanto, a falta de profissionais para trabalharem no AEE é um desafio nas instituições de ensino dessa unidade territorial. Percebe-se que as escolas deveriam contar com a atuação de educadores especiais no serviço de coensino, pois isso, dependendo da forma como fosse conduzido, poderia atender, de forma potente, as várias demandas da escola, tal como destacam Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), Paulino e Costa (2022) e Silva e Vilaronga (2021), a demanda levantada pela docente de Geografia.

Com dez anos de profissão e trabalhando em três escolas do Município de Restinga Sêca, a Professora 3 comentou que a escola estadual possui SRM, conta com educadora especial e a supervisão procura oferecer todo o apoio necessário para os docentes, discutindo sobre cada aluno, por exemplo. Já as escolas de administração municipal, atualmente, contam com uma Equipe Multiprofissional de Ações Interdisciplinares (EMAI), que é composta por psicólogo, psicopedagogo e profissionais das áreas afins. Segundo a docente, essas pessoas auxiliam bastante as escolas, discutindo sobre as formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Ela, em relação a isso, comentou: *“É claro que as vezes o atendimento demora um pouco, já que a EMAI precisa atender todo o Município, mas não vejo problemas. Eu acredito que o Município tá se movimentando mais pela inclusão do que o estado, até por a mantenedora ser mais perto”*. Ressaltou que essa equipe é bastante importante para escolas porque não atende somente alunos com deficiência, mas também estudantes que enfrentam problemas de saúde e socioeconômicos.

No entanto, a Professora 3 ressaltou que a escola do estado, mesmo sem uma equipe multiprofissional, está bem diante da inclusão, principalmente frente a outros lugares da região, pois procura atender as demandas dos professores em relação a Ela também apontou que todas as escolas que trabalha possuem educadores especiais. Porém, o educador especial está mais presente na rede municipal do que na estadual.

Dessa forma, observa-se que, por meio das percepções e experiências da Professora 3, que as instituições escolares do Município de Restinga Sêca estão

avançando no processo de inclusão escolar. Entretanto, o fato da rede municipal ter uma equipe que auxilia alunos e professores no processo de aprendizagem e de contar com apoio maior dos profissionais do AEE faz com que ela avance mais do que a estadual. Nesse sentido, interpreta-se que, como a EMAI parte de uma proposta recente, já que foi implementada no ano de 2022 no Município. No entanto, espera-se que o Estado também possa pensar em criar uma equipe multiprofissional para melhor atender as necessidades das suas escolas, pois os teóricos (CASTRO *et al.*, 2018), a tempo, falam a respeito dessa demanda e, conforme foi visto no relato da docente de Geografia, essa é uma iniciativa que tem gerado ganhos significativos para a educação.

A Professora 4, que possuía 25 anos de carreira, ressaltou que, no momento, não estava trabalhando com alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Porém, ela salientou que consegue trabalhar de forma satisfatória com eles. Na visão dela, a SRM está bem amparada, a educadora especial também procura sempre auxiliar, traz atividades, dá sugestão de práticas. Por fim, ela reconheceu que tem muitas barreiras para serem enfrentadas quando o assunto é a implementação da educação inclusiva, mas que ele está sendo executado e que a escola está buscando atuar da melhor maneira. Desse modo, pode-se dizer que está docente de Geografia, embora observasse que a inclusão ainda é algo distante, ressaltou que existe o empenho da escola para implementar tal processo, o que é similar aos relatos das demais professoras entrevistadas.

Com quinze anos de carreira, o Professor 5 salientou que, comparando a escola que ele trabalha, que é da rede estadual, com instituições de administração municipal de uma cidade que faz limite com Restinga Sêca, ele observa que o Município está mais amparado para trabalhar no processo de inclusão escolar do que o Estado. Segundo ele, a rede estadual de ensino é insuficiente no que se refere às monitorias. Além disso, faltam profissionais especializados para atender o público-alvo da educação especial. Portanto, nota-se que, assim como a Professora 4, esse docente de Geografia enfatizou que a administração municipal está mais atuante em prol da educação inclusiva do que a estadual.

A Professora 6, ao falar de inclusão escolar, comentou que está sempre em busca de estratégias para desenvolver os conteúdos de Geografia com os alunos com deficiência. Ela comentou que se empenha para encontrar recursos pedagógicos e trabalhar com aquilo que é disponibilizado. Ela colocou que a educação, de forma

geral, carece muito de recursos adequados para atender os discentes com deficiência. A docente, falando sobre o processo de educação inclusiva de forma geral, ressaltou: *“De uns anos para cá, eu não sei, mas parece que não estão dando essa visibilidade para a educação especial, sendo que é uma coisa tão necessária e emergente. Parece que a discussão se acomodou um pouco”*. Por fim, ela disse que tem um aluno com deficiência em uma turma que ela trabalha e que é difícil, frente a todas as tarefas do professor, de planejar aulas diferenciadas.

Assim, nota-se que incluir o aluno que faz parte do público-alvo da educação especial, principalmente com equidade, torna-se algo complicado em muitas escolas públicas com a falta de recurso adaptado. Tal resultado mostra que *“Apesar dos avanços apresentados nas últimas décadas, ainda há uma escassez de materiais didáticos disponíveis ao professor no âmbito do ensino à alunos com algum tipo de deficiência.”* (POLON; RODRIGUÊS; FOLLMANN, 2016, p. 475).

Percebe-se que, em certos casos, a discussão sobre a inclusão, embora urgente, pode estar perdendo espaço e/ou não recendo novos estímulos. O tempo que o professor de Geografia dispõe para construir sequências didáticas diferentes deve ser pensado dentro do processo de inclusão escolar, dada a sobrecarga de trabalho que o profissional enfrenta. Torna-se, portanto, explícito que o docente dessa componente curricular e das demais precisam da disponibilidade de tempo, tal como destaca Gomes (2013), para poder buscar conhecimentos, estratégias de ensino e pensar e refletir sobre a sua prática pedagógica e o processo de inclusão do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial.

Como a Professora 7 estava com pouco tempo para realizar a entrevista, ela foi mais objetiva em relação às suas respostas. Assim, sobre a inclusão escolar ela comentou que o fato das duas escolas que ela leciona terem educador especial é ganho, visto que o docente regente e o aluno precisam desse amparo. Ela ressaltou que as instituições do Município de Restinga Sêca têm a preocupação em torno da temática, procurando dar visibilidade para esse público.

Sendo assim, observa-se que o trabalho em conjunto com o educador especial é, de fato, indispensável. Com o relato desta última docente de Geografia, também percebe-se que, com exceção do que foi relatado pela Professora 6, as escolas, em geral, estão trabalhando para ocorra o processo de inclusão dos alunos com deficiência, sobretudo nas escolas municipais.

### 5.1.3 Condições Favoráveis e Dificuldades no Processo de Inclusão dos Alunos com Deficiência na Geografia

A luta pela inclusão do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial é acompanhada pela busca de uma educação de qualidade, garantida e vivenciada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Sob tal entendimento, nota-se que, no cenário educacional vigente, houve avanços na implementação do processo de educação inclusiva, pois as pessoas com deficiência estão, na sua grande maioria, na escola regular (informação verbal<sup>10</sup>). Porém, observa-se que existem muitas dificuldades a serem enfrentadas, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, para que, realmente, os alunos com deficiência e os estudantes típicos possam desfrutar de uma educação de qualidade, significativa e inclusiva, tal como destacam Brinco (2021), Dussilek e Moreira (2017), Oliveira, Melo e Silva (2020) e Said (2023).

Diante disso, averiguou-se que, nas escolas do Município de Restinga Sêca, no que diz respeito aos avanços dentro do processo de inclusão do aluno com deficiência, segundo a Professora 1, as turmas, em geral, acolhem bem os estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial. Sobre isso, ela comentou: *“Os próprios alunos sabem da deficiência do colega e eles ajudam. Puxam a cadeira e colocam do lado do aluno com deficiência e vão explicando. Eles meio que apadrinham, os que conseguem, é claro, que deixam ser apadrinhados”*. Desse modo, nota-se que a empatia que os discentes possuem, auxiliando os estudantes com deficiência, é imprescindível, tanto para o desenvolvimento da socialização como para o desempenho dos alunos. O trabalho desenvolvido pelo professor de Geografia, tal como relatou a docente, em parceria com o educador especial também é um aspecto favorável, como pode-se perceber no Quadro 5.

---

<sup>10</sup> EDUCAÇÃO Escolar Inclusiva: Avanços e Desafios/UNILA (2019). 1 vídeo (12 min.). Entrevista com a Prof. Mariana Silva Oliveira (UFRJ), conduzida pela Prof. Ana Paula Araújo Fonseca (UNILA). Brasil, 2019. Publicada pelo canal UNILA (Universidade Federal da Interação Latino-Americana). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=XSyzdEDxqV0>. Acesso em: 21 de out. de 2023.

Quadro 5 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva

(Início)

	<b>Condições Favoráveis dentro do processo de Inclusão</b>	<b>Dificuldades para implementação da Educação Inclusiva</b>
<b>Professora 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A empatia que os discentes típicos tem com os alunos com deficiência;</i></li> <li>• <i>O trabalho em Conjunto com o educador especial.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Despreparo do Docente de Geografia para trabalhar com a Diversidade;</i></li> <li>• <i>O tamanho das turmas;</i></li> <li>• <i>Falta de recursos;</i></li> <li>• <i>Pouco de tempo para desenvolver sequências didáticas em Geografia na perspectiva inclusiva;</i></li> <li>• <i>Falta de tempo para planejamento com o educador especial;</i></li> <li>• <i>Uma diferença entre o que abordado de conteúdo com os alunos típicos e os discentes com deficiência.</i></li> </ul>
<b>Professora 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O trabalho em parceria com o educador especial.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de monitores para acompanhar os alunos;</i></li> <li>• <i>A grande quantidade de alunos em uma turma;</i></li> <li>• <i>Falta de profissionais do AEE.</i></li> </ul>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 5 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva

(Continuação)

<p><b>Professora</b> <b>3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As facilidades dentro do processo de inclusão surgem a partir da prática docente realizada com amorosidade;</i></li> <li>• <i>Trabalho em equipe com o educador especial.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O tamanho das turmas;</i></li> <li>• <i>Falta de tempo para planejamento das aulas;</i></li> <li>• <i>Falta de tempo para pensar em atividades junto com o educador especial;</i></li> <li>• <i>Um educador especial apenas para atender uma ou mais escolas;</i></li> <li>• <i>O tempo destinado (45 minutos) de aula para a componente curricular Geografia;</i></li> <li>• <i>A quantidade alunos com deficiência em uma turma;</i></li> <li>• <i>A condição socioeconômica do estudante.</i></li> </ul>
<p><b>Professora</b> <b>4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Deixar os alunos com deficiência sempre na mesma turma;</i></li> <li>• <i>Trabalho em conjunto com o educador especial.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de preparo docente para trabalhar com a inclusão;</i></li> <li>• <i>A dificuldade dos alunos da EJA trabalharem com os alunos com deficiência;</i></li> <li>• <i>Falta de apoio da família.</i></li> </ul>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 5 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva

(Conclusão)

<p><b>Professora</b> <b>5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A colaboração do educador especial e do monitor</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de profissionais do AEE;</i></li> <li>• <i>Falta de tempo para o docente planejar suas aulas;</i></li> <li>• <i>Turmas com um grande número de alunos.</i></li> </ul>
<p><b>Professora</b> <b>6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Apoio da família;</i></li> <li>• <i>Trabalho em equipe com educador especial.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de recursos didáticos pedagógicos;</i></li> <li>• <i>Falta de tempo para planejamento docente;</i></li> <li>• <i>Apoio da família.</i></li> </ul>
<p><b>Professora</b> <b>7</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Apoio do educador especial.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de preparo do docente de Geografia;</i></li> <li>• <i>A grande quantidade de aluno em uma turma.</i></li> </ul>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Por meio do relato da Professora 1, também pode-se pensar na possibilidade de implementação de uma estratégia de ensino nas escolas do Município de Restinga Sêca, que vem ganhando destaque nos processos de ensino e aprendizagem e de inclusão: Tutoria de pares. Sousa (2021) ressalta que, embora haja traços da sua existência desde a antiguidade, foi no ano de 2015 que surgiram, no Brasil, os primeiros estudos que apresentaram, como proposta de ensino, a tutoria de pares. No entanto, o desdobramento dessas estratégias vem mostrando resultados significativos, sobretudo quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

No contexto da educação inclusiva, entende-se que o tutor de pares acompanha tanto alunos típicos como estudantes que fazem parte do público-alvo da

educação especial, auxiliando-os na realização das atividades propostas pelos professores, corroborando para a construção de trocas e interações entre os estudantes e, portanto, no desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa. Esses alunos tutores devem estar, preferencialmente, em uma etapa superior aos estudantes que acompanham (informação verbal<sup>11</sup>). Porém, também compreende-se que a implementação dessa estratégia deve ser feita diante de alguns cuidados: ela é de apoio aos estudantes e não paliativa pela falta de servidores, os tutores precisam de orientação, não podendo-se ter uma ilusão de que isso irá sanar todas as demandas na sala de aula e para que não ocorram distorções das responsabilidades entre profissionais e alunos tutores, tal como explica Vilaronga (2021), compartilhando suas experiências no contexto da Educação Profissional em um encontro virtual realizado pelo Instituto Federal Goiano (informação verbal<sup>12</sup>).

Desse modo, ressalta-se que pensar sobre o surgimento de uma tutorial de pares na escola de Ensino Médio do Município de Restinga Sêca é importante, pois ela pode apresentar novas perspectivas para o processo de inclusão de alunos com deficiência, corroborando não somente com a Geografia, mas com as demais componentes curriculares. Por meio do relato da docente entrevistada, nota-se que muitos alunos estão abertos e que procuram auxiliar o público-alvo da educação especial. Por isso, talvez seja interessante, desde que se atente para aspectos como os que foram levantados por Vilaronga (2021), o surgimento da tutoria de pares com algo que pode corroborar com o processo de educação inclusiva.

Lembra-se que dialogar sobre até que ponto a estratégica mencionada pode colaborar com a efetivação dos processos inclusivos é relevante e necessário. No entanto, compreende-se que, nessa realidade vivenciada, a tutoria de pares pode ser algo que mobilize a comunidade escolar em prol da educação inclusiva e mesmo da aprendizagem colaborativa.

---

<sup>11</sup> TUTORIA de Pares: um ambiente de aprendizagem colaborativa (2021). 1 vídeo (9 min.). Direção Geral e Roteiro Coordenação NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) IFRS – Campus Caxias do Sul. Publicado pelo canal Coordenação NAPNE IFRS - Campus Caxias do Sul. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4LNaXUXzYXs&t=202s> >. Acesso em 28 de out. 2023.

<sup>12</sup> COMPARTILHANDO Experiências sobre Tutoria de Pares na Educação Profissional (2021). 1 h. e 56 min. Palestra mediada pela fonoaudióloga Natany Silva (IF Goiano). Palestrantes: Prof. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (IFSP) e Eliane Mahl (IF Baiano). Transmissão do canal IF Goiano. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=TCrwwq0\\_c7ZE](https://www.youtube.com/watch?v=TCrwwq0_c7ZE) >. Acesso em: 28 de out. 2023.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre professor da classe comum e o educador especial, atualmente chamado de coensino, foi citado por todos os docentes de Geografia, que o julgam como sendo indispensável dentro dos processos de ensino e aprendizagem e de inclusão do aluno com deficiência nas instituições de ensino do Município de Restinga Sêca. Portanto, nota-se que o trabalho em equipe, através do serviço de coensino, mostra-se eficaz nas escolas da unidade territorial em estudo, corroborando com o as discussões por Paulino e Costa (2022), que discutem a respeito da importância desse serviço para a inclusão de alunos com deficiência na rede regulares de ensino, de forma geral, e nos debates feitos por Brinco (2021) e Rocha e Santos (2018), que resgatam a importância do trabalho em conjunto, envolvendo o profissional do AEE e do professor regente, no caso do ensino de Geografia.

A primeira docente de Geografia entrevistada, no entanto, apontou que existem grandes dificuldades para serem superadas e repensadas dentro do processo de inclusão do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial nessa componente curricular. A primeira delas, segundo a docente, é o despreparo do professor de Geografia para trabalhar com tamanha diversidade de alunos. Como cada aluno é único, existe toda uma complexidade e dificuldade de serem pensadas práticas que de fato corroborem com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ressaltou a docente. Desse modo, nota-se que a docente menciona a unicidade do ser humano, que precisa ser pensada dentro do processo de inclusão, o que contribui com a discussão feita por Brinco (2021).

A grande quantidade de alunos por turma também empecilho para a prática pedagógica, tal como explicou a Professora 1. A respeito disso, ela comentou: *“A gente tenta, mas, às vezes, com 30, 25 alunos a gente não consegue atender todos. Se bem que as turmas que a gente tem aluno de inclusão é menor, mas mesmo assim ainda é bem trabalhoso”*. Além disso, destacou a escassez de recursos e a falta de tempo para o professor desenvolver se planejar e se atualizar, bem como para pensar em estratégias junto com o profissional do AEE. Como existem alunos sem alfabetização, mesmo estando no Ensino Médio, a docente disse que muitas vezes não consegue trabalhar o mesmo conteúdo abordado na turma com a estudante, comprometendo o processo de inclusão.

Desse modo, observa-se que existem mais dificuldades do que aspectos favoráveis ao processo de inclusão escolar, tal como destacou a Professora 1. No

Quadro 3, observa-se que todos os docentes de Geografia entrevistados valorizam muito o trabalho em conjunto com o educador especial. A prática docente torna-se muito mais viável através dessa interação, resgatou um dos profissionais (Professor 5). A Professora 3 também compreende que tem muitos desafios a serem superados, mas colocou que as facilidades dentro desse processo surgem à medida que o professor trabalha com amor e empatia junto com esses alunos. Já a Professora 4 colocou que o fato de deixar os alunos com deficiência sempre na mesma turma ao longo dos anos tem contribuído para o processo de inclusão. É questionável essa situação, pois esses alunos podem ficar restritos a um único grupo, mas, como o relato da docente, em algumas situações, esses alunos acabam interagindo de forma satisfatória, já que um estudante auxilia o outro.

No Quadro 5, no entanto, nota-se que os docentes de Geografia da rede regular de ensino do Município de Restinga Sêca reconhecem que são vários os obstáculos que o docente enfrenta, diariamente, frente à inclusão do aluno com deficiência nessa componente curricular. Assim como a primeira docente entrevistada, a Professora 4 e a Professora 7 colocaram que a falta de formação na área da educação especial limita o trabalho desempenhado pelos professores regentes, o que é reforça o discurso feito por alguns pesquisadores sobre o despreparo docente frente ao processo de inclusão, tal como já foi discutido em alguns trechos desta dissertação e por outros autores (ALMEIDA, 2011; BRINCO, 2021; DELFINO, 2016; DUEK, NAUJORKS, 2007; FONSECA, 2012; MEDEIROS, SOUZA, 2021; PEREIRA, 2017; ROCHA, SANTOS, 2018; SILVA, 2022a).

A maioria dos docentes (Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professor 5 e Professora 7) reconheceram que é desafiador trabalhar na perspectiva inclusiva diante de turmas com um grande contingente de alunos. A Professora 2, sobre isso, destacou: *“A gente enfrenta um problema, que é não saber para quem dar atenção, se é para o aluno ou para o grande grupo. Muitas vezes a gente deixa de atender 20 alunos para atender somente um e ainda não consegue atender da forma como deveria, entende?”*.

Dessa forma, observa-se que trabalhar com um elevado número de alunos, principalmente com a presença de estudantes com deficiência, torna-se um desafio para o professor regente, ainda mais trabalhando sozinho em sala de aula. Muitas vezes o docente de Geografia não consegue desenvolver sua prática de forma conjunta, da maneira como gostaria e muito menos atendendo individualmente os

seus discentes. Por isso, Almeida, Rocha e Peixoto (2013) e Feitosa e Silva (2012), na década passada, ao falarem sobre a inclusão de alunos no sistema educativo do Brasil, já alertavam sobre o fato da grande quantidade de alunos nas classes comuns poder comprometer o processo de ensino e aprendizagem de muitos estudantes.

Duas docentes (Professora 1 e Professora 2) ainda citaram a falta de recursos didáticos. Desse modo, os achados contribuem com as discussões feitas por Delfino (2016), uma vez que, a respeito dos desafios encontrados no processo de inclusão no ensino de Geografia, o autor apontou: “Os professores relatam que existe uma grande carência recurso para se trabalhar os conteúdos geográficos nas escolas. Os Estados e Municípios deveriam assegurar-lhes as condições materiais para o pleno desenvolvimento de todos os alunos [...]” (DELFINO, 2016, p. 149).

A quarta professora de Geografia entrevistada ressaltou que é evidente a diferença no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem entre os alunos com deficiência cujos pais se comprometem com a educação dos filhos daqueles que não contam com esse apoio. Segundo ela, muitas crianças e adolescentes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação não recebem o estímulo e a atenção necessária dos pais. Desse modo, nota-se que a falta de engajamento dos familiares e/ou responsáveis dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial, tal como apontam Nardi e Camatti (2021), é um desafio observado nas escolas do Município de Restinga Sêca.

Dos sete professores entrevistados, quatro deles colocaram que a falta de tempo para construção das aulas é um grande problema (Professora 1, Professora 3, Professor 5 e Professora 6). A Professora 3, em relação a isso, colocou: “*A gente não consegue dar o devido olhar para eles. Essa é a grande dificuldade. Demanda tempo para planejar as atividades. Às vezes, a nossa hora atividades, com toda a burocracia, a gente acaba tendo que se virar fora do trabalho para conseguir atendê-los*”. Dessa forma, nota-se que o docente muitas vezes acabava tendo que realizar suas atividades e pensar em propostas diferenciadas no pouco tempo que lhe resta para sua vida pessoal, o que pode comprometer muito a saúde desse profissional, tal como mostra o estudo de Nascimento e Seixas (2020). No artigo, os autores ressaltam que as condições que os professores da Educação Básica têm enfrentado estão acarretando no adoecimento desses profissionais.

A elevada carga horária de trabalho dos profissionais da educação, conforme pode-se observar no Quadro 5, além de comprometer as atividades, tal como já

alertava Chaves (2010), impede, muitas vezes, também as trocas entre o professor regente e o educador especial e faz com que o docente também tenha pouco tempo para se qualificar, conforme alerta Pereira (2017). O Professor 5 sinalizou que somente um educador especial em uma escola não dá conta de atender um público tão crescente e diversificado. O tempo que o docente dispõe para trabalhar na turma em um dia, que geralmente é de apenas 45 minutos de aula, conforme destacou a Professora 3, é outro fator que afeta o processo de inclusão do aluno com deficiência na aula de Geografia.

A terceira docente entrevistada também enfatizou que a questão socioeconômica deve ser pensada sempre quando se fala em educação inclusiva. Os estudantes, principalmente os que possuem deficiência, passam por muitas situações dentro de casa e isso afeta, direta ou indiretamente, o desempenho deles. Por isso, nota-se que a docente tocou em um ponto que influencia, enormemente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial, gerando até mesmo a desistência desses estudantes, conforme foi relatado por alguns professores de Geografia da área de estudo: alunos que vivem em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, principalmente na escola que é mais periférica no Município de Restinga Sêca, acabam desistindo da escola ou não conseguem acompanhar muitas das aulas.

### **5.1. Estudantes com Deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação, porém não diagnosticados**

O aluno com deficiência, TEA e/ou altas habilidades, não precisa de laudo médico (diagnóstico clínico) para que receba o AEE, visto que esse serviço trata-se de um atendimento pedagógico e não da área da saúde, tal como exposto na Nota técnica nº 04, de 2014, do MEC (BRASIL, 2014). Nesse sentido, compreende-se que o educador especial e o professor de Geografia, trabalhando na perspectiva do coensino, poderão, caso julgarem necessário, articular-se com profissionais da saúde, recorrendo ao laudo médico para pensar em intervenções e práticas que favoreçam condições de participação e de inclusão do estudante. No entanto, não se trata de um documento obrigatório no processo de educação inclusiva, mas sim algo complementar. Sendo assim, é evidente que, independentemente do aluno possuir

laudo ou aparentar possuir uma deficiência, TEA e/ou altas habilidades, a lei garante que o discente deve receber o AEE.

Diante desse entendimento e na busca pelas implicações do laudo médico de estudantes com deficiência nas escolas do Município de Restinga Sêca, obteve-se que existem, de fato, alunos que apresentam ter alguma deficiência, transtorno e/ou Altas Habilidades/Superdotação sem laudo médico, segundo a Professora 1. A docente de Geografia, a respeito do assunto, salientou: *“Existe. Nós notamos que ele não desenvolve as suas habilidades e tem bastante dificuldade. É claro que não somos médicos, mas percebemos que o comportamento e desenvolvimento dele é diferente”*. Esses alunos são encaminhados para a supervisão e, posteriormente, a escola entra em contato com a família, buscando que os responsáveis levem o estudando ao médico.

Como não tem aprofundamento nos temas da educação especial, a Professora 1 ressaltou que não sabe como trabalhar e/ou proceder com esses estudantes sem diagnóstico, sendo que eles acabam “passando de ano” tendo um rendimento muito abaixo da média. A docente, a respeito do assunto, relatou: *“Já aconteceu de ter aluno que a gente notava que ele tinha a deficiência e já foi encaminhado ao médico, só que está demorando bastante, já que é pelo SUS. Tá demorando a consulta dele com o especialista, pois o primeiro que ele foi não tratava esse caso”*. Já teve outro aluno, tal como apontou a professora de Geografia, que a mãe nunca falou que o filho tinha deficiência, vindo a confirmar a hipótese levantada pela escola somente quando os professores entraram em contato com ela.

Desse modo, nota-se que existem alunos que, possivelmente, fazem parte do público-alvo da educação especial, mas não possuem diagnóstico nas escolas do Município de Restinga Sêca. Percebe-se a importância de a escola entrar em contato com os familiares e/ou responsáveis na busca por uma consulta médica. No entanto, também existe a dificuldade de os estudantes conseguirem um atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto, também observa-se a importância da família estar envolvida/comprometida no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, dialogando com os professores sobre o estudante e da escola também estimular a participação dos responsáveis por esse aluno, tal como esclarece Fonseca (2012).

Além disso, a docente aponta que os alunos que possivelmente tenham alguma deficiência acabam trocando de etapa de ensino, mas sem o domínio de muitas

habilidades e que muitas vezes ela fica sem saber como proceder com esse público, pela falta de formação. No entanto, é importante lembrar que o diagnóstico tem de servir para a oferta de atendimento adequado aos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial e para garantia de seus direitos. A falta de laudo não deve ser utilizada como justificativa para não aprendizagem e, com isso, uma possível falta de “investimentos” e/ou empenho dos docentes e da comunidade escolar.

A Professora 2 também percebe que existem alunos sem diagnósticos, mas que aparentam ter deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação. Ela, sobre a situação deles, comentou: *“Existem e bastante. Nosso sistema governamental é falho, pois eu até procurei a EMAI já que eu tinha alunos que tinham problemas e que eu acho que tinham deficiência”*. Muitas vezes os responsáveis não admitem que o aluno possa ter alguma deficiência ou acabam se acomodando, não levando-o ao médico. Ela, em relação ao assunto, enfatizou: *“Isso dificulta o nosso trabalho. Se a gente tendo o diagnóstico, tendo o educador especial que auxilia no planejamento de atividades voltadas para aquela deficiência já é difícil, imagina pra quem não tem diagnóstico”*. A profissional relatou que a avó da aluna do 6º ano que possui deficiência, por exemplo, cuja mãe também parece ter, mas não possui diagnóstico, disse que não iria deixar acontecer com a neta o mesmo que aconteceu com a filha, já que não aceitava, na época, que a menina poderia ter alguma deficiência.

Portanto, percebe-se que a colaboração da família é importante para que o aluno tenha o respaldo médico, mas muitas vezes ela não está engajada com a situação. É evidente que existe um problema estrutural, verificado na fala da avó da menina com deficiência intelectual. Percebe-se que a Professora 2 acredita que ter o laudo é fundamental, pois, embora seja uma prescrição que muitas vezes é feita em meia hora e que é entendida por alguns como sendo uma rotulação, ele acaba, na visão dela, sendo usado para que os docentes tenham conhecimento do que se passa com o aluno e, desse modo, poderem pensar em propostas mais condizentes. A Professora 3 e a Professora 4 também reconhecem que existem alunos sem laudo e que possivelmente podem ter alguma deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação nas instituições onde trabalha. Ambas as profissionais, disseram que, diante de qualquer situação diferente, sempre encaminham esses alunos para as supervisões, recebendo bastante apoio delas, sendo que esses alunos passam pela educadora especial e, caso seja preciso, ocorre o encaminhamento para secretaria de saúde. Sendo assim, nota-se que a escola passa a ser um grande

responsável pela solicitação de acompanhamento médico desses alunos, o que é importante, pois muitos pais e/ou responsáveis não dão a devida atenção ao aluno.

Tanto na rede estadual de ensino como na municipal frequentam alunos que aparentam ter deficiência, destacou o Professor 5. Segundo o docente, *“Muitas vezes, esses alunos não possuem laudo por causa da resistência dos pais, que não levam seus filhos ou mesmo os médicos que não aceitam dar um parecer e daí essas crianças ficam com atendimento diferente; porém, não oficial”*. Apontou que também ouviu muitos relatos de colegas que falam sobre a quantidade de alunos que possivelmente possuam deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação, só que não possuem laudo. Sendo assim, observa-se que o número de alunos com deficiência sem laudo tende a ser significativo e a situação repercute por diferentes lugares. Além disso, mesmo sem laudo médico, nota-se que esses alunos recebem o AEE, tal como orientada a legislação brasileira (BRASIL, 2014).

A Professora 6 também considerou a presença desse público na escola onde leciona. Ela disse que ocorre o encaminhamento desses alunos e, a partir do momento em que percebem as dificuldades deles, ela pensa em como trazer práticas que colaborem com o aprendizado do aluno. Sobre essa questão, ela enfatizou: *“Eu sei que o laudo é importante. A gente recebe o diagnóstico, só que eu vou trabalhar com o aluno dentro daquilo que ele pode me oferecer. Nós não podemos jamais pressupor desempenho com base em laudo”*. Também tocou na questão dos pais não aceitarem as diferenças.

Desse modo, nota-se que a docente de Geografia que trabalha vinte horas em uma escola da rede municipal da área de estudo ressaltou um ponto essencial dentro do processo de inclusão do estudante com deficiência: o professor dessa componente curricular deve pensar na melhor forma de incluir o aluno, de desenvolver as suas habilidades, valorizando-as e não se limitar ao que foi exposto no laudo médico. Com isso, pode-se dizer que o relato da professora contribui com o que Horta e Fernandez (2021, p. 376-377) ressaltam: *“Pontuamos ainda a necessidade de se pensar o estudante não pelo seu laudo, mas sim com todas as suas potencialidades para o processo de ensino”*.

A última docente, a Professora 7 também comentou sobre isso, dizendo que a lei estipula que, com laudo ou sem laudo, a partir do momento que nota-se alguma deficiência no aluno, ele deve receber o AEE. Porém, ressaltou que é importante que se tenha os laudos para que o Município e o Estado, com um número mais próximo

de diagnósticos da realidade, invistam mais na nomeação de educadores especiais para atender esse público.

Dessa forma, nota-se que a última docente de Geografia entrevistada do Município de Restinga Sêca resgatou um aspecto importante dentro das discussões que envolvem o laudo médico do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial, que é justamente a importância desse diagnóstico para que as escolas e o campo da política tenham um número mais preciso de alunos com deficiência. Esse acompanhamento é relevante para se possa ter uma quantidade adequada de profissionais especializados para dar conta da demanda de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação que acessam as instituições de ensino regular do Brasil.

#### **5.1.5 A Inclusão dos alunos da Educação Especial durante a Pandemia**

Para combater a disseminação da COVID-19, o governo brasileiro suspendeu as aulas presenciais na Educação Básica e no Ensino Superior e, durante esse tempo, muitas instituições optaram pelo ensino remoto emergencial. Nesse contexto, destaca-se que o processo de inclusão do aluno com deficiência foi diretamente afetado. Cardoso e Fonseca (2022) destacam que muitos desses discentes não contaram com adequações e flexibilizações coerentes das atividades durante o período pandêmico, mostrando a fragilidade na efetivação dos processos inclusivos no Brasil.

Nesse sentido, na busca por percepções dos docentes de Geografia a respeito da inclusão de alunos com deficiência durante a disseminação do novo coronavírus, obteve-se que, no período da Pandemia, os professores da escola de Ensino Médio do Município de Restinga Sêca mandavam as atividades adequadas para os alunos com deficiência, tal como pode-se observar no Quadro 6, através do relato da Professora 1, do Professor 5 e da Professora 7. No entanto, esses profissionais destacaram que o público-alvo da educação especial foi bastante prejudicado, pois, embora houvesse o empenho do professor regente e da educadora especial para auxiliar esses estudantes, eles acabavam tendo dificuldade de desenvolver as atividades sem o docente e o AEE presencial. A Professora 1 destacou que alguns

alunos, como é o caso do estudante com cegueira e a aluna com Síndrome de Down, retornavam com as atividades, mas outros não.

Quadro 6 – Relatos dos Professores de Geografia a respeito do desenvolvimento das aulas de Geografia durante a Pandemia de COVID-19

(Início)

<p><b>Professora</b> <b>1</b></p>	<p><i>“Na pandemia, a gente mandava os materiais adaptados para esses alunos, mas era bem difícil de alguns conseguirem acompanharem e fazerem as atividades sem nós estarmos juntos”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>2</b></p>	<p><i>“Foi muito ruim a pandemia para esses alunos. Eu mandava materiais para eles, mas a gente veja que eles não conseguiam desenvolver o que era pedido. Precisa do amparo do professor e do educador especial”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>3</b></p>	<p><i>“Na pandemia eu trabalhei apenas para o Estado. A gente preparava o material e o educador especial disponibilizava. Na medida do possível, a gente tentava que a família pudesse assessorar esses alunos”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>4</b></p>	<p><i>“Na pandemia, a gente não tinha alunos com laudo, pelo menos na Geografia. A gente mandava as mesmas atividades para eles, no caso daqueles que a gente desconfia que tenha alguma deficiência”.</i></p>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 6 – Relatos dos Professores de Geografia a respeito do desenvolvimento das aulas de Geografia durante a Pandemia de COVID-19

(Conclusão)

<p><b>Professora</b> <b>5</b></p>	<p><i>“Alguns alunos acompanhavam as aulas on-line, isso quando os pais eram abertos a participar junto. A mesma oportunidade que teve para os outros, teve pra eles. Às vezes a gente mandava atividades impressas e adaptadas”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>6</b></p>	<p><i>“Na pandemia foi desenvolvido por meio da folhinha, de material impresso e também pela plataforma. A gente gravava as aulas e mandavam para eles. Só que a gente mandava e não tinha o retorno esperado”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>7</b></p>	<p><i>“Na pandemia a gente acabava se falando muito por áudio e por vídeo chamada. Eu também mandava bastante documentário. Mas durante a pandemia foi muito difícil de trabalhar”.</i></p>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

De acordo com o Professor 5, alguns pais e/ou responsáveis acompanhavam as aulas on-line de Geografia junto com os alunos com deficiência, o que foi indispensável no momento da pandemia. Esses estudantes recebiam tanto atividades adaptadas pelo aplicativo *WhatsApp* quanto impressas, mas que não eram todos realizavam o que era proposto, apenas aqueles que tinham um apoio e acompanhamento dos familiares. A Professora 7 também enfatizou que o aluno com cegueira estava sempre presente nas aulas on-line, mas ela também sempre orientava o estudante por meio de *chamadas de vídeos*, sanando dúvidas e compartilhando conhecimentos com o estudante.

Desse modo, observa-se que os alunos com deficiência, conforme destacaram os docentes da rede estadual, foram bastante afetados pela pandemia de COVID-19, sobretudo por não contar com um apoio presencial do professor regente e do

educador especial. Alguns alunos retornavam com as atividades, mas outros acabavam não enviando-as. Nota-se que a participação dos responsáveis e/ou familiares também foi decisiva no contexto da pandemia e que os docentes de Geografia, de acordo com o que foi levantado nas entrevistas, procuraram auxiliar de diferentes formas esses estudantes, através de mensagens, áudios e chamadas de voz ou de vídeo através de aplicativo.

Assim como os professores de Geografia do Ensino Médio, a Professora 2, que trabalhava 40 horas em 3 escolas de Ensino Fundamental do Município destacou que a pandemia afetou bastante o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. A docente, sobre essa questão, colocou: *“Eu pedia pra eles fazerem maquete, mandava áudio, explica como deveriam fazer, mas eles não conseguiam fazer”*. Desse modo, observa-se que, embora tenha ocorrido a orientação da professora de Geografia, os alunos com deficiência não conseguiram acompanhar muitas das atividades propostas, mostrando que as aulas presenciais fizeram muita falta para esse público.

No Quadro 6, nota-se, nas palavras da Professora 3, que a docente da rede estadual planejava e adaptava as atividades para os alunos com deficiência. Logo em seguida, o educador especial auxiliava o professor no processo de disponibilização das atividades e na orientação dos alunos. Segundo ela, os profissionais também procuravam envolver a família, buscando que ela participasse de uma forma ativa do processo educativo do estudante. Desse modo, observa-se que o trabalho em conjunto do professor de Geografia e o profissional do AEE também foi indispensável no momento da pandemia. Em um contexto bastante difícil como foi o pandêmico, também notou-se o quanto o acompanhamento dos responsáveis pelos alunos com deficiência é essencial.

Durante a pandemia, a Professora 4 destacou que não havia nenhum aluno com laudo de 6º a 9º do Ensino Fundamental. Além disso, expôs que as mesmas sequencias didáticas que eram propostas para os alunos típicos eram enviados para aqueles que aparentavam ter alguma deficiência. Assim, com a experiência compartilhada pela Professora 4, entende-se que a escola pode ter procurado trabalhar com o DUA ou, mesmo diante da nota técnica 04/2014, do Ministério da Educação (MEC, 2014), que discorre sobre a importância do AEE para os estudantes que aparentam ter alguma deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação no

ensino regular, alguns discentes talvez acabaram não sendo incluídos da forma como deveriam justamente por não possuírem laudo.

Por fim, observa-se, no Quadro 6, que a Professora 6 também trabalhava tanto com atividades impressas como pela plataforma on-line da escola. No entanto, ela, assim como a Professora 1 e o Professor 5, percebeu que, mesmo com a mediação do professor e da disponibilização de recursos adaptados, muitos desses alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades não realizam as atividades propostas. Relatou que muitas vezes precisou ligar para a família de um de seus alunos com deficiência para que ela fosse buscar na escola as atividades impressas, disponibilizados principalmente porque o aluno não possuía celular ou *notebook* para acessar as aulas on-line, mas que as atividades sempre foram entregues.

### 5.1.6 Disciplinas na área da Educação Especial e Educação Inclusiva durante a Formação Inicial Docente

A Professora 1 graduou-se pelo Currículo de Geografia da UFSM no ano de 2010. Ela disse que não havia nenhuma disciplina sobre inclusão escolar. Ela disse que até tentou fazer uma disciplina complementar nessa área no Centro de Educação, mas não conseguiu matrícula, porque não havia vagas. No Quadro 7 foi exposto o relato da docente e dos demais professores de Geografia a respeito dessa questão.

Quadro 7 – Relatos dos Professores de Geografia a respeito da presença de Disciplinas nas épocas das suas formações docentes

(Início)

<p><b>Professora</b> <b>1</b></p>	<p><i>“Não. Na época que eu fiz não tinha nenhuma disciplina que abordasse as temáticas da educação especial. Até tinha algumas pinceladas, mas nada assim específico, voltado exclusivamente para a inclusão”.</i></p>
---------------------------------------	---

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 7 – Relatos dos Professores de Geografia a respeito da presença de Disciplinas nas épocas das suas formações docentes

(Conclusão)

<b>Professora 2</b>	<i>“Não tive nenhuma disciplina na área. Me formei em 1997, pela UFSM”.</i>
<b>Professora 3</b>	<i>“Sim, mas eu não me lembro qual a disciplina. Nós aprendemos LIBRAS, que eu lembro. Também tivemos projetos na área. Eu me formei na UNIFRA, entre 2004 a 2008”.</i>
<b>Professora 4</b>	<i>“Quando eu fiz a primeira graduação não tinha nenhuma disciplina da educação especial. Eu me formei em 1995, em Estudos Sociais”.</i>
<b>Professora 5</b>	<i>“Não, porque eu me formei em 2002, na Graduação em Geografia, sendo que naquela época não tinha nada que fosse muito específico dessa área. Nós tínhamos acesso diluído desse conhecimento”.</i>
<b>Professora 6</b>	<i>“A minha faculdade eu terminei em 2003 e ainda não tinha disciplina nessa área dentro do Curso de Geografia. Eu me formei na UNIFRA.</i>
<b>Professora 7</b>	<i>“Na minha graduação, que foi na UFN, eu tive apenas uma disciplina que era sobre educação especial. No restante das disciplinas, eu acho que foi algo que ficou bem em aberto, bem distante”.</i>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Com base no Quadro 7, nota-se que a Professora 2, a Professora 4, o Professor 5 e a Professora 6, assim como a Professora 1, não contaram com disciplinas que abordassem as temáticas a respeito da educação especial e inclusiva no período das suas graduações em Geografia. Nota-se que a Professora 1, Professora 2 e Professor

5, que se formaram pela UFSM, não contaram com disciplinas nessa área durante a graduação em Geografia. Mesmo que a primeira professora entrevistada tenha se formado no ano de 2010, que foi a docente que tinha se graduado mais recentemente, não teve disciplinas a respeito da inclusão escolar.

Conforme aponta, o Professor 5, os temas da educação especial eram discutidos de forma “diluída” nas disciplinas do currículo de Geografia. Portanto, já havia o contato com o tema, mas de forma superficial, tal como ele destacou. Como foi a docente que se formou há mais tempo, a Professora 4 também não teve disciplinas que tratassem desse tema, sendo que ela se formou em 1995 e em uma instituição do Município de Cachoeira do Sul.

Apenas a Professora 3 e Professora 7, conforme pode-se observar no Quadro 6, tiveram disciplinas na área da educação especial e educação inclusiva. Essas docentes de Geografia se formaram juntas pela UFN no ano de 2008. Verifica-se que as disciplinas nessa área eram sobre a educação especial, propriamente dita, e de LIBRAS. A Professora 7 ressaltou que essas eram disciplinas de 60 horas, mas muito básicas, sendo que vários temas que acreditava que iria trabalhar, acabou não entrando nas discussões.

Desse modo, percebe-se que, dos sete professores de Geografia do Município de Restinga Sêca, apenas dois docentes contaram com disciplinas voltadas aos temas da educação especial e educação inclusiva. Entende-se que o Curso de Geografia (Licenciatura) da UFN (atualmente extinto) começou a ofertar disciplinas nessa área antes da UFSM, pois as professoras 3 e 7 graduaram-se antes da Professora 1. Portanto, nota-se que a Universidade privada (UFN) inseriu disciplinas de educação especial no seu currículo do Curso de Geografia antes da Universidade pública (UFSM). No entanto, nota-se que, direta ou indiretamente, no ano de 2002 o Curso de Geografia da UFN já tratava dos temas a respeito dessa temática, conforme visto no relato do Professor 5, sendo que essa discussão ocorreu antes do Curso de Geografia da UFN entrar nessa questão, pois a Professora 6, que graduou-se no ano de 2003, ressaltou que acabou saindo da instituição sem nunca ter discutido o tema durante sua formação inicial, enfrentando, posteriormente, desafios na escola onde ingressou.

### 5.1.7 Preparo e/ou Segurança dos Professores de Geografia para trabalhar com o Público-Alvo da Educação Especial

A Professora 1 ressaltou que se sente parcialmente preparada para trabalhar com alunos com deficiência. Ela disse que a carga horária elevada do professor que é um problema diante desse contexto de inclusão, pois não consegue atender da forma como deveria esses estudantes devido às várias demandas da escola. Muitas vezes o público passa apenas pelo processo de socialização, destacou a profissional. Sobre o tema, ela também enfatizou: *“Eu até entendo, tenho noção de como trabalhar na perspectiva da inclusão, mas não totalmente, tenho a noção de que muitas vezes a gente não consegue desenvolver as habilidades deles, que muitas vezes a gente peca, falha”*. Ressaltou que escala, por exemplo, que é um elemento da cartografia que, para muitos alunos, é complexo, sobretudo pelo seu grau de abstração, tal como destacam Barci e Sacramento (2019), também é algo difícil de ser trabalho com esses alunos. Alertou que o pouco tempo para abordar cada conteúdo e a exigência de que o professor “vença o trimestre” também compromete/limita muito o desenvolvimento do processo de inclusão.

Desse modo, observa-se que a docente de Geografia se sente parcialmente segura para trabalhar com esses alunos, sobretudo diante das condições de trabalho que enfrenta. Percebe-se que ainda existe uma forte pressão para que os professores deem conta de uma grande quantidade de conteúdos programáticos, dificultando a prática docente, ainda mais perante o processo de inclusão escolar.

A Professora 2 enfatizou que, como trabalha bastante com a parte prática da Geografia, ela veja que isso facilita o processo de educação inclusiva. No entanto, ela comentou: *“O que eu não me sinto segura é que às vezes a gente tem muitos alunos e não consegue dar a atenção que o aluno necessita. A gente fica pensando, pois a gente não sabe até aonde os alunos estão compreendendo o que a gente tá explicando”*. Portanto, nota-se que a docente também se questiona a respeito da sua atuação frente à inclusão do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino. Assim como a primeira professora, ela destacou a dificuldade de trabalhar com um grande número de alunos e, ao mesmo tempo, dedicar-se ao processo de ensino e aprendizagem de cada aluno.

A Professora 3 destacou que não se sente preparada e segura para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. A profissional, sobre a questão, relatou: *“Muitas*

vezes dá um aperto no coração por não conseguir chegar o quanto a gente gostaria”. Segundo ela, as salas de aula estão com turmas grandes e os professores estão enfrentando o período pós-pandêmico, fazendo com que as dificuldades para trabalhar com a inclusão escolar sejam desafiadoras. As escolas também fornecem recursos, mas o trabalho do professor diante de uma extensa carga horária é difícil. Sobre as diferenças nas redes de ensino, ela enfatizou: *“Da parte do estado a gente ainda tem contrato hora atividade, tem o momento para planejar as aulas, mas do Município a gente não tem; se forem 20 horas, todas elas devem ser frente a aluno”*. Assim, nota-se que a Professora 3 reforçou o que foi relatado pela Professora 1 e Professora 2. Entende-se que o docente de Geografia, atuando em um ambiente escolar com vários desafios e lutando contra a sobrecarga de serviço, não consegue planejar e executar suas aulas na perspectiva da educação inclusiva e sente-se despreparado e, ao mesmo tempo, com o sentimento de insatisfação.

Na tentativa de enriquecer a sua bagagem de conhecimentos sobre o autismo e a educação inclusiva, a Professora 4 ressaltou que tem feito pesquisas, mas que não se sente preparada para trabalhar com o público-alvo da educação especial. Ela, em relação ao assunto, comentou: *“Olha, é complexo. Tem material, mas eu acho pouco. Tenho que sempre entrar em contato com a educadora especial pra ela me ajudar a montar as atividades”*. Destacou que também não é difícil pensar em práticas dentro da Geografia 6º ano, mas no 7º, 8º e 9º torna-se complicado. Como os conteúdos programáticos são mais abstratos, como é o caso da Geopolítica, a docente tem mais dificuldade de propor sequências didáticas inclusivas sobre o tema. Assim, percebe-se que a Professora 4 relatou estar despreparada para atuar com as diferenças, sobretudo frente à complexidade dos temas que envolvem o processo de educação inclusiva, sendo que ela encontra mais desafios para trabalhar com certos temas da Geografia com esses estudantes.

O Professor 5 disse que ele se sente seguro para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e que isso vem do seu domínio de conteúdo. Aprofundando-se na discussão, ele ressaltou: *“Como eu sou seguro em relação ao meu domínio de conteúdo, eu sei fazer as adaptações necessárias. Mas eu nunca tive treinamento para isso. Quando eu necessito adaptar alguma coisa, eu conto com a minha ousadia”*. Ela também teve contato com algumas profissionais do AEE na rede municipal de uma unidade territorial que faz limite com Restinga Sêca e elas acabaram ajudando-o a

compreender um pouco mais o tema e as estratégias de ensino. Além disso, fez leituras que colaboram na sua interpretação.

Logo, nota-se que a quinta pessoa entrevistada possui segurança para trabalhar com a inclusão. Também percebe-se a importância das trocas de experiências e de saberes entre o professor de Geografia com os profissionais responsáveis pelo AEE, expandindo os seus conhecimentos a respeito da inclusão e conhecendo propostas para serem desenvolvidas com o público.

A sexta pessoa que participou das entrevistas ressaltou que hoje ela se sente segura para desenvolver os conteúdos de Geografia com os alunos com deficiência. Sobre isso, ela enfatizou: *“Eu penso bastante no que eu vou aplicar e, é claro, as vezes eu fico em dúvida, mas eu me sinto segura, pois converso bastante com o educador especial”*. Desse modo, nota-se que a professora de Geografia se sente com mais segurança frente ao processo de inclusão escolar, principalmente por contar com o apoio do educador especial. O profissional do AEE dá sugestões que corroboram com a prática docente, faz reflexões com o professor regente, gerando um maior entendimento sobre a problemática.

A Professora 7 relatou que não se sente preparada e, ao mesmo tempo, segura para trabalhar com o público-alvo da educação especial. A docente de Geografia, resgatando as suas vivências em sala de aula, enfatizou: *“Em vários momentos que eu tive aluno incluído, eu até tentei, mas não me sinto preparada, porque é uma coisa que, eu vejo por mim e pelos outros colegas, que falta formação para isso”*. Ela ressaltou que, no momento, não estava com estudantes com deficiência em sala. No entanto, um ano antes teve uma criança com TEA e sentiu-se literalmente perdida em sua prática em vários momentos. Ela disse que sempre se empregava diante desse contexto, mas que não se seria plena e confiante. Com uma apenas uma disciplina que teve ao longo de sua graduação não é possível sair seguro em relação a um tempo tão amplo, destacou a profissional. Assim sendo, observa-se que a docente de geografia não se sente confiante no processo de inclusão justamente pela falta de formação nos aspectos da educação inclusiva e educação especial. Procura atender da melhor forma esses estudantes, mas questiona a qualidade do seu trabalho.

### 5.1.8 Formação Continuada na área da Educação Especial e Educação Inclusiva

A formação continuada para docentes de Geografia surge como uma possibilidade de expansão e atualização de conhecimentos e/ou preenchimento de lacunas advindas da graduação. Anjos (2018), nessa perspectiva, ressalta que o professor de Geografia, por via da formação continuada, terá a oportunidade de conhecer melhor as necessidades educacionais dos estudantes, de debater sobre adaptações curriculares, de conhecer novas metodologias e estratégias de ensino, corroborando para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, percebe-se que a formação continuada pode contribuir, significativamente, para a (auto)transformação e constituição do profissional docente, visto que ele poderá ter contato com outros profissionais da educação e/ou colegas, lhe permitindo trocar ideias, experiências e saberes.

Nesse contexto, em busca por relatos dos professores de Geografia do Município de Restinga Sêca a respeito da problemática que envolve a formação continuada, sobretudo na área de educação especial e inclusiva, constatou-se que, embora não fosse uma necessidade da escola, a Professora 1 iniciou um curso sobre LIBRAS (Quadro 8). No entanto, mesmo matriculada, ela não conseguiu finalizá-lo, pela falta de tempo. Enfatizou que quer se dedicar a ele, mas a carga horária em sala de aula e o tempo que leva para planejar as suas atividades não colaboram para isso. Como ela poderia fazer apenas à distância, não consegue conciliar o horário desse curso com os turnos que trabalha na escola estadual.

Quadro 8 – Relatos dos Docente de Geografia sobre Formação Continuada na área de Educação Especial e Educação Inclusiva

(Início)

<p><b>Professora</b> <b>1</b></p>	<p><i>“Na área da Educação Especial, eu não estou fazendo nenhum curso de formação continuada. Eu tentei fazer LIBRAS, mas eu não consegui. Então, de formação, eu tenho algumas palestras na área”.</i></p>
---------------------------------------	--

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 8 – Relatos dos Docente de Geografia sobre Formação Continuada na área de Educação Especial e Educação Inclusiva

(Continuação)

<p><b>Professora</b> <b>2</b></p>	<p><i>“Recentemente, não participo. Mas eu já fiz cursos de Braille na universidade, pois a gente tinha aluna que era cega. Eu já fiz mais outros cursos na área também”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>3</b></p>	<p><i>“No momento, não estou fazendo nenhum curso de formação continuada. O estado nos deu cursos na área da educação especial, mas eu não lembro o nome deles”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>4</b></p>	<p><i>“Não. Atualmente, eu tô fazendo um curso em Gestão Escolar e outro sobre a questão de identidade, mas inclusão não. Até hoje, nunca fiz nenhum na área, mas a partir do momento em que eu tiver tempo, vou fazer”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>5</b></p>	<p><i>“Sim, tenho participado constantemente. A rede municipal oferta mais do que a estadual. Essa formação é mais geral dentro da educação”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>6</b></p>	<p><i>“Eu andei fazendo alguns cursos sobre autismo online. Ano passado, eu fiz um sobre educação especial também. Eu tô fazendo mais sobre autismo porque tem uma demanda bem grande desses alunos”.</i></p>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 8 – Relatos dos Docente de Geografia sobre Formação Continuada na área de Educação Especial e Educação Inclusiva

(Conclusão)

<b>Professora</b> <b>7</b>	<i>“Não. Não estou fazendo nenhum curso. É um dos meus anseios. Eu pretendo fazer esse ano uma pós em educação especial para que eu consiga descobrir novos métodos e ferramentas para trabalhar com eles”.</i>
-------------------------------	---

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Dessa maneira, observa-se que a primeira docente de Geografia entrevistada tem como objetivo ter domínio de LIBRAS, mas, pela grande quantidade de tarefas na escola e pelos horários dos Cursos, não consegue acompanhar as aulas dos cursos nessa área. Ela acompanhou algumas palestras que valeram como formação complementar a respeito da educação especial e inclusiva. Porém, foram poucas as que ela conseguiu participar. Por isso, nota-se que, pelas várias demandas da profissão, o docente de Geografia pode acabar não conseguindo qualificar-se na área da educação especial e educação inclusiva. Ele possui o interesse e reconhece a necessidade de se aprofundar nessa área, mas não consegue acompanhar ou mesmo conciliar o seu tempo com os cursos de formação complementar.

No Quadro 8, pode-se observar que a Professora 2, que tem 18 anos de profissão, não tem participado de nenhum curso na área da educação especial e educação inclusiva. Entretanto, ela já assistiu palestras que tratavam desses dois temas e, por uma necessidade que surgiu em uma das escolas, acabou fazendo o curso de braille para trabalhar com uma aluna com cegueira. A Professora 3, que trabalha a 10 anos para a rede municipal e estadual de ensino, relatou que, no momento, também não tem participado de cursos complementares, mas que já participou de alguns que foram ofertados pelo Estado. Sobre essa questão, a docente comentou: *“Buscar novas perspectivas é sempre muito interessante e, surgindo a oportunidade, farei sim, vale muito a pena”*. A Professora 4, no entanto, relatou que nunca participou de cursos na área, mas a partir da necessidade da escola, ela irá procurar alguma formação complementar.

Dessa forma, percebe-se que, pela necessidade, a Professora 2 acabou fazendo um curso na área da educação especial. Tanto essa docente como a Professora 3 relataram que já assistiram palestras sobre inclusão escolar. No entanto, observa-se que foram todos eventos de curta duração e que partiram de uma demanda da escola e/ou da oferta do Estado. A Professora 4 relatou que não possui cursos na área, mas que fará algum caso seja necessário.

O Professor 5 revelou que tem participado frequentemente de formações, tanto pela rede municipal como estadual de ensino. No entanto, segundo ele, o Município que faz limite com Restinga Sêca, onde ele trabalha no momento, oferta mais cursos. Ele também destacou que todos eles não tratavam exclusivamente aspectos da educação especial e da educação inclusiva, mas sim da área da educação em seu sentido mais amplo.

Assim, percebe-se que esse quinto docente de Geografia entrevistado participa comumente dos cursos que são ofertados pelas redes de ensino, mas também revela que a educação especial e educação inclusiva não têm sido abordadas dentro dessas formações como sendo problemáticas principais. Logo, destaca-se que é importante que se tenham uma compreensão mais holística a respeito dos vários aspectos que envolvem a educação. No entanto, por não serem o centro das discussões dentro dessas formações, as duas temáticas, tanto a educação especial como a educação inclusiva, podem ser abordadas de forma superficial e não atenderem as reais demandas do processo de inclusão escolar e de formação docente.

A Professora 6 destacou que, pela grande quantidade de alunos com autismo nas escolas, ela fez alguns cursos à distância e de curta duração para conhecer um pouco mais sobre esses alunos. Ela ressaltou que, por uma busca pessoal, ela tem mais cursos na área da educação especial, mas como a demanda atual é desses alunos, ela acabou focando nessa temática. Como a docente não teve nenhuma disciplina nessa área na sua Graduação pela UFN (1999-2003), ela ressaltou: *“Eu vim trabalhar aqui em Restinga e me deparei com bastante aluno com deficiência, na escola do interior. Já tinha educador especial na época e bastante anos de magistério, mas não estava acostumada com aquilo, nunca tinha trabalhado eles”*. Com isso, ela começou a aprender várias estratégias com o profissional do AEE, mas, sentindo-se despreparada, fez uma especialização em educação especial e educação inclusiva. Também esclareceu que não procurou dentro da Geografia porque estava tendo uma

necessidade urgente de formação naquele momento e que essa pós-graduação ajudou muito ela no seu trabalho com esse público.

Desse modo, nota-se que a Professora 6 está participando de cursos na área, sobretudo naqueles ligados ao autismo, que é um público cada vez maior nas escolas, tal como ela relatou. Ela também é a única docente da rede de ensino do Município de Restinga Sêca que possui uma especialização na área da educação especial e educação inclusiva.

Por fim, a última das professoras de Geografia entrevistadas expôs que não tem nenhuma formação complementar na perspectiva da educação especial e educação inclusiva, mas que, no futuro, pretende realizar ao menos uma especialização na área. Ela ressalta que, exceto pela disciplina que teve durante a sua graduação e poucas palestras, sua formação é muito defasada nesse sentido.

Assim sendo, observa-se que a Professora 7 reconhece a necessidade de formação para atender o público-alvo da educação especial nas aulas de Geografia. Diante da sua carga horária, que é de 40 horas na rede estadual de ensino, ela disse que não é difícil de conseguir aprofundar-se nesses temas, mas o seu anseio é justamente ter uma pós-graduação para minimizar o despreparo que sente para trabalhar na perspectiva inclusiva.

### **5.1.9 Intervenções e Práticas Pedagógicas Inclusivas nas Aulas de Geografia**

Práticas pedagógicas desenvolvidas e/ou projetadas no intuito de atender as diferenças humanas dentro das aulas de Geografia se tornam importantes e, ao mesmo tempo, imprescindíveis. Por meio de um olhar atento e que respeite as especificidades humanas, o docente contribui para a inclusão de todos, sobretudo do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial.

Para isso, à procura das práticas pedagógicas e/ou intervenções realizadas pelos professores de Geografia do Município de Restinga Sêca no contexto dos processos de escolarização de alunos com deficiência, constatou-se que a primeira docente dessa componente curricular entrevistada ressaltou que atividades mais objetivas são as que mais estimulam que fazem parte do público-alvo da educação especial. Destacou que ela leva para a aula, sempre que consegue, jogos, como, por exemplo, o caça-palavras, que chama bastante a atenção desse público e dos alunos

típicos. Na Figura 14, foram expostos recursos adequados para alunos com deficiência que são utilizados por essa docente durante as aulas de Geografia.

Figura 14 - “Caixa de Coordenadas Geográficas” (a), Recurso didático de Fusos Horários do Mundo (b), Recurso de Fusos Horários do Brasil (c), “Jogo das Três Pistas” (d), “Dominós dos Estados” (e), “Bingo da População” (f), Mapas base (g), Mapa com a divisão político-administrativa do Brasil (h) e “Jogo da Memória das Capitais (i)



Fonte: Fotografias registradas pela Professora 1 (2023).

Organização: Do autor (2023).

Descrição de Imagem com base nas diretrizes para elaboração de Audiodescrição (ABNT, 2016): Mosaico retangular, na vertical, de fundo branco e borda preta. Primeira imagem com caixa de papelão, com mapa em preto e branco dentro. Ao meio da caixa, palito de cor vermelha na vertical e palito de cor preta na horizontal. À esquerda da fotografia, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com

expressão: “a”. Na segunda imagem tem uma lata com a pintura de um mapa preto e branco e, ao redor delas, dois ponteiros, um verde e outro cor de rosa. À esquerda da imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com: “b”. Terceira imagem, uma mão de uma pessoa branca segura lata pequena. Ao redor da lata, mapa do Brasil colorido e, ao seu redor, três ponteiros, um lilás, um cor de rosa e outro verde claro. Ao fundo, cadeira azul. À esquerda dessa imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com: “c”. Quarta imagem com mão de uma pessoa branca segura uma cartela preta e branca. Na cartela, aparece à esquerda três palavras indefinidas e à direita “norte”. Ao fundo, mesa bege com cartelas azuis e cor de rosas empilhadas. À esquerda dessa fotografia, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com a expressão: “d”. Na quinta imagem, peças multicoloridas de um dominó feito, artesanalmente, e uma folha com texto impresso espalhados em parte de uma mesa amarela. Na primeira peça, de um lado, está escrito “RO” e de outro “PB”. Na segunda peça, de um lado está escrito “PA”, de outro “BA”. Terceira peça, de um lado está escrito “GO” e de outro “SE”. À esquerda da quinta imagem, retângulo pequeno na cor branca e borda preta com: “e”. Sexta imagem mostra uma folha com sobre uma mesa. Nessa folha, um quadro, com divisões. Nas divisões, algumas palavras escritas ou símbolos de caminhão, pessoa capinando ou carta. À esquerda da figura, retângulo pequeno com fundo branco e borda preta com a expressão “f”. Na sétima imagem, mapa mundi em preto e branco, com vários pontos nele marcados. Ao lado, fragmento de mapa em preto e branco. Eles estão sobre uma tampa de caixa de papelão multicolorida e numa mesa de cor acidentada. À esquerda da imagem, retângulo pequeno de fundo branco e borda preta com a expressão: “g”. Na oitava imagem, mapa base, em preto e branco, da divisão político-administrativa do Brasil sobre mesa bege. À esquerda dessa imagem, retângulo pequeno de borda preta e fundo branco com a expressão: “h”. Na nona imagem, parte de uma folha com texto impresso na superior da fotografia e, na inferior, palavras escritas à mão e separadamente, dispostas sobre mesa verde. Primeira palavra: “Belém”; Segunda: “Palma”; Terceira: “Natal”; Quarta: “Acre-AC”; Quinta: “TO-Tocantins” e Sexta: “Salvador”. À esquerda e na superior da imagem, retângulo de borda preta e fundo branco com a expressão “i”.

Nesse sentido, um dos recursos adequados para alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, utilizado pela Professora 1, é a “Caixa de Coordenadas Geográficas (Figura 14 – a). Segundo a docente, esse recurso tem sido usado para explicar latitude e longitude e é uma atividade que tem despertado o interesse dos alunos com deficiência. Para trabalhar com os fusos horários na escala global, a profissional utiliza outro recurso, que é basicamente uma lata pequena, recoberta por um mapa base e com “ponteiros” ao seu redor, cujo movimentação dos mesmos, pode fazer com que os alunos compreendam melhor as diferenças de horários entre os lugares e/ou países no mundo (Figura 14 – b). Para desenvolver a noção a respeito das diferenças entre os fusos horários no Brasil, a docente também usou outro recurso adequado que segue a mesma linha de pensamento do outro, só que com um “ponteiro” a mais (Figura 14 – c).

Outro recurso adequado para alunos com deficiência é denominado “Jogo das três pistas” (Figura 14 – d). De acordo com a primeira docente de Geografia entrevistada, ele é utilizado principalmente para revisão de conteúdo, trabalhando com localização e orientação. Ela disse que desenvolve esse jogo com todos os alunos e que, em geral, eles participam ativamente da dinâmica proposta. O “Dominó dos Estados” (Figura 14 – e) também é utilizado nas aulas de Geografia. Segundo a Professora 1, a ideia é que os alunos juntem as peças de modo que os estados brasileiros fiquem dispostos tal como eles fazem limite um com o outro.

Já o “Bingo da População” (Figura 14 – f), tal como nomeou a docente de Geografia do Ensino Médio do Município de Restinga Sêca, permite que sejam trabalhados assuntos como, por exemplo, migração, estrutura da população, pirâmide etária, também sendo desenvolvido com o intuito de revisar o conteúdo. A docente comenta que a peça sorteada no bingo não é um número, mas sim um conceito relacionado à temática estudada. A professora de Geografia também utiliza mapas base, de diferentes escalas (Figura 14 – h, e), para trabalhar com os vários assuntos da componente curricular. O “Jogo da Memória das Capitais” (Figura 14 – i) também é outra proposta que, segundo a docente, tem mostrado resultados positivos nos processos de escolarização dos alunos com deficiência. Por meio desses recursos, os alunos podem assimilar melhor as capitais aos estados brasileiros.

A Professora 1 disse que fez uma outra atividade que mobilizou bastante os alunos, em especial, um estudante que possui deficiência intelectual e não é alfabetizado no Ensino Médio foi sobre coordenadas geográficas. Ela, a respeito dessa prática, relatou: *“Eu adaptei um jogo de batalha naval, usando figura de animais e teve um resultado bem interessante. Na verdade, o que tem mais resultado é coisas práticas, diretas, mas que a gente não consegue fazer com regularidade, devido ao tempo”*.

Dessa forma, ressalta-se que o recurso adequado se torna indispensável para todos os alunos, sobretudo para os processos de inclusão e escolarização de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, pois a utilização dele torna a aula de Geografia mais dinâmica e envolvente, contribuindo para a assimilação e interiorização do conteúdo e mais acessível à toda a turma, tal como prevê o DUA (PAULINO, COSTA, 2022). Por outro lado, nota-se também que muitas vezes o docente não consegue desenvolver práticas mais dinâmicas, já que o período de aula

é pequeno para uma componente curricular com tamanha dimensão de conteúdo a ser desenvolvido.

A primeira professora de Geografia participante, sobre as intervenções pedagógicas com os alunos com deficiência, também afirmou: *“Eu tenho muitas dificuldade de pensar em materiais pra trazer. Por isso, recorro a educadora especial. Daí a gente conversa e pensa no que pode dar mais certo, principalmente com o aluno que não é alfabetizado, que quer somente desenhar”*. Relatou que ela explora, relacionando com os conteúdos, a habilidade artística do aluno, mas que, às vezes, os desenhos saem bastante distante do que foi proposto, pelo menos na interpretação dela. Por isso, a docente pensa que essa prática não é adequada e que gere ganhos para o aluno e acaba sentindo-se frustrada.

Muitas vezes, é difícil do docente de Geografia propor algum desenho pensando que no 2º ano do Ensino Médio se trabalha com o mundo e a economia, uma vez que esse aluno sem alfabetização está nessa etapa, enfatizou a Professora 1. No 1º ano do Ensino Médio, ela tem maior facilidade de pensar em práticas inclusivas, pois pode trazer rochas, amostras de solo e trabalha mais com o lugar, mas nos outros dois anos ela considera que são mais difíceis de serem abordados dado o fato de serem da Geografia Humana. Ela, a respeito da sua prática, alertou: *“Acaba que são três planejamentos: pra ele, pra aluna com Síndrome de Down e pra turma. Além disso, eu trabalho com 5 alunos com deficiência. É bem complicado de pensar propostas para cada um deles e ao mesmo tempo para as turmas”*.

Desse modo, observa-se que a docente relata a dificuldade de propor atividades para certos temas dentro da Geografia e pelo fato de o aluno não ser alfabetizado. Há uma predominância de recursos para a Geografia Física e Cartografia. Verifica-se que a docente também relata o desafio que uma professora de 40 horas de trabalho na rede estadual de ensino enfrenta, como é o caso dela, para pensar, adequar e propor sequências didáticas para componente curricular Geografia que atendam as especificidades de muitos estudantes típicos e de alunos com deficiência. Portanto, verifica-se que, com salas de aula lotadas, é bem difícil do professor atenda às individualidades de seus alunos, “[...] organizando um planejamento que contemple a todos, em um curto período de aula por turma”. (PEREIRA, 2017, p. 69).

Uma rosa dos ventos adequada foi outra atividade que a Professora 1 trabalhou com o seu aluno com cegueira. Segundo ela, essa foi uma experiência bastante

positiva, só que leva tempo para o seu desenvolvimento e o docente é pressionado pela Base Nacional Comum Curricular, através do grande número de conteúdos e de competências/habilidades que precisa vencer durante cada bimestre. Muitas vezes os alunos, segundo a docente, ficam mais na socialização e na “Geografia do mapa”. Ela, a respeito disso, comentou: *“Eu queria que os alunos com deficiência conseguissem ter o pensamento crítico, entender que agora está tendo as eleições, por exemplo, por tal motivo, mas a gente não consegue desenvolver isso com eles. A gente fica sempre batendo na mesma tecla”*. Acaba que em uma aula de apenas 45 minutos o professor minimamente consegue abordar o conteúdo programático. Sobre essa questão, ela acrescentou: *“Durante o bimestre, eu consigo dar 8 aulas, e nisso tem prova, teste, trabalho e conteúdo, tudo nas 8 horas, que na verdade nem dá 8, pois cada período vale 45 minutos, e isso é bem complicado. Desenvolver tudo isso em uma disciplina não é nada fácil”*.

Com isso, observa-se que pensar sobre a inclusão escolar em um sistema educacional com tamanhas exigências é desafiador. A professora de Geografia reconhece a importância de aulas diferenciadas, sobretudo pensando na educação inclusiva, mas precisaria de mais tempo para desenvolver as atividades ou mesmo acaba não as executando, pois suas condições de trabalho e toda as exigências da BNCC acabam impedindo ou limitando bastante o andamento da sua prática pedagógica. Desse modo, observa-se que esse relato contribui com a discussão realizada por Almeida (2011), visto que, segundo o autor, as precárias condições de trabalho que muitos professores de Geografia e das demais componentes enfrentam na escola pública podem comprometer o desenvolvimento dos processos de inclusão e escolarização do aluno com deficiência.

A primeira docente entrevistada também ressaltou que acaba muitas vezes tendo que desenvolver um conteúdo com a turma e outro com o estudante com deficiência, como é caso de uma aluna com síndrome de Down que está trabalhando com uma rosa dos ventos e o restante dos alunos com a Guerra Fria. Como essa menina com Síndrome de Down tem uma memória de curta duração, e precisa de um pouco mais de tempo, a professora disse que precisa retomar muitos conceitos da Geografia e, ao mesmo tempo, existe toda uma dimensão de conteúdos que precisam ser trabalhados com a turma. Desse modo, é perceptível que o docente de Geografia enfrenta vários obstáculos no processo de implementação da educação inclusiva em um sistema de ensino que ainda, embora diante de melhorias, não consegue se

adaptar as necessidades do aluno com deficiência e pensar no tempo que o docente dessa componente curricular precisa para desenvolver seu trabalho com qualidade.

A Professora 2, assim como a primeira docente de Geografia entrevistada, destacou que práticas acessíveis favorecem o processo de ensino e aprendizagem do discente que apresenta alguma deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação. Segundo a professora, *“As maquetes, o teatro, desenhos, que acabam sendo mais visuais no ensino de Geografia, são práticas que funcionam muito mais, que atraem eles”*. Uma atividade que gerou resultados bastante satisfatórios foi a respeito dos aspectos culturais, cujos grupos de alunos tinham que vir caracterizados com as roupas de uma determinada região do Brasil, assim como trazerem um prato típico, destacou a profissional.

A Professora 3 comentou que, com o aluno com deficiência que ela trabalha com imagens e gravuras. Ela destacou que o estudo a partir do lugar de vivência do estudante é fundamental. Conforme a docente, *“A Geografia possibilita muito isso. Se a gente vai trabalhar com o rio, dá pra usar tinta, colagem, enfim, e vai dando certo”*. Além disso, enfatizou que a cartografia tátil é relevante não apenas para o aluno com cegueira, mas também para estudantes com deficiência intelectual. Ela, expondo suas experiências, também destacou: *“Quando eu trabalhei com paisagem, que fiz trabalho de campo, eu também dei uma volta na escola e eles tinham que reproduzir as paisagens, com seus elementos culturais, trabalhando com a Geografia urbana, e o aluno com autismo gostou muito”*. Para finalizar, afirmou que a maquete também é indispensável dentro das aulas de Geografia, especialmente para trabalhar com esse público.

Nessa perspectiva, nota-se que a terceira docente de Geografia entrevistada afirma que o estudo do lugar é indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. Desse modo, observa-se que a categoria de análise do espaço Geográfico, que é a de Lugar, defendida dentro da Geografia escolar há tempo (CALLAI, 2013b), também é importante para a escolarização dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Ademais, destaca a importância da cartografia tátil na promoção da inclusão do aluno com cegueira, reforçando o que alguns autores, já citados na fundamentação deste trabalho, comentam sobre a relevância dela para as aulas de Geografia (ANDRADE, NOGUEIRA, 2016; BATELANA, 2016; BESERRA, 2017; BRINCO, 2021; CARNEIRO, ISAC, MAURÍCIO, 2023; CHAVES, 2010; CUSTÓDIO, RÉGIS, 2016;

GUITES, 2021; JORDÃO, SENA, 2015; LOCH, 2008; NASCIMENTO, 2023; PIRES, 2015; POLON, RODRIGUÊS, FOLLMANN, 2016; SILVA, 2019; SOUZA, 2021). A partir do relato da Professora 3, percebe-se que os recursos cartográficos táteis também favorecem o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. O trabalho de campo, conforme destacou a docente, também torna-se imprescindível para o ensino dessa componente curricular, sobretudo pensando na inclusão dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, corroborando, portanto, com o diálogo feito por La Fuente e Sampaio (2018) a respeito da relevância dessa ferramenta para o processo de inclusão de estudantes surdos nas aulas de Geografia.

Os autores supracitados, sobre esse assunto, afirmam que “[...] a realização de Trabalhos de Campo constituiu-se um instrumento fundamental para a prática de uma educação inclusiva no âmbito da escola básica” (LA FUENTE; SAMPAIO, 2018, p. 86). Através dessa ferramenta didática, o aluno com deficiência, segundo eles, pode observar aspectos fisiológicos, sociais, urbanos, econômicos, culturais, históricos, compreendendo melhor o que é trabalhado em sala de aula, a partir do contato direto com o espaço geográfico, no geral, possibilitando uma compreensão mais sistêmica dos fenômenos nas suas diferentes escalas de tempo e de espaço.

A quarta docente entrevistada ressaltou que ela trabalha bastante pela oralidade. Ela percebe que, por meio disso, os alunos com deficiência interagem mais. Desse modo, nota-se que a proposta dessa docente de Geografia estimula uma participação mais ativa do aluno, trabalhando com a comunicação e sociabilidade do estudante, o que, com o tempo, pode fortalecer o sentimento do estudante com deficiência de pertencimento ao grupo e fazer com que a turma compreenda a importância de cada ser humano, tal como destacam Almeida, Rocha e Peixoto (2013).

O Professor 5 comentou que usa comumente as letras vazadas, não apenas com o aluno com baixa visão, mas também com alunos com outras deficiências, permitindo com que eles consigam realizar melhor as tarefas e porque percebe que muitos deles tem uma certa dificuldade de leitura. A esse respeito, ele relatou: “*A gente passa os textos com letras vazadas e vai lendo e preenchendo, e aí eu vou introduzindo os conceitos, as explicações*”. Quebra-cabeça, palavras cruzadas e labirintos, segundo o docente, também são bastante positivos. De práticas inclusivas, o profissional trabalhou com mapas táteis com o aluno com cegueira, sendo que este

ficou surpreso com o tamanho da América Latina, já que ainda não tinha essa noção de espaço. Por conseguinte, nota-se que o professor de Geografia mencionado procura atender à necessidade do discente com baixa visão e relata que a metodologia adotada também auxilia os demais alunos com deficiência. Averígua-se que a cartografia tátil é fundamental para que o aluno com cegueira consiga desenvolver o pensamento espacial.

Assim como a terceira professora entrevistada, a Professora 6 enfatizou sobre a relevância da maquete para o ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva. Mapas em alto-relevo, painéis, segundo a docente, também são importantes recursos. Sobre o assunto, a docente também relatou: *“Com o aluno que eu tenho agora, eu acabei de montar um quebra-cabeça com ele das regionalizações da América, trabalhando com a América do Norte, América Central e América do Sul, e também da América Anglo-saxônica e América Latina”*. O trabalho foi bem significativo e pensado junto com o educador especial. O único problema é que leva tempo para confeccionar um recurso como esse, destacou a docente.

Assim, percebe-se que a maquete cartográfica é um potente instrumento para o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência (NECO *et al.*, 2020; RODRIGUES, MIRANDA, 2021), e o quebra-cabeça também foi um dos recursos mais mencionados pelos docentes de Geografia, corroborando para o debate de Santos *et al.* (2022) sobre a eficácia de utilização do mesmo dentro das aulas dessa componente curricular e ainda mostram-se como um recurso importante para os processos de escolarização e inclusão de alunos com deficiência. No entanto, observa-se que, quando ocorre a confecção dele em sala, geralmente são várias aulas utilizadas para sua elaboração, o que pode acabar estimulando o estudante, mas também gerar preocupação no docente que precisa “vencer” o conteúdo geográfico em um determinado tempo.

A última professora de Geografia entrevistada relatou que, das práticas que fez em sala de aula, a pintura, recorte e montagem de mapas em alto-relevo foram as mais proveitosas. A docente, em relação a esse assunto, comentou: *“Eu vejo que, no caso do aluno com deficiência visual, por exemplo, o mapa em alto-relevo deu muito certo. Facilita bastante para eles entenderem”*. Assim sendo, nota-se, por meio da percepção e da experiência dessa docente, que a construção de sequências didáticas que trabalhem com o recurso cartográfico adaptado, torna-se importante para o

processo escolarização e inclusão do aluno com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação na Geografia.

### 5.1.10 Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência na Prática

A Professora 1 relata que, na percepção dela, para que se efetive a inclusão do público-alvo da educação especial no ensino de Geografia é necessário que o aluno receba o acompanhamento de uma equipe multiprofissional, composta por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, docentes, assistentes sociais e pedagogos, que poderão oferecer um maior suporte ao discente, tal como foi exposto no Quadro 9. Além disso, a profissional destacou que a educação inclusiva somente ocorre com o compromisso de todos os sujeitos. Ela, sobre isso, comentou: *“Os professores e a escola precisam entender que a função do educador especial é complementar. Eu tenho aula com o aluno com deficiência todos os dias e o educador especial apenas um dia. Então, também é responsabilidade minha esse aluno”*.

Quadro 9 – Relatos dos professores de Geografia sobre a pergunta: Como, de fato, ocorre a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Geografia?

(Início)

<p><b>Professora 1</b></p>	<p><i>“Eu acredito que para a inclusão ocorrer precise de uma equipe mais técnica para poder dar suporte para os alunos com deficiência. Não digo só mais educadores especiais, mas sim uma equipe multiprofissional”</i>.</p>
<p><b>Professora 2</b></p>	<p><i>“Quando a gente propõe uma atividade e a turma em geral desenvolve, mostrando que o aluno com deficiência pertence ao grupo, não subestimando a sua capacidade. Pra mim, é dessa forma que ocorre”</i>.</p>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 9 – Relatos dos professores de Geografia sobre a pergunta: Como, de fato, ocorre a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Geografia?

(Conclusão)

<p><b>Professora</b> <b>3</b></p>	<p><i>“Quando a gente reconhece e entende as diferenças é que começa a ocorrer a inclusão. Isso é fundamental pra qualquer disciplina e para a Geografia, em especial. Eu acho que tem que trabalhar na turma a inclusão”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>4</b></p>	<p><i>“Eu acho que inclusão ocorre é trabalhando a turma, conscientizando ela sobre a importância de interagir com esses alunos, compreendendo a diversidade”.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>5</b></p>	<p><i>“Eu acredito que é muito importante eles estarem na escola. O convívio social proporcionado, através da escola, é indispensável.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>6</b></p>	<p><i>“A inclusão ocorre no momento em que a gente trabalha todo o contexto. Eu procuro incluir o aluno e não integrar, porque muitas vezes a gente acaba fazendo a integração e não a inclusão.</i></p>
<p><b>Professora</b> <b>7</b></p>	<p><i>“Eu acho que a inclusão nas aulas de Geografia dever ocorrer de uma forma bem mais dinâmica e respeitando o tempo de cada estudante”.</i></p>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Assim, nota-se que o professor regente precisa entender que ele, assim como toda a comunidade escolar, é responsável pela educação de todos os alunos, independente se o estudante possui deficiência intelectual, visual, múltipla, transtorno e/ou Altas Habilidades/Superdotação ou não, tal como alertam Silva Neto *et al.* (2018). O docente de Geografia não pode interpretar que a responsabilidade de incluir é somente do educador especial. Além disso, percebe-se que a importância do serviço prestado por uma equipe multiprofissional dentro dos processos inclusivos é, novamente, mencionada, reforçando a discussão de Castro *et al.* (2018) e Silva (2016)

sobre a importância desse apoio dos diferentes profissionais para promoção e/ou efetivação da educação inclusiva nas inúmeras realidades escolares do Brasil.

No Quadro 9, observa-se que a segunda docente de Geografia entrevistada fala sobre a importância de o docente pensar em atividades que envolvam todos os alunos, sem subestimar a capacidade de nenhum dos estudantes. Além do mais, a Professora 2 ressaltou que é preciso conscientizar a turma, fazendo com que ela entenda os princípios da educação inclusiva. Os alunos precisam entender que existem as diferenças, que cada colega é único e que precisa ser acolhido, respeitado e compreendido dentro do grande e dos pequenos grupos que se formam na escola e na sociedade, destacou a profissional.

Desse modo, por meio do que foi exposto pela Professora 2, percebe-se a relevância do professor da Educação Básica trabalhar na sala de aula questões que envolvam as diferenças humanas, tal como reforçam Brinco (2021), Rocha e Santos (2018) e Silva Neto *et al.* (2018), fazendo com que seus alunos entendam a importância de cada ser humano e que toda a pessoa pode aprender, uma vez que isso contribuirá para a construção de relações mais saudáveis dentro e fora do espaço escolar. Além disso, nota-se que a docente de Geografia aponta para um caminho importante dentro da educação inclusiva: é indispensável que ocorra uma desconstrução de ideias conservadoras, tais como aquelas que difundem a concepção de que as diferenças devem ser toleradas, apenas respeitadas e/ou aceitas passivamente.

As diferenças entre os sujeitos “[...] estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente”, tal como sinaliza Mantoan (2003, p. 20). Portanto, trabalhar o conceito de diferença na sala de aula, sobretudo através de um pensamento crítico e reflexivo, passa a ser indispensável para o processo de inclusão do aluno com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

Nessa perspectiva, pode-se observar no Quadro 8 que tanto a Professora 3 como a Professora 4 também argumentaram que o professor de Geografia deve valorizar e reconhecer as diferenças. Segundo elas, faz-se necessário trabalhar a inclusão na sala de aula, gerando uma maior conscientização dos estudantes.

Na percepção do Professor 5, é indispensável que o aluno com deficiência esteja na rede regular de ensino. O profissional, a respeito do assunto, relatou: *“Essa coisa de quererem separar eles, é muito difícil. Estar na escola é fundamental. O resto*

*a escola precisa dar conta*”. Destacou que não são todos os docentes que adaptam suas atividades, mas que o professor de Geografia e das demais componentes curriculares precisa trazer propostas que atendam as demandas do público. Muitos professores não se sentem seguros porque não tiveram formação e acabam pensando que, para não cometer erros, é melhor não fazer modificações nas práticas pedagógicas, e isso é grande problema, enfatizou o docente, ao final da sua fala.

A Professora 6 também falou a respeito da importância de o docente de Geografia saber a diferença entre inclusão e integração. Sobre isso, ela enfatizou: *“Eu procuro inserir ele dentro do grande grupo. Nesse trabalho sobre a América Anglo-saxônica, ele fez com os colegas e esses colegas também explicavam pra ele sobre a vegetação, sobre o relevo. Assim, isso aproxima todos os alunos”*. Com isso, percebe-se que a professora expos uma prática que realizou na aula de Geografia, destacando a importância de intervenções como essas para que ocorram trocas e surjam ou se fortaleçam o vínculo entre esses estudantes, favorecendo o processo de inclusão, o que corrobora com as discussões conduzidas por Almeida, Rocha e Peixoto (2013) sobre a relevância de intervenções pedagógicas que aproximem os alunos típicos e estudantes com deficiência.

A última professora, sobre o assunto em discussão, colocou que a inclusão nas aulas de Geografia deve ocorrer de forma dinâmica. O professor precisa respeitar e compreender que o tempo para aprender de cada estudante é diferente, tal como salientam Medeiros e Souza (2021). Mesmo diante de todas as demandas de uma sala de aula, o docente, preocupado com a inclusão, também procura adaptar as suas atividades e oferecer condições adequadas às necessidades do aluno, como destacou a docente. Portanto, nota-se que a docente percebe a importância da construção de sequências didáticas que utilizem diferentes recursos e metodologias para incluir, com equidade, tal como enfatiza Carvalho (2019), e despertar o interesse do estudante com deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação nas aulas de Geografia.

#### **5.1.11 Reflexões e Propostas para Formação, Inicial e Continuada, de Professores de Geografia**

A Professora 1 destacou que existe um número significativo de cursos na área de educação especial. No entanto, a maioria deles é sobre LIBRAS, atendendo

apenas a demanda de alunos surdos ou cursos muito básicos a respeito da educação especial e educação inclusiva. Segundo ela, é preciso que surjam cursos com a proposta de pensar o trabalho do professor de Geografia diante de um aluno com deficiência que está no Ensino Médio e ainda não é alfabetizado, por exemplo. A docente, falando sobre formação inicial e continuada, alertou: *“Nós, professores, precisamos de cursos mais direcionados e diversificados. O que eu posso desenvolver com um aluno que é diagnosticado com tal deficiência? É isso que a gente está precisando, sabe?”*. A profissional também argumentou que existem, embora poucas, plataformas que compartilham na internet ideias de como adequar metodologias e recursos para o público, mas, como muitos professores não tem muito conhecimento na área da educação especial, acabam não sabendo trabalhar com o que está disponível.

Sobre a formação docente nos aspectos da educação inclusiva e educação especial, a Professora 2, que trabalha 40 horas para a rede municipal de ensino, também argumentou sobre a falta de cursos na área que sejam mais direcionados. Ela, a respeito do assunto, colocou: *“Tem curso de formação nas escolas daqui e é mais geral sobre educação, mas eu acho que deveria ter cursos mais específicos da educação especial e da educação inclusiva. Mesmo as duas áreas sendo transversais, elas não aparecem”*. Desse modo, nota-se que, embora sejam temáticas emergentes para educação brasileira, tanto a educação especial como educação inclusiva acabam ficando à mercê nos debates de muitos cursos ofertados para professores da Educação Básica.

Em relação à formação docente na perspectiva da educação especial e educação inclusiva, a Professora 3 ainda alertou: *“Eu vejo uma grande distância do que é visto nos cursos de formação com a realidade da escola, da sala de aula. O mundo da universidade, e aí eu falo como quem já passou por isso, não nos mostra a realidade. Tem muita teoria, mas a prática, ele não garante”*. Além disso, destacou que deve ser feita a inserção dos licenciandos em geografia na escola, trazendo o graduando para a sala de aula, oferecendo tempo para que ele possa se habituar e conhecer a realidade escolar e compreender melhor o seu trabalho. Nesse sentido, a Professora 4 também comentou: *“Para contribuir na formação docente, eu penso que é preciso a prática mesmo. Os alunos em formação precisam dar aula diretamente para esses alunos com deficiência”*. Assim como a Professora 3, a quarta entrevistada

destacou que é somente a prática que vai dar a noção necessária de como é trabalhar com a inclusão escolar.

Portanto, nota-se que existe a necessidade que os cursos de formação docente, tanto em nível inicial como continuado, mais amplos e abertos para às diferenças, mas também mais pontuais, que discutam com maior aprofundamento determinado aspecto dentro da educação especial e do campo da educação inclusiva. Também é perceptível a importância dos Cursos de Licenciatura em Geografia trabalharem em prol de uma maior imersão do graduando na sala de aula para entender e conhecer mais precisamente o espaço de trabalho do futuro profissional docente.

O Professor 5 comentou que os cursos de formação docente deveriam discutir mais sobre ferramentas que pudessem ser trabalhadas com cada deficiência, e bem específicas, porque na verdade ele, até o momento, só descobre procurando na internet. Desse modo, nota-se que, na percepção do docente, o professor de Geografia necessita de cursos de formação que tragam diferentes abordagens e ferramentas didáticas que possam ser usadas com o público-alvo da educação especial, pois a maioria dos recursos didáticos que encontrou foi pela sua busca e interesse no tema.

A respeito da formação docente inicial e continuada, a Professora 6 ressaltou: *“O que falta é oficinas com os docentes em formação e os que atuam em sala de aula, pra que a gente pense e conheça práticas que a gente possa trabalhar com esses alunos”*. Assim, destaca-se que a docente também percebe a falta de espaços dentro dos cursos de formação docente Geografia que permitam o diálogo entre os sujeitos, pensando em um objetivo comum, que é a inclusão do estudante nessa componente curricular.

Por fim, a Professora 7, assim como a maioria dos docentes de Geografia da rede regular de ensino do Município de Restinga Sêca, alertou que os cursos na área da educação especial e educação inclusiva devem ser mais direcionados. É preciso um curso, por exemplo, que trate exclusivamente das especificidades relacionada à cegueira, outro da Síndrome de Down e outro do autismo. Todos eles também devem levar o aluno para realidade da sala de aula, destacou a profissional.

## 5.2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RESTINGA SÊCA E SUAS PERCEPÇÕES, DEMANDAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

### 5.2.1 Perfil dos Alunos com deficiência

Com a realização de trabalhos de campo em duas instituições de ensino localizadas no Município de Restinga Sêca, averiguou-se que, na primeira escola, existe um aluno com cegueira, um com Síndrome de Down, dois com deficiência intelectual e um que não tem laudo, mas os professores acreditam que ele também possua algum comprometimento cognitivo. Os 2 primeiros alunos dessa escola estadual estavam matriculados no 2º e os outros 3 no 1º ano do Ensino Médio, tal como foi sistematizado no Quadro 10. O Aluno 1, durante o Ensino Fundamental, estudava em uma escola mais periférica do Município de Restinga Sêca, a Aluna 2, a Aluna 3 e o Aluno 4 estudavam em uma escola localizada no espaço rural e o Aluno 5 em uma instituição situada no bairro centro. Desses alunos, 2 deles não são alfabetizados (Aluno 4 e Aluno 5).

Quadro 10 – Perfil dos alunos com deficiência das Escolas de Ensino Médio e Fundamental do Município de Restinga Sêca

(Início)

	<b>Diagnóstico</b>	<b>Etapa e Nível de ensino</b>	<b>Localização da escola onde esses alunos estudam e a qual rede de ensino pertence</b>
<b>Aluno 1</b>	Cegueira	2º ano do Ensino Médio	Espaço urbano (Rede Estadual de Ensino)
<b>Aluna 2</b>	Síndrome de Down	2º ano do Ensino Médio	Espaço urbano (Rede Estadual de Ensino)
<b>Aluna 3</b>	Deficiência Intelectual	1º ano do Ensino Médio	Espaço urbano (Rede Estadual de Ensino)

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 10 – Perfil dos alunos com deficiência das Escolas de Ensino Médio e Fundamental do Município de Restinga Sêca

(Conclusão)

<b>Aluno 4</b>	Deficiência Intelectual	1º ano do Ensino Médio	Espaço urbano (Rede Estadual de Ensino)
<b>Aluno 5</b>	Não tem laudo, mas aparenta ter Deficiência Intelectual	1º ano do Ensino Médio	Espaço urbano (Rede Estadual de Ensino)
<b>Aluno 6</b>	Deficiência Intelectual	8º ano do Ensino Fundamental	Espaço rural (Rede Municipal de Ensino)
<b>Aluno 7</b>	Deficiência Intelectual	7º ano do Ensino Fundamental	Espaço rural (Rede Municipal de Ensino)
<b>Aluno 8</b>	Deficiência Intelectual	6º ano do Ensino Fundamental	Espaço rural (Rede Municipal de Ensino)

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2022).

Organização: Do autor (2023).

Na outra escola onde foram feitas as entrevistas, constatou-se que 3 alunos que possuem laudo (Aluno 6, Aluno 7 e Aluno 8) apresentam deficiência intelectual, sendo 1 estudante do 8º, 1 do 7º e 1 do 6º ano do Ensino Fundamental (Quadro 10). Além disso, lembra-se que o Aluno 6 ainda não é alfabetizado. A instituição onde esses alunos estudam localiza-se no espaço rural e pertence à rede municipal de ensino.

### 5.2.2 A Inclusão nas Escolas

O Aluno 1 ressaltou que a acessibilidade da escola é suficiente. Ele consegue se locomover bem pelo local. No entanto, por meio de suas percepções, alertou: “*Só a questão de materiais que é complicado. Tem materiais que faltam, mas o resto é*

*tranquilo. Tem materiais também que já foram providenciados, só que ainda não chegaram*". De acordo com o estudante, faz muita falta, por exemplo, uma impressora braille na instituição, pois ela permite a impressão até mesmo de desenhos. No que se trata de infraestrutura, os demais estudantes com deficiência, entretanto, responderam que as escolas que frequentam oferecem condições adequadas. Desse modo, nota-se que a carência de recursos adequados para atender alunos com deficiência visual, observada também por Régis (2020), foi exposta por esse aluno com cegueira de uma escola pública e estadual do Município de Restinga Sêca.

Além disso, percebe-se que os outros alunos relatam que a escola consegue atender as suas necessidades, o que mostra que a falta de recursos adequados para pessoas com cegueira ou com baixa visão é o que mais se destaca em termos de infraestrutura nessa realidade escolar. Tal resultado também reforça o que Beserra (2017) alerta: devido ao alto custo de aquisição, poucas as escolas conseguem adotar um sistema braille. Portanto, observa-se que "Muito ainda precisa ser feito para que realmente haja essa escola para todos, pois atualmente, o que encontramos, ainda, são espaços escolares que, na grande maioria, recebem [...]" (PEREIRA, 2017, p. 69) alunos com deficiência visual, mas não conseguem dar conta das necessidades desses sujeitos.

O primeiro aluno com deficiência entrevistado, sobre a inclusão na turma, ressaltou: "*É tranquilo. Eles me ajudam quando eu preciso. A gente trabalha bastante em grupo*". Desse modo, nota-se que o estudante possui uma boa relação com seus colegas, demonstra autonomia e trabalha tanto individual como coletivamente. O estudante também ressaltou que os professores acolhem bem ele.

Segundo a Aluna 2, os colegas dela lhe ajudam na realização das atividades, se sente bem na escola e fez vários amigos. A educadora especial, falando sobre o processo de socialização dessa estudante, relatou: "*A (nome omitido) foi uma menina bastante podada pela mãe dela. Ela não frequenta a PAAE. Aqui na escola não tem fonoaudióloga e precisaria bastante pra ela. A mãe acaba tendo preconceito e isolando a menina, mas, mesmo assim, ela se dá muito bem com a turma dela*". Dessa forma, observa-se que muitos pais, mesmo na contemporaneidade, acabam privando e/ou limitando o contato da pessoa com deficiência, o que pode interferir muito nas suas relações em sociedade. No entanto, também observa-se a importância da escola diante desse cenário, criando e reforçando vínculos entre os estudantes e, dessa

forma, corroborando com o processo de cidadania, conforme reforçam Rocha e Santos (2018).

A Aluna 3 ressaltou que não se sente incluída pela turma, uma vez que eles não lhe ajudam na realização das atividades. O Aluno 4, entretanto, respondeu que a turma dele é legal. Já o Aluno 5, a respeito desse assunto, enfatizou: *“Não. Eles não me ajudam muito. Eu faço individual as coisas. Eles não me procuram pra me ajudar”*. Desse modo, observa-se que quatro dos estudantes se sentem acolhidos e um já não. A educadora especial esclareceu que a escola conversou com as turmas no começo do ano, buscando a inclusão do público-alvo da educação especial e a conscientização dos discentes, mostrando que essas intervenções ocorrem na rede regular de Ensino Médio do Município de Restinga Sêca e são importantes, conforme sinaliza Fonseca (2012). No entanto, a participante percebe que tem certas turmas que acolhem muito bem os alunos e outras não, como é o caso desse último estudante com deficiência, que reforça isso também em seu relato (Aluno 5).

No caso do Ensino Fundamental, o Aluno 6 destacou que interage com os seus colegas. Ele disse que tem dois deles que são seus amigos. Porém, o Aluno 7 destacou que a sua turma não lhe auxilia na execução das tarefas e o último estudante entrevistado também relatou que não se sente incluído (Aluno 8). O oitavo estudante, a esse respeito, relatou: *“Tem vezes que eles pegam pesado comigo. Dizem que eu sou burro e dão risada de mim. Eu não dou bola; fico quieto”*. Ele também afirmou que os colegas raramente lhe ajudam nas tarefas. No entanto, sobre a professora de Geografia, ele comentou que gosta bastante dela. A educadora especial colocou que o aluno é muito frequente, a família dele é bem participativa e a docente de Geografia que trabalha com esse discente também valoriza muito cada aluno, o que tem colaborado com o processo de inclusão e escolarização do público-alvo da educação especial.

A educadora especial dessa escola de Ensino Fundamental ainda relatou que no início do ano letivo a equipe diretiva realizou um debate com as turmas, uma vez que elas estavam sendo bastante excludentes, buscando reverter a situação. Sobre isso, a profissional destacou: *“Com a ajuda do psicólogo, da assistente social e da psicopedagoga, a gente fez uma dinâmica e conversou com eles. Então, estão melhores. Tem os grupos dentro das turmas, é claro, mas isso é normal melhoraram bastante”*.

Desse modo, observa-se que o Aluno 6 se sente bem no convívio com os colegas, mas que isso foi alcançado somente com a intervenção da escola e de uma equipe multiprofissional, evidenciando que espaços de reflexão e conscientização em torno das diferenças humanas são sempre indispensáveis quando o assunto é a promoção da educação inclusiva. Também nota-se que na turma do Aluno 7 e do Aluno 8, entretanto, mesmo com o debate feito pelos profissionais, muitos alunos ainda continuam com preconceito e/ou comportamentos sociais excludentes. Portanto, verifica-se que tanto no Ensino Médio como no Fundamental das escolas do Município de Restinga Sêca existem barreiras, muitas vezes, “[...] invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como ‘diferente’”, conforme aponta Martins (2012, p. 33-34).

### **5.2.3 O Ensino de Geografia e a Inclusão dos Alunos com Deficiência**

O primeiro aluno com deficiência entrevistado disse que a professora de Geografia trabalha bastante com atividades orais e que isso o auxilia na compreensão do conteúdo. No entanto, afirmou que tem dificuldade de entender o relevo e localizar os lugares nos mapas. O discente, sobre esse assunto, acrescentou: *“Eu também acho difícil de saber aonde é o leste e o oeste, por causa que depende da posição que estamos. Eu consigo me orientar pelo sol, mas é difícil. Eu aprendi a reconhecer os hemisférios, mas tenho dificuldade de saber as outras coisas do mapa”*.

Assim sendo, nota-se que o Aluno 1 fala da importância da oralidade nas aulas de Geografia. No entanto, como, no outro tópico, ele havia falado sobre a falta de recursos didáticos, entende-se que pode estar ocorrendo na escola o que Regis (2020) aponta: muitas vezes o aluno com deficiência visual não é atendido com equidade na componente curricular Geografia, contando apenas com a fala do professor regente.

Além disso, entende-se que ocorre uma descentralização da percepção do aluno com cegueira em relação ao seu corpo, pelo objeto que ele não vê. Então, é desafiador, de fato, para ele ter essa noção espacial, porque a sua apreensão de paisagem se dá pelos outros sentidos que não o da visão. Por isso, deve-se estimular, tal como destaca Alves (2022), a percepção sensorial desses discentes, contribuindo

para a construção do conhecimento sobre o mundo e o desenvolvimento do pensamento geográfico. Têm-se que “É explorando o entendimento das extensões corporais e aguçando a audição para compreensão das distâncias sonoras que esses estudantes podem compreender o perto, o longe, o alto, o baixo, dentre outras questões relacionadas a tempo e a espaço”. (ALVES, 2022, p. 92).

Além disso, é importante que o aluno com cegueira compreenda a questão etimológica das palavras “leste”, “oeste”, “norte” e “sul” e consiga se posicionar em relação ao sol. É indispensável que o estudante entenda que o oriente é o lugar onde “nasce” o sol e ocidente onde ele se põe. A partir do momento em que ele tem essa noção e sabe posicionar suas mãos em relação a esses dois pontos, também é importante que ele entenda que norte vêm de “ner”, que significa à esquerda do sol nascente, tal como era utilizado na língua indo-europeia e que sul que deriva da palavra germânica “sunthaz”, que significa relativo ao sol, já que na Europa existe uma associação do sol às regiões mais distantes do norte (ORIGEM, 2023). Por isso, é importante que o discente tenha esse conhecimento, que vêm dos povos antigos, e que assimile ele ao seu cotidiano, ou seja, ao seu espaço de vivência. Ressalta-se, portanto, que, no processo de inclusão, é importante se pensar, para além das adequações e flexibilizações, em como o conteúdo geográfico está sendo trabalhado com o aluno com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

O Aluno 1, sobre o ensino de Geografia, destacou que duas práticas lhe marcaram positivamente quando estava no Ensino Fundamental: a primeira era sobre os tipos de nuvens, cujo recurso utilizado para representação foi o algodão, e a segunda se tratava da movimentação das placas tectônicas, trabalhada com um quebra-cabeça. No Ensino Médio, ele disse que está indo bem na componente curricular Geografia, mas que as atividades são mais orais. Acrescentou que o fato dessa escola ter um globo adequado tem auxiliado no entendimento dele. No entanto, por fim, o estudante ressaltou: “*Sem o material base é difícil, mas daí eu procuro pedir ajuda. Se torna difícil de entender sem os materiais adaptados, ainda mais na Geografia*”.

Com isso, percebe-se que as práticas mais acessíveis nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental foram fundamentais na consolidação do processo de ensino e aprendizagem desse aluno com deficiência. Também nota-se que recursos didáticos adequados, sobretudo em uma escola aonde não tem uma impressora braille, tal

como destacou o discente com deficiência visual, torna-se uma das demandas dessa instituição e para o ensino dessa componente curricular.

A Aluna 2 disse que também tem dificuldade de interpretar mapas, mas que gosta de Geografia. Afirmou que gosta do jogo de coordenadas geográficas e do dominó, ambos elaborados pela Professora 1, exposto na Figura 14. No entanto, quando questionada sobre as práticas pedagógicas, a estudante conseguiu lembrar apenas de uma atividade impressa que fez sobre as regiões do Brasil e outra sobre os pontos cardeais. Segundo a educadora especial que acompanha a adolescente, a aluna tem dificuldade de memorização, principalmente por ter Síndrome de Down.

Sendo assim, observa-se que os jogos tendem a despertar o interesse dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, sendo que torna-se importantes recursos para as aulas de Geografia, tal como afirmam Almeida, Rocha e Peixoto (2013). O relato da profissional do AEE também corrobora com a discussão de Lima (2011), que afirma que sujeitos com Síndrome de Down geralmente possuem uma menor capacidade de memória de curto prazo e memória operacional e, por isso, deveriam passar pelo trabalho de estimulação precoce.

A sua maior dificuldade na Geografia é de entender os cálculos de escalas, destacou a Aluna 3. Essa estudante com deficiência intelectual também não conseguiu lembrar-se de atividades que tenha feito e de conteúdos que tenha visto, somente dos elementos do mapa. Discutindo sobre o processo de ensino e aprendizagem da aluna, a educadora especial explicou: *“O que eu mais trabalhei com ela foi a parte que envolve escrita, no caso do português e algumas coisas de literatura. No caso da Geografia, eu não trabalhei com ela muita coisa”*.

Assim, nota-se que os cálculos realizados para encontrar a escala de um mapa é algo que essa aluna tem dificuldade dentro da Geografia. Além disso, entende-se que o AEE extraclasse ainda ocorre de forma recorrente nessa escola, sendo algo que precisa ser superado na rede regular de ensino, tal como Mendes (2021) explica (informação verbal<sup>13</sup>). No lugar desse serviço, deve-se pensar na construção do DUA e do Coensino, pois, nessa perspectiva universalista, ocorre uma projeção das práticas pedagógicas para serem trabalhadas com o todos os alunos na sala de aula

---

<sup>13</sup> PESQUISAS sobre Coensino: Papel de Professores (2021). 2 h. e 14 min. Palestrantes: Prof. Enicéia Mendes (UFSCar), Vera Capellini (UNESP), Eliana Marques Zanata (UNESP) e Ana Paula Zerbato (USP). Transmissão do canal PPGEES UFSCAR. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TQ8SipsJkIU> >. Acesso em: 08 de out. 2023.

comum, reduzindo ao máximo o atendimento individualizado de estudantes com deficiência na SRM.

Assim como a Aluna 3 e o Aluno 4 afirmaram que não consegue realizar os cálculos de escala. O quarto discente entrevistado disse que gosta de Geografia e lembra-se de ter visto sobre os climas do Brasil. A educadora especial disse que esse aluno possui deficiência intelectual e foi bastante prejudicado pela pandemia. As atividades remotas não surtiram muito efeito para esses estudantes, destacou a profissional. Sobre isso, ela complementou: *“Ele chegou no Ensino Médio sem ser alfabetizado. Então a gente tá trabalhado nas atividades, buscando a alfabetização”*.

Desse modo, percebe-se que a escala cartográfica é de difícil entendimento para os alunos com deficiência nas aulas de Geografia. Rizzatti (2022, p. 160) destaca que “O elemento que compõe o mapa com maior nível de compreensão é, sem dúvidas, a escala, por necessitar, principalmente, de conhecimentos matemáticos”. O autor, assim como Barci e Sacramento (2019), sinaliza que, por ser abstrata, a escala torna-se de difícil compreensão até mesmo para alunos que já estão na graduação, pois muitas vezes é complicado o estudante conseguir ter “[...] ter a dimensão real de um objeto e imaginar (ou calcular) a quantidade necessária de vezes que é preciso reduzi-la para caber no papel”. (RIZZATTI, 2022, p. 161).

Sendo assim, nota-se que a primeira professora de Geografia do Município de Restinga Sêca entrevistada havia comentado sobre o desafio que é trabalhar com escala cartográfica no Ensino Médio com alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial e os relatos dos dois estudantes (Aluna 3 e Aluno 4) convergem para o que foi exposto pela docente. Tal resultado, portanto, reforça a dificuldade observada por Barci e Sacramento (2019) e Rizzatti (2022), que discutem sobre a abordagem da escala na Educação Básica e no Ensino Superior, de forma geral, e, ao mesmo tempo, evidência que o tema também é complexo para alunos com deficiência, em especial.

Além disso, averigua-se, por meio do que foi exposto pela educadora especial, problemas acarretados pelo período da pandemia no processo de ensino e aprendizagem desse aluno com deficiência, embasando o que foi exposto pelos docentes de Geografia entrevistados. Por isso, verifica-se que essa é uma realidade que surge na escola de Ensino Médio do Município de Restinga Sêca, e os profissionais necessitam discutir sobre essa situação, lembrando que, sem um planejamento adequado, não existe a garantia de um processo de inclusão escolar

eficaz, tal como reforçou o período pós-pandêmico e/ou de ensino remoto emergencial.

Sobre o ensino de Geografia, o Aluno 5 destacou que gosta de mapas mentais. Também lembrou que ele fez uma atividade sobre vulcões e que a professora de Geografia discutiu sobre a formação da lava e das rochas. Em outra atividade, ele precisava tirar fotos de diferentes locais da vivência do aluno, pois o conteúdo abordado pela docente era sobre lugar e paisagens. No entanto, ele também destacou: *“O problema é que me dá muito branco. Eu não consigo me lembrar do que eu estudei”*.

Portanto, nota-se que o aluno lembra-se de uma prática sobre mapa mental, evidenciando que esse potente recurso para o ensino de Geografia, conforme destacam Richter e Bueno (2013), também pode ser importante para os processos de ensino e aprendizagem de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Outra prática mencionada envolveu o espaço de vivência do aluno, o que, mais uma vez, demonstra a importância de sequências didáticas que levem em consideração o estudo do lugar nas aulas de Geografia, tal como destaca Callai (2013). No entanto, nota-se que, assim como a Aluna 2 e a Aluna 3, esse estudante também possui dificuldade de internalização do conhecimento, o que corrobora com a discussão de Silva, Ataíde e Mendonça (2020), que também verificaram que, dentre as maiores dificuldades desse público, é de memorização e assimilação do conteúdo, podendo ser melhor amparadas pela inserção da Tecnologia Assistiva<sup>14</sup> na sala de aula.

O sexto aluno com deficiência entrevistado está no Ensino Fundamental e, sobre esse assunto, ele disse que não sabia o que responder. A educadora especial que acompanha ela destacou que o estudante não é alfabetizado e, apesar do AEE procurar desenvolver a autonomia dele, o aluno necessita bastante da mediação de uma pessoa. Nesse sentido, mesmo com a intervenção da profissional, questionando-o sobre as atividades que já havia feito, ele não recordou de nenhuma. Porém, ela disse que a docente de Geografia já trabalhou Geopolítica com ele e alguns aspectos da África, principalmente por meio de vídeos, buscando tornar o conteúdo mais

---

<sup>14</sup> A Tecnologia Assistiva engloba produtos, dispositivos, ferramentas, técnicas e/ou processos que auxiliam pessoas com deficiência ou sujeitos que estejam em fase de reabilitação, favorecendo o surgimento de uma maior independência/autonomia, qualidade de vida e inclusão social e educacional desses seres humanos. Programas leitores de tela, teclados alternativos e certos aparelhos robotizados, por exemplo, fazem parte das Tecnologias Assistivas (BERNARDO, 2020).

acessível para ele. Além do mais, a educadora especial destacou que a docente de Geografia é uma das professoras que mais lhe procura para pedir auxílio na adequação de recursos, só que, no momento, ela não tinha nenhuma atividade para mostrar ao investigador, uma vez que os trabalhos são corrigidos e entregues para os alunos.

O Aluno 7 disse que tem dificuldade de acompanhar as aulas de Geografia, já que muitas vezes a professora dita e ele não consegue escrever no mesmo ritmo. Ressaltou que eles estavam trabalhando no momento com o lugar de vivência, mas que não consegue recordar-se do que foi visto na componente curricular. A educadora especial afirmou que ela e a docente regente fizeram várias atividades com o aluno. Sobre o assunto, ela expôs: *“A gente fez atividades com mapas. A gente fez uma que era para identificar o norte, sul, leste e oeste. A gente criou legenda colorida para os mapas e, em outra, ele fez de colocar as características de cada região, buscando o conhecimento prévio dele”*. Ela também recordou uma atividade de pesquisa na internet, cujo intento era que o aluno buscasse as características da região sul do Brasil, resgatando aspectos da culinária, danças e vestimentas.

Assim como o Aluno 7, o último estudante entrevistado também colocou que tem dificuldade de acompanhar o ritmo da aula de Geografia. Segundo a educadora especial, o discente é alfabetizado e tem uma maior autonomia. No entanto, ele é metódico, pois gosta de manter seu material minuciosamente organizado e busca perfeição na escrita, o que acaba levando tempo.

Desse modo, nota-se que, por mais que as diretrizes da Educação Básica orientem para diferentes estratégias de ensino, existe um certo *delay*<sup>15</sup> entre suas implementações teóricas e, efetivamente, práticas. O fato de o aluno não conseguir acompanhar a aula em virtude do uso do ditado, que pode ser considerado como um dispositivo antigo na prática docente, é questionável em contexto de inclusão escolar. Pensar sobre o tempo que os alunos levam para desenvolver uma determinada habilidade é imprescindível quando o objetivo é a promoção dos processos de inclusão e escolarização com qualidade, pois incluir, conforme ressaltam Brinco (2021) e Medeiros e Souza (2021), também é respeitar o tempo e/ou ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência.

---

<sup>15</sup> *Delay*, na língua inglesa, significa atraso. Desse modo, utiliza-se dessa palavra na análise dos resultados para se referir ao distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e o que é vivenciado no contexto da sala de aula.

### 5.3 LICENCIANDOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFSM E SUAS EXPERIÊNCIAS, DEMANDAS E PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

#### 5.3.1 Perfil dos Licenciandos em Geografia

Em virtude da Pandemia de COVID-19, constatou-se que muitos Licenciandos do Curso de Geografia não conseguiram realizar determinadas disciplinas no tempo e/ou semestre previsto. No Quadro 11, percebe-se que foram entrevistadas pessoas com diferentes percentuais de conclusão de Curso, variando de 0 a 91% de realização, pois a pesquisa procurou construir uma amostragem representativa e ao mesmo tempo diversificada.

Quadro 11 – Perfil dos Licenciandos dos Cursos de Geografia da UFSM

(Início)

	<b>Percentual de realização/conclusão do Curso</b>	<b>Ano de Ingresso</b>
<b>Licencianda 1</b>	0%	2023
<b>Licenciando 2</b>	18%	2022
<b>Licencianda 3</b>	17%	2022
<b>Licencianda 4</b>	19%	2022
<b>Licencianda 5</b>	39%	2021
<b>Licencianda 6</b>	48%	2020
<b>Licenciando 7</b>	67%	2019
<b>Licencianda 8</b>	47%	2020
<b>Licencianda 9</b>	53%	2019
<b>Licencianda 10</b>	43%	2020
<b>Licenciando 11</b>	53%	2020
<b>Licencianda 12</b>	45%	2019
<b>Licenciando 13</b>	54%	2019

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 11– Perfil dos Licenciandos dos Cursos de Geografia da UFSM

(Conclusão)

<b>Licencianda 14</b>	85%	2019
<b>Licenciando 15</b>	87%	2018
<b>Licenciando 16</b>	67%	2019
<b>Licencianda 17</b>	76%	2020
<b>Licenciando 18</b>	65%	2018
<b>Licencianda 19</b>	44%	2019
<b>Licencianda 20</b>	84%	2019
<b>Licenciando 21</b>	91%	2018
<b>Licenciando 22</b>	67%	2018

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

No Quadro 11, nota-se que quatro acadêmicos ingressaram no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) em 2018, oito licenciandos em 2019, quatro discentes em 2020, um graduando em 2021, três alunos em 2022 e uma estudante no ano de 2023. Além disso, lembra-se que os licenciandos foram dispostos no Quadro seguindo a ordem de realização das entrevistas.

### 5.3.2 Experiências dos Licenciandos em Geografia com Alunos da Educação Especial

Dos 22 licenciandos do Curso de Geografia da UFSM entrevistados, 10 acadêmicos nunca trabalharam com alunos com deficiência durante a Graduação (Licenciada 1, Licenciando 2, Licenciando 3, Licencianda 4, Licencianda 8, Licencianda 10, Licenciando 11, Licenciando 13, Licenciando 16, Licenciando 18). Os demais licenciandos em Geografia tiveram experiências com o público-alvo da educação especial no estágio supervisionado, durante a Residência Pedagógica, pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e/ou em inserções de curta duração (projetos e observações de aulas de Geografia) nas escolas.

A Licencianda 1, Licenciando 2, o Licenciando 3 e a Licencianda 4, como estão nos primeiros semestres do Curso, não tiveram nenhuma experiência com os alunos

com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. A Licencianda 5, entretanto, disse que nunca trabalhou com esses estudantes, mas já fez observações de aulas de Geografia, sendo que, em uma delas, havia uma turma que, pelo que podia-se inferir e pelo o que foi passado pela professora regente, estava com três alunos com autismo. Segundo ela, além da professora responsável pela componente curricular Geografia, não tinha ninguém acompanhando eles e os três eram hiperativos. Porém, a acadêmica disse que a professora relatava a dificuldade de adequar recursos didáticos para esse número de alunos e de conseguir acompanhá-los individualmente, sendo que, segundo a graduanda em Geografia, ela procurava incluir eles, estimulando a participação dos alunos através de uma aula expositiva-dialogada.

Desse modo, observa-se que, como os quatro primeiros acadêmicos estavam praticamente no início da Graduação, eles ainda não tiveram a oportunidade de conhecer a realidade dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. No entanto, a quinta pessoa entrevistada, como estava com 39% de conclusão de Curso, já conseguiu acompanhar uma situação onde tinham alunos com TEA, corroborando para sua formação inicial docente.

Além disso, percebe-se que aquilo que é estipulado pelo Parecer nº 56/2006, da Comissão Especial de Educação Especial, que estabelece que a escola comum, no que se refere à constituição de turmas, não deve ultrapassar o limite de três estudantes com mesmo diagnóstico em uma mesma sala de aula é cumprido nessa escola (COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006). No entanto, nota-se o quanto é desafiador trabalhar em uma perspectiva inclusiva, adequando e pensando sequências didáticas, em uma turma com três estudantes com autismo.

Embora a docente de Geografia possa desenvolver uma metodologia semelhante, uma vez que os laudos deles podem ser parecidos, lembra-se que eles possuem individualidades e, no caso, a professora não consegue dar a devida atenção para cada um da forma como ela almejaria, devido à falta de tempo, o número de alunos para atender e as várias demandas da sala de aula e da própria profissão docente. Dessa forma, esse resultado também corrobora com o debate realizado por Delfino (2016), pois o autor comenta que uma das maiores dificuldades encontradas pelos docentes para atuarem em uma perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência é o grande número de alunos em sala de aula. Segundo o autor, isso impede, muitas vezes, que o professor de Geografia atenda individualmente o aluno,

que conheça as dificuldades, os seus anseios e possa orientá-lo de uma forma mais eficiente.

A Licencianda 6 expôs que, até então, não havia tido a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência. Porém, já observou aulas de Geografia onde havia alunos com Síndrome de Down, com deficiência física e altas habilidades. Dessa forma, observa-se que a acadêmica, diante de 48% de conclusão de Curso, também já conseguiu se inserir em uma realidade onde tinham alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial e observar, na prática, como ocorria a inclusão desses estudantes em uma escola pública.

O Licenciando 7, no entanto, relatou que teve um aluno com baixa audição durante o estágio supervisionado no 6º ano do Ensino Fundamental em Geografia. Segundo o acadêmico, o estudante estava indo bem na componente curricular e tinha uma monitora que lhe acompanha. O Licenciando 7 também afirmou que usava um aparelho para facilitar o processo de comunicação com o aluno; porém, o estudante tinha uma certa resistência enquanto a isso, pois o som mais alto da fala, em alguns momentos da aula, já que a turma era bastante agitada, acabava deixando-o desconfortável. As questões de acessibilidade, de acordo com a sétima pessoa entrevistada, são insuficientes nessa escola que é do campo. Além do mais, o Licenciando 7 destacou: *“Para uso do professor em sala de aula, eu não vejo muitos recursos. Não há muitos. Eu trabalho é com o quadro normal e tem projetor, mas, além disso, não vejo instrumentos que são justamente adaptados e pensados para estudantes com deficiência”*.

Dessa forma, percebe-se que o acadêmico que estava com 67% de conclusão de Curso já realizou o estágio no Ensino Fundamental e trabalhou com um aluno com deficiência. É notável que o uso de um aparelho para atender à necessidade desse aluno é preciso, mas, ao mesmo tempo, pode tornar-se algo de rejeição por parte do estudante, visto que gera bastante desconforto. Nota-se que, em muitas realidades, os aspectos de acessibilidade precisam de atenção, como é o caso dessa escola do campo. A falta de recursos didáticos também é lembrada por esse acadêmico que estava imerso nessa outra instituição de ensino pública do Município de Santa Maria, evidenciando que a carência de recursos adequados é uma realidade na Educação Básica.

A oitava pessoa entrevistada relatou que, até o momento, não havia tido contato com estudantes com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação,

mas sim, em algumas observações de aula, notou a presença de alguns estudantes com suspeita, ou seja, que os professores acreditavam que pudessem fazer parte do público-alvo da educação especial. Assim, observa-se que a Licencianda 8, com 47% de realização do Curso de Geografia, já observou algumas aulas dessa componente curricular onde tinham alunos que aparentavam ter alguma deficiência, mostrando que nas escolas do Município de Santa Maria, assim como em Restinga Sêca, também frequentam estudantes que, aparentemente, possuem alguma deficiência sem laudo médico.

A Licencianda 9 afirmou que, em uma oficina pedagógica, teve contato com um aluno com cegueira e com uma estudante com Síndrome de Down. Sobre a “inclusão” dos alunos, ela ressaltou: *“O aluno cego, eu vi que estava só por estar ali, ainda mais com os gritos da turma. A inclusão nesse caso não existe. A professora da turma disse pra gente deixar eles no canto. Então, eles são tratados como inexistentes”*. Depois dessa experiência, ela disse que chegou até a conversar com sua orientadora, alertando que as oficinas precisavam de mudanças, pois os acadêmicos não estavam conseguindo trabalhar em uma perspectiva inclusiva. Sobre a situação, a acadêmica enfatizou: *“Isso me incomodou e eu levantei essa questão. Eu percebi que o nosso trabalho é péssimo em relação a isso”*. Ela disse que não conhecia a turma e não sabia que haveria alunos com deficiência nela. Comentou que os licenciandos até pensaram em adequar o conteúdo na hora, trabalhado com gelo para representar a Antártica, mas que a intervenção ficou restrita a isso.

Portanto, pelo relato dessa acadêmica que estava com 53% de conclusão do Curso de Geografia, observa-se que as oficinas pedagógicas são importantes para a inserção dos futuros professores no seu campo de trabalho, tal como sinalizam Sousa, Medeiros e Santos (2022). A graduanda também expôs uma realidade desafiadora, mostrando que, mesmo com várias mudanças e avanços, o comportamento da docente de Geografia pode estar gerando a exclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino. No entanto, também percebe-se que essa experiência sensibilizou a graduanda, seja pelo contexto observado ou por sentir-se despreparada, fazendo com que ela pensasse sobre a prática do professor e apontasse sobre a necessidade de um debate a respeito de oficinas que busquem a promoção da inclusão do aluno com deficiência no ensino de Geografia.

A décima pessoa entrevistada, sobre o assunto, relatou que nunca trabalhou com público-alvo da educação especial. No entanto, ressaltou: *“A gente até pensou*

*em uma atividade diferente, já que nos foi passado que em sala de aula tinham dois alunos, um com Síndrome de Down e outro com autismo, mas eles não foram no dia da oficina que nós realizamos*". Além disso, destacou que, por causa da pandemia, fez poucas observações de aulas, mas que em nenhuma delas havia alunos com deficiência matriculados. Desse modo, nota-se que essa graduanda ainda não havia tido contato com alunos com deficiência, mas já pensou em uma prática diferenciada, embora não tenha conseguido executá-la. Além do mais, percebe-se que a pandemia limitou bastante a imersão dos acadêmicos na sala de aula.

O Licenciando 11 relatou que nunca teve contato com alunos com deficiência durante o Curso de Geografia. Já aplicou alguns projetos nas escolas do Município de Santa Maria, mas não chegou a trabalhar com o público-alvo da educação especial. Dessa forma, observa-se que esse estudante que estava com 53% de realização do Curso, mesmo realizando intervenções de curta duração nas escolas, ainda não teve contato com alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

Assim como o Licenciando 11, a décima segunda entrevistada disse que, mesmo efetuando algumas observações de aulas de Geografia, não teve contato com o público em nenhum momento da graduação. Logo, observa-se que, embora tenha ingressado no ano de 2019 e estivesse com 45% de conclusão de Curso, a acadêmica ainda não tinha tido a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência, ainda mais que, assim com os outros licenciandos, ela passou pela pandemia de COVID-19, que limitou e/ou impossibilitou a imersão dos acadêmicos na sala de aula por um tempo significativo.

O Licenciando 13 relatou que não trabalhou com discentes com deficiência, TEA e/ou Superdotação, até então, sendo que, na visão dele, teve pouco contato com a escola. Portanto, nota-se que esse estudante de Graduação que também ingressou no ano de 2019 e que está com mais da metade do Curso concluído (54%) ainda não teve contato com esses estudantes, sobretudo porque, na perspectiva dele, suas vivências e inserções no ambiente escolar foram restritas.

Com 85% de realização de Curso, a décima quarta entrevistada, lembrando-se da sua trajetória acadêmica, relatou: *"Enquanto professora de Geografia em formação, eu já realizei oficina em uma turma em que tinha um aluno com deficiência. Percebi que o professor de Geografia se mostrou preocupado em adaptar as atividades da oficina"*. Desse modo, nota-se que a graduanda está nos últimos semestres e, até o momento, também tinha pouco contato com esse público.

O Licenciando 15, no entanto, que estava com 87% de conclusão de Curso, expôs: *“Já trabalhei no estágio II com um aluno autista, conseguindo desenvolver bem as aulas. As percepções são as melhores. Ele era o mais dedicado, sempre participava e era o primeiro a querer responder as questões que eu fazia no fim da aula”*. Dessa forma, percebe-se que esse acadêmico já teve a oportunidade de trabalhar com um aluno com TEA durante o seu estágio no Ensino Médio, sendo que as suas percepções são positivas, seja sobre a sua prática ou mesmo sobre o envolvimento do aluno com a Geografia.

A décima sexta pessoa participante relatou que nunca trabalhou com alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Já visitou algumas escolas, mas não chegou a ter contato com esses alunos. Assim, observa-se que o Licenciando 16 está com mais da metade de efetivação do Curso (67%), mas, mesmo se inserindo nas instituições do Município de Santa Maria, ainda não teve nenhuma vivência/experiência com esses alunos.

A Licencianda 17, que no momento da entrevista, estava no final do Curso de Geografia, afirmou que apenas no seu estágio supervisionado que foi ter contato com alunos com deficiência. A acadêmica, sobre isso, relatou: *“No meu estágio do Ensino Médio, tenho um aluno que é autista. Então, a gente faz atividades específicas para ele. Essas atividades, na minha visão, são mais infantis, que foi o que cheguei a conversar com a professora, né, que me orienta na escola”*. Segundo ela, lhe foi passado pela professora regente que era para desenvolver atividades simples. No entanto, ressaltou que o aluno faz com rapidez o que é proposto e que a pintura, por exemplo, é rejeitada por ele. Sobre a situação, a Licencianda acrescentou: *“Ele percebe que as atividades são de fato diferentes para ele e se revolta. Por isso, eu digo que ele é aquele típico aluno, chamado de aluno de inclusão, que está apenas indo ali, né?”*.

Desse modo, nota-se, por meio do relato da Licencianda 17, que pode estar ocorrendo, no estágio supervisionado dessa acadêmica, um “empobrecimento” das atividades realizadas com os alunos com deficiência. A legislação orienta que as sequências didáticas devem explorar, ao máximo, o potencial desses alunos (BRASIL, 2015). No entanto, percebe-se que talvez essas práticas não estejam alinhadas com o que é previsto em lei, dado o grau de simplicidade das atividades e a revolta do aluno, tal como destacou a Licencianda. Além disso, pode-se dizer que as aulas estão distantes da proposta do DUA, que é justamente o professor pensar, desde o início,

na adequação de atividade para todos, de forma que os recursos contemplem um número máximo possível de estudantes, tal como Böck (2020) enfatiza (informação verbal<sup>16</sup>), uma vez que o aluno com autismo nota que as atividades desenvolvidas com ele são distintas das que são feitas com a turma.

A Licencianda 17 relatou que o estudante com deficiência que trabalhou mostra interesse pela Geografia. Ela trabalhou com fusos horários e fez uma atividade específica para ele. No entanto, realizou uma pesquisa na internet, só que não encontrou muitos recursos adequados. Disse que não teve apoio da educadora especial, pois nunca teve contato com ela. Por isso, fez uma testagem do que encontrou por meio da pesquisa.

A graduanda supracitada também percebeu que o discente com deficiência conseguia identificar os números, por exemplo, mas não conseguia realizar operações matemáticas de soma e subtração. A respeito dessa prática de fusos horário do Brasil adequada, a Licencianda expôs: *“Na atividade, tinham alguns desenhos de relógios e ele tinha que colocar o horário do Acre, por exemplo, subtraindo 2 horas. Então ele tinha um relógio e tinha que desenhar os ponteiros, só que ele jogava qualquer número aleatório, não conseguia subtrair”*. Quando ela sentava-se ao lado do estudante, observava que ele conseguia acompanhar, mas aponta que não conseguia atender os outros alunos e que conseguiu explicar, isoladamente, para esse aluno nesse dia, somente porque a turma estava realizando uma avaliação em dupla e com consulta e a professora responsável estava presente.

A Licencianda 17 também contou que quando trabalhou com um vídeo que discutia sobre a movimentação da Terra, os fusos horários no mundo e os solstícios e os equinócios, o estudante mostrou-se bastante interessado. Na sua última aula, trabalhou com escala cartográfica, utilizando o Google Earth. Disse que o aluno com autismo, reagiu positivamente em relação ao uso das geotecnologias.

Outra experiência que a décima sétima entrevistada teve com alunos com deficiência ocorreu pelo Programa Residência Pedagógica, fomentado pela UFSM. Ela teve uma aluna com síndrome de Down. Relatou que fez a mesma atividade de fuso horário com a estudante e que a menina também teve dificuldade de realizar as

---

<sup>16</sup> DESENHO Universal para a Aprendizagem – DUA (2020). 1 h. e 14 min. Apresentação/Mediação: Prof. Dra. Rosemy da Silva Nascimento (UFSC). Mediador: Prof. Me. João Daniel Martins (Doutorando PPGG/UFSC). Palestrante: Geisa Leticia Kempfer Böck. Transmissão do canal Rosemy da Silva Nascimento. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=BPINMyJp7OA&t=1404s> >. Acesso em: 05 de nov. 2023.

operações matemáticas. Quando a turma estava fazendo uma avaliação de recuperação paralela, ela disse que conseguiu trabalhar individualmente com essa aluna, mas esclarece que em outros dias, como a aula dura apenas 45 minutos, isso se torna bem difícil de ocorrer. Sobre o assunto, ela também relatou: *“Nesse dia, eu também aproveitei para conversar e ver o seu desempenho e dificuldades. Nesses casos, a gente não fica menos do que 20 e 30 minutos com ela”*. Segundo a futura professora de Geografia, tem momentos que essa aluna fica agressiva e a acadêmica fica sem saber o que fazer para acalmá-la.

Por meio do Residência Pedagógica, a Licencianda 17 também teve contato com um estudante com autismo. De acordo com a acadêmica, o grau do TEA dele era grave, sendo que o aluno não interagia com os colegas e vice-versa. Lembrando-se de como eram executadas as práticas, ela relatou: *“Ele tinha um monitor que acompanhava ele, só que ele levantava de repente e começa a caminhar e a fazer barulho. Isso acaba distraindo toda a turma e ele ficava muito estressado. A gente tentava conversar, na aula que eu fui, só que ele ignora”*. Segundo ela, o estudante fazia isso várias vezes durante a aula. Preocupada e, ao mesmo tempo, se sentindo mal com a situação, a acadêmica precisou procurar ajuda de uma psicóloga para orientá-la.

Por fim, a décima sétima pessoa entrevistada relatou que, em uma aula de Geografia, conseguiu relacionar dois conceitos: território e inclusão. Sobre os desdobramentos dessa prática, ela comentou: *“A gente costuma falar de território geográfico, só que eu também acabei falando de território pessoal, de que a gente também é um território. Como território, a gente tem limites, assim como os países, buscando o respeito ao outro, a conscientização deles”*.

Dessa forma, por meio das percepções e das experiências da Licencianda 17, nota-se, novamente, a falta de recursos didáticos adequados para trabalhar no contexto da inclusão. O trabalho colaborativo também não foi possível realizado, tal como destacou a futura professora não conseguiu conversar com a educadora especial em nenhum momento de seu estágio. A graduanda, nesse sentido, ainda comentou que não conseguia atender o seu aluno devido as várias demandas da sala de aula. A mediação (Geo)tecnológica, que torna-se cada vez mais importante para o ensino de Geografia, tal como Rizzatti (2022) enfatiza, também despertou o interesse do aluno com TEA.

Averiguou-se a participação, também, do Programa Residência Pedagógica na formação da acadêmica, favorecendo o contato dela com estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial. Além disso, percebe-se que a graduanda já teve até que busca auxílio de uma profissional da saúde por sentir-se desconfortável do que observou no seu campo de trabalho e por se sentir despreparada para atuar nesse contexto de inclusão. Para finalizar, verifica-se que a graduanda trabalhou com o território, que é faz parte das categorias de análise do espaço, e a inclusão de pessoas com deficiência, corroborando para a cidadania, evidenciando o papel preponderante da Geografia para a transformação das relações sociais, tal como Spada (2018) sinaliza.

Com 65% de conclusão de Curso, o Licenciando 18 disse que nunca chegou a trabalhar com o público-alvo da educação especial. Desse modo, nota-se que esse acadêmico é um dos alunos que ingressaram há mais tempo nos Cursos de Geografia e já passou da metade do curso, mas, assim como a Licencianda 16, não teve contato esses estudantes.

A Licencianda 19 disse que, atualmente, estava tendo experiências com alunos com deficiência pelo Programa Residência Pedagógica, mas que foi o único contado que teve até o momento. Relatou que estava trabalhando com os mesmos alunos relatados pela Licencianda 17. Quando questionada sobre a inclusão desses alunos, ela comentou: *“A professora da escola levanta essa falta de preparo e, inclusive, ela pediu para que a gente pudesse elaborar algum tipo de formação aqui. A gente entrou em contato com a universidade e a gente já está vendo isso, pensando em promover um evento pelo Residência”*. Ressaltou que não se sabe ao certo como isso irá ocorrer, mas que a proposta já foi acatada. Por fim, ela buscou enfatizar: *“Eu sou uma pessoa que leio bastante, só que eu quero ressaltar a importância de estar no chão da escola. É muito diferente do que a gente idealiza na universidade. Lá na escola é outra realidade”*.

Sendo assim, nota-se, novamente, a importância da inserção do licenciando em Geografia no contexto da sala de aula e na escola para a sua formação docente, permitindo com que ele tenha contato com as diferenças humanas. Além disso, ressalta-se que a Licencianda 19 tocou em um aspecto relevante dentro dos processos formativos: no Curso de Geografia pode haver certos discursos em torno de uma escola que, na realidade, não existe.

Muitas vezes, portanto, ocorre a idealização de um sistema de educação e de ensino de Geografia, sobretudo por parte de professores que nunca trabalharam com a Educação Básica, a não ser durante os seus estágios supervisionados. Por isso, torna-se imprescindível o contato do futuro professor dessa componente curricular com a sala de aula e com os alunos com deficiência durante a sua formação inicial, para que possa conhecer melhor as várias realidades escolares e ter uma noção mais condizente a respeito dos processos de ensino e aprendizagem e de inclusão do público-alvo da educação especial.

A vigésima pessoa participante afirmou que trabalhou com um aluno com autismo durante o estágio supervisionado de Ensino Fundamental e com um estudante que não tinha laudo, mas que, pelo que tudo indicava, tinha Altas Habilidades, tendo contato com ele pelo PIBID. Segundo ela, a escola que onde ela fez o estágio tem uma boa estrutura, conta com o AEE e o aluno tem o auxílio de uma monitora. Ressaltou que o aluno com autismo não fica muito tempo na sala de aula. Sobre isso, acrescentou: *“Então, as atividades, elas geralmente são feitas separadas para ele na sala ou ele faz em outros lugares e leva pra casa. A percepção que eu tenho é que ele não é muito presente em sala. Como eu fico em sala, acabo não acompanhando muito ele, né?”*. No caso do aluno sobre hipótese de ter Altas Habilidades/Superdotação, ela disse que o estudante discutia com muita propriedade os diversos assuntos e que ela sempre procurava estimular a participação dele na aula de Geografia.

Com isso, observa-se a relevância do PIBID para a formação inicial docente em Geografia. Além disso, nota-se que também ocorre um AEE extraclasse, visto que o aluno realiza a maioria das atividades de Geografia de forma individual e em outro ambiente além da sala de aula comum, o que corrobora para a perpetuação de um sistema integracionista de educação dentro da rede regular de ensino, conforme Mendes (2021) esclarece (informação verbal<sup>17</sup>).

O Licenciando 21, sobre o assunto, afirmou: *“Eu tinha um aluno com autismo no Ensino Fundamental. Ele tinha monitor que acompanhava e auxiliava. As mesmas atividades que eu passava para a turma, o monitor adaptava. A condição dele era de*

---

<sup>17</sup> PESQUISAS sobre Coensino: Papel de Professores (2021). 2 h. e 14 min. Palestrantes: Prof. Enicéia Mendes (UFSCar), Vera Capellini (UNESP), Eliana Marques Zanata (UNESP) e Ana Paula Zerbato (USP). Transmissão do canal PPGEES UFSCAR. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TQ8SipsJkIU> >. Acesso em: 08 de out. 2023.

*um autista leve. Então, eu fazia as mesmas atividades*". Desse modo, nota-se que o vigésimo primeiro acadêmico entrevistado teve uma experiência com o público-alvo da educação especial ao final do Curso de Geografia. No entanto, nota-se que as redes de ensino, ao invés de investirem na nomeação de mais professores regentes e educadores especiais, para não sofrerem com gastos, atribuem as responsabilidades das demandas pedagógicas para profissionais de apoio, como é o caso dos monitores, que estão em formação em nível médio ou, em certos casos, são licenciandos.

Como a legislação não é clara sobre o papel dos monitores frente ao processo de inclusão, muitos monitores, conforme Bressa (2018) alerta, acabam assumindo múltiplas funções na escola, dentre elas a pedagógica, o que torna-se um problema, pois ela deveria ser desempenhada pelo educador especial e professor regente. Por outro lado, também entende-se que o estagiário (Licenciando em Geografia), não deve ter a responsabilidade exclusiva de adequar as sequências didáticas; afinal, o aluno é da escola e não de um professor ou acadêmico em específico. Muitas vezes, na escola, uma pessoa já fica com a atribuição de planejar as práticas para o aluno com deficiência, o que se caracteriza como uma exclusão em um contexto "inclusivo", pois só muda o lócus, mas o aluno continua em um sistema integracionista ou excludente dentro da rede regular de ensino.

O último entrevistado comentou que, no seu estágio, está trabalhando com dois alunos com deficiência. Esse acadêmico destacou que, como um dos alunos apresenta apenas deficiência física, ele consegue desenvolver, satisfatoriamente, os conteúdos da componente curricular Geografia. No entanto, no caso da estudante com Síndrome de Down, ele disse que a sua prática torna-se desafiadora. Sobre essa realidade, ela relatou: *"Na Geografia, eu trabalho mais a partir da socialização dela com os colegas. Ela tem esse espaço como as políticas públicas vão garantir, né? Mas, numa percepção, quanto ao desenvolvimento de conhecimentos geográficos, acaba sendo difícil"*. O fato de ela apresentar um grau mais severo de Síndrome de Down e ainda não ser alfabetizada limita muito o andamento das práticas pedagógicas, enfatizou o Licenciando 22. A respeito do desenvolvimento dessa aluna na Geografia, ele acrescentou: *"A gente trabalha mais a motricidade, a socialização, a fala, o reconhecer de alguns conceitos bem básicos da Geografia, mas nada muito elaborado. A gente procura fazer com que ela se sinta parte do espaço, né?"*.

Dessa forma, a partir do relato do último participante, entende-se que o acadêmico atribui a não aprendizagem a condição da aluna que faz parte do público-alvo da educação especial. No entanto, lembra-se que a construção da deficiência não é puramente biológica, tal como destaca Sarmiento (2021). A interação entre o biológico e o social é que gera a desvantagem para o indivíduo. Um usuário de cadeiras de rodas, por exemplo, que conta com uma rampa, continua com a sua condição física, mas a deficiência dele, em termos de limitação de participação, é, dessa forma, anulada.

### 5.3.3 Avanços e Impasses na Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino de Geografia

No que se refere aos avanços, a Licencianda 1 afirmou, tal como pode-se observar no Quadro 12, que hoje existe uma luta em prol do respeito às diferenças humanas, os profissionais também procuram desenvolver um trabalho colaborativo. Desse modo, observa-se que essa graduanda do primeiro semestre do Curso de Geografia reconhece que na contemporaneidade há uma busca pela inclusão das diferenças, contribuindo para o surgimento de uma sociedade melhor, mais justa e cidadã, tal como reforçam Rocha e Santos (2018). Além disso, entende que a parceria entre o educador especial e professor regente de Geografia é importante e necessária.

Quadro 12 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva

(Início)

	<b>Avanços dentro do processo de Inclusão do Aluno com Deficiência</b>	<b>Impasses na implementação da Educação Inclusiva</b>
<b>Licencianda 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Respeito às diferenças humanas;</i></li> <li>• <i>Ensino colaborativo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de adaptação no ambiente físico;</i></li> <li>• <i>Capacitação dos professores.</i></li> </ul>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 12 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva

(Continuação)

<b>Licenciando 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A educação inclusiva torna-se um assunto emergente na educação do Brasil;</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Negligência do sistema educativo;</i></li> <li>• <i>Infraestrutura da escola e da universidade imprópria;</i></li> </ul>
<b>Licencianda 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O direito assegurado em lei.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de professores qualificados.</i></li> </ul>
<b>Licencianda 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Garantia de direitos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de formação docente.</i></li> </ul>
<b>Licencianda 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Respeito ao outro.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Muitas dúvidas sobre a condução do processo.</i></li> </ul>
<b>Licencianda 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O trabalho do educador especial em parceria com o docente regente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Não cumprimento das políticas públicas;</i></li> <li>• <i>Não aceitação da família;</i></li> <li>• <i>Falta de formação do professor de Geografia.</i></li> </ul>
<b>Licenciando 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trabalho em conjunto com o educador especial.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sobrecarga de trabalho do professor;</i></li> <li>• <i>Falta de valorização da profissão docente.</i></li> </ul>
<b>Licencianda 8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Avanço das políticas públicas inclusivas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de formação do docente de Geografia;</i></li> <li>• <i>Uma discussão muito pequena sobre o assunto na Geografia.</i></li> </ul>
<b>Licencianda 9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Empenho de alguns professores.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de formação docente.</i></li> </ul>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 12 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva

(Continuação)

<b>Licencianda</b> <b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A visibilidade do tema na atualidade.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de aprofundamento e discussão em torno da problemática;</i></li> <li>• <i>Estrutura física inapropriada;</i></li> <li>• <i>Acomodação de docentes.</i></li> </ul>
<b>Licenciando</b> <b>11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Direito assegurado em lei.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Muitas escolas não oferecem as condições adequadas;</i></li> <li>• <i>Falta de contato do docente regente com educador especial.</i></li> </ul>
<b>Licencianda</b> <b>12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Melhora dos espaços escolares e acadêmicos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de qualificação dos professores;</i></li> <li>• <i>Falta de educadores especiais.</i></li> </ul>
<b>Licenciando</b> <b>13</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A Geografia oferece várias possibilidades para trabalhar com o tema.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sobrecarga de trabalho do professor e do educador especial.</i></li> </ul>
<b>Licencianda</b> <b>14</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trabalho colaborativo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de preparo docente.</i></li> </ul>
<b>Licenciando</b> <b>15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trabalho colaborativo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de acessibilidade;</i></li> </ul>
<b>Licenciando</b> <b>16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Garantia de direito estabelecidos pelas políticas públicas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de formação e qualificação docente.</i></li> </ul>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 12 – Facilidades e Dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia diante da promoção da educação inclusiva

(Conclusão)

<b>Licencianda</b> <b>17</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trabalho colaborativo na educação.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comportamentos excludentes;</i></li> <li>• <i>Falta de investimentos.</i></li> </ul>
<b>Licenciando</b> <b>18</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Surgimento de leis em prol da inclusão do aluno com deficiência.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de infraestrutura adequada.</i></li> </ul>
<b>Licencianda</b> <b>19</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sala de recursos multifuncionais.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de professores capacitados;</i></li> <li>• <i>Falta de monitores;</i></li> <li>• <i>A exclusão muito presente no dia a dia da escola;</i></li> </ul>
<b>Licencianda</b> <b>20</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Avanços no que se trata de leis.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de formação do profissional docente;</i></li> <li>• <i>Falta de empatia de muitos professores.</i></li> </ul>
<b>Licenciando</b> <b>21</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A presença de monitores.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de tempo do docente para adaptar atividades.</i></li> </ul>
<b>Licenciando</b> <b>22</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Garantia de direitos em lei.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Carência de recursos didático-pedagógicos;</i></li> <li>• <i>A frequência dos alunos com deficiência;</i></li> <li>• <i>Atendimento da educadora no turno inverso;</i></li> <li>• <i>Poucos educadores especiais;</i></li> <li>• <i>Despreparo de monitores.</i></li> </ul>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

A segunda pessoa entrevistada ressaltou que hoje o público-alvo da educação especial conquistou o direito de estar na Educação Básica e no Ensino Superior. Assim como a Licencianda 10, reconhece que a inclusão desses alunos também se tornou objeto de discussão dentro da educação brasileira, sobretudo pela implementação e criação dos dispositivos legais e pelos movimentos das pessoas com deficiência e da sociedade civil, tal como explica Freitas (2015). Dessa maneira, observa-se que esse estudante que estava 18% de realização do Curso de Geografia como percebe que o fato desses estudantes terem conquistado o seu lugar nos diferentes níveis, modalidades e etapas de ensino, assim como a emergência desse tema na atualidade. A inclusão escolar tornou-se imprescindível no Brasil, ainda mais diante de toda uma história de exclusão, opressão e/ou discriminação desse grupo de pessoas, como enfatizou a Licencianda 10, que estava com 43% de realização do Curso.

O direito dos alunos com deficiência garantido em lei, pelo surgimento das políticas públicas, segundo a Licencianda 3, a Licencianda 4, Licencianda 8, Licenciando 11, Licenciando 16, Licenciando 18, Licenciando 20 e Licenciando 22, foi indispensável para o processo de inclusão escolar. Assim como a primeira pessoa entrevistada, a Licencianda 5 comentou a respeito da importância do respeito ao outro e que isso vem ganhando repercussão na atualidade. A Licencianda 6, o Licenciando 7, a Licencianda 14, o Licenciando 15 e a Licencianda 17 também argumentaram sobre a relevância do trabalho colaborativo nas diferentes realidades escolares quando o objetivo é a promoção da educação inclusiva. Desse modo, nota-se que 8 acadêmicos de diferentes percentuais de conclusão do Curso de Geografia reconhecem que a importância das leis em prol da inclusão aluno com deficiência na rede regular de ensino. O acolhimento do outro também foi citado por duas docentes como algo favorável dentro desse contexto.

Dos 22 licenciandos, 6 argumentam a respeito da importância de um trabalho colaborativo nas escolas, o que também reforça as discussões de Chaves (2010), Duek e Naujorks (2007), Marques (2021), que argumentam sobre a importância do empenho coletivo e da responsabilidade de todos os sujeitos para que a inclusão do público-alvo da educação especial possa, de fato, se efetivar, com qualidade, nas diferentes instituições de ensino do Brasil.

Nessa perspectiva, averiguou-se que, segundo a Licencianda 9, existem docentes de Geografia bastante engajados com o processo de inclusão do aluno com

deficiência. Já a décima segunda licencianda, notou que há uma melhora na estrutura física dos espaços educacionais. O Licenciando 13, sobre o assunto, destacou que o fato da Geografia oferecer várias possibilidades para corroborar com a inclusão é um aspecto muito positivo. A Licencianda 19 também reconhece que a SRM foi um ganho para o público.

Assim, nota-se que, segundo a nona participante, que no momento estava com 53% de efetivação do Curso de Geografia, existem professores que de fato estão comprometidos com o processo. A Licencianda 10, com que ingressou no Curso em 2020, apontou que percebe tanto na escola como na universidade houve modificações nos espaços, principalmente na arquitetura, favorecendo a locomoção e promovendo independência do aluno com deficiência física, estudante com cegueira ou com baixa visão e daquele com deficiência múltipla.

Como a Geografia também é uma componente que trabalha com a interface entre a sociedade e a natureza, o professor, de acordo com o Licenciando 13, encontra nela um campo propício para trabalhar com a inclusão de pessoas com deficiência. Com isso, pode-se dizer que o achado reforça a discussão de Sampaio, Sampaio e Almeida (2020, p. 220), que, sobre essa componente curricular, afirmam: “O ensino de Geografia tem papel fundamental no auxílio da formação de qualquer cidadão, pois desenvolve uma maior compreensão da realidade, ao estudar diretamente com o espaço produzido socialmente [...]”, o que corrobora diretamente para a promoção da inclusão social.

No que se trata de problemas, pode-se dizer, de acordo com o Quadro 12, que há um despreparo de muitos docentes diante do processo de educação inclusiva. É necessária uma formação de professores, tanto inicial como continuada, condizente com os objetivos da inclusão de alunos com deficiência, tal como destacou mais da metade do número de licenciandos do Curso de Geografia da UFSM (Licenciada 1, Licenciada 3, Licencianda 4, Licencianda 5, Licencianda 6, Licencianda 8, Licencianda 9, Licencianda 12, Licencianda 14, Licencianda 16, Licencianda 19 e Licenciada 20). Portanto, percebe-se que esse resultado também contribui com o debate de Sampaio, Sampaio e Almeida (2020), pois os autores sinalizam que, embora tenha ocorrido avanços, sobretudo com as reformas curriculares, muitos docentes de Geografia que graduaram-se há pouco se sentem bastante despreparados para atuarem frente aos processos de inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Nota-se, também que muitas instituições ainda não

possuem espaços físicos acessíveis e/ou adaptados para alunos com deficiência, tal como ressaltaram a Licenciada 1, Licenciando 2, Licencianda 10, Licenciando 11, Licenciando 15 e Licenciando 18.

Segundo o Licenciando 2, hoje os alunos com deficiência conquistaram o seu direito em sala de aula, mas nem sempre a escola sabe a melhor forma de atendê-los. Por isso, eles são pessoas que sofrem com a negligência, tal como Almeida (2011), há tempo, já alertou. A Licencianda 5 também reconheceu que existem muitas dúvidas sobre o processo de inclusão. Sobre o assunto, ela afirmou: *“A inclusão dos alunos especiais é muito positiva e necessária, mas tem muitas dificuldades a serem enfrentadas, principalmente em sala de aula, de como trabalhar com essas diferenças, saber atender cada uma delas”*. Desse modo, nota-se que os dois acadêmicos do Curso de Geografia alertaram sobre as várias dúvidas a respeito da condução do processo de educação inclusiva nas diferentes realidades escolares do Brasil. Além disso, nota-se que a Licencianda 5 utiliza um termo que atualmente é equivocado/ultrapassado, que é “alunos especiais”.

A sexta pessoa entrevistada, assim como a Licenciada 5, acredita que tem muitas dificuldades a serem superadas para que, de fato, ocorra a efetivação do processo de inclusão do aluno deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Ela relatou que muitas vezes esses alunos acabam ficando isolados na turma, sem interagirem com os demais e que várias famílias e/ou responsáveis não sabem lidar com situação ou não se comprometem com a educação do filho. Portanto, pode-se dizer que as diferenças ainda não são compreendidas e valorizadas dentro dessa realidade escola. Além do mais, constata-se que, mesmo na contemporaneidade, muitas famílias de alunos com deficiência não sabem como agir ou mesmo não se engajam diante do processo de educação inclusiva, o que mostra a necessidade de espaços de diálogo que aproximem a escola e a família, levando conhecimento e mobilizando os diferentes sujeitos, uma vez que a inclusão só ocorre com o envolvimento e responsabilidade de todos.

O Licenciando 7, sobre os problemas que observa, ressaltou: *“Abarcar todo mundo é difícil. O professor não tem tempo e preparo para tudo isso. Ele é extremamente sobrecarregado, né? Tem carga horária extremamente alta e um salário muito baixo. Realmente, existe vários empecilhos, e isso para toda a educação”*. Desse modo, observa-se que, devido às várias demandas da sala de aula e da escola, o professor de Geografia torna-se um profissional com uma grande

sobrecarga de trabalho e isso faz com que, muitas vezes, o docente não consiga planejar suas aulas da forma como gostaria, pensar e buscar outras metodologias de ensino para trabalhar com o público-alvo da educação especial, comprometendo a efetivação do processo de educação inclusiva. Portanto, nota-se que o achado também corrobora com a discussão que Chaves (2010) conduz, sobretudo falando sobre o desafio que é do professor regente de Geografia propor práticas adequadas diante das condições de trabalho que enfrenta.

Pela grande quantidade de alunos com deficiência que ingressam nas escolas todos os anos, a Licencianda 8 disse que, para ela que já está no sétimo semestre, é realizada uma abordagem muito superficial sobre educação inclusiva no Curso de Geografia da UFSM. A acadêmica, sobre isso, esclareceu: *“Nós temos a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, mas eu acho muito pouco, né? Pelo desafio que vai ser trabalhar com tamanha diversidade e também a gente que acompanha a escola tem visto o quando tem aumentado o número de alunos especiais”*. Segundo ela, os graduandos não estão tendo a formação docente adequada para trabalhar com esses alunos, sendo que tem aumentado muito a quantidade de pareceres e encaminhamentos de estudantes para o AEE.

Assim, nota-se, com o relato da Licencianda 8, o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação nas redes regulares de ensino e o fato do Curso de Geografia discutir muito pouco sobre esse assunto e pensar sobre a formação docente desses alunos preocupa essa acadêmica que está praticamente no final de sua graduação. Além disso, a estudante utiliza uma terminologia ultrapassada: “alunos especiais”.

Nesse sentido, a Licencianda 9 apontou que existem docentes de Geografia engajados com a educação inclusiva. No entanto, ela relatou: *“Na escola, eu vejo que tem alguns professores com boa vontade, querem ajudar e tudo mais, só que em uma das escolas que tinham dois alunos especiais eles saíram e o que eu não gostei é que eu escutei os professores dizerem “Graças a Deus”, e eu fiquei chocada”*. Desse modo, nota-se, através do que foi exposto pela acadêmica, que existem professores que estão empenhados, buscando formas de melhor incluir os alunos com deficiência na componente curricular Geografia. Contudo, interpreta-se que, mesmo diante de mudanças, existem professores que acabam atuando com um pensamento excludente e, ao mesmo tempo, negligente.

No caso do Curso de Geografia da UFSM, a nona pessoa entrevistada comentou: *“Na Geografia, eu vejo que tem muitos professores que falam ‘não, poxa, tem que fazer material, adaptar tudo mais’, só que é aquilo também: tipo, nunca pegam com a gente, nunca ajudam e propõe fazer um material adaptado”*. Ela disse que teve apenas uma professora que, em um Disciplina Complementar de Graduação (DCG), trabalhou com a elaboração de recursos adaptados para alunos com cegueira. Entretanto, ressaltou que, embora fosse uma iniciativa importante, não houve a aplicação desse recurso didático-pedagógico. Finalizando o seu relato, ela expôs: *“Eu também vejo a boa vontade nos professores mais novos, mais os mais velhos eu já não vejo, tanto aqui no Curso como na escola”*.

Portanto, percebe-se que existe um discurso dentro da Geografia sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência. Porém, a elaboração de recursos, a aplicação e/ou a testagem dos mesmos muitas vezes não é realizada. Também nota-se que muitos professores dessa componente curricular, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, podem estar se acomodando diante do processo de inclusão.

A Licenciada 10 destacou que a inclusão de aluno com deficiência ainda necessita de muitas discussões, tanto na Geografia como no campo da educação. O recurso didático disponível nas escolas para trabalhar com esse público, no ponto de vista dela, é muito precário. Desse modo, nota-se que a acadêmica, assim como a Licencianda 8 e Licenciada 9, reconhecem a necessidade de debates em torno da inclusão de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades, seja no Curso de Geografia, seja no campo da educação, de forma geral. Além disso, o professor de Geografia da escola pública trabalha diante de uma grande falta de recursos didáticos, tal como Almeida, Rocha e Peixoto (2013), Rocha e Santos (2018), Silva Neto *et al.* (2018) sinalizam.

Segundo o Licenciando 11, não basta que os alunos com deficiência estejam na escola para que a inclusão aconteça, a escola tem que oferecer condições adequadas para que de fato ocorra a aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes. Através de uma pesquisa realizadas com a educadora especial de uma escola pública, orientada pela professora da disciplina de “Vivências Pedagógicas II”, ele disse que tomou nota de que havia muitas dificuldades a serem superadas. Muitas vezes é apenas o educador especial quem faz as adaptações dos recursos para a componente curricular e esse profissional não tem contato com o professor regente, pois geralmente estão na escola no turno inverso ao do professor. Muitos professores

também acabam propondo uma atividade de colorir para os alunos com deficiência, sem que as diferentes habilidades e os conteúdos da Geografia realmente sejam trabalhados.

Dessa forma, nota-se que o acadêmico também ressalta que, para a inclusão realmente acontecer, o aluno com deficiência precisa dispor de uma escola que ofereça condições adequadas. Em certos casos, quem faz a adaptação dos recursos é somente o educador especial, sendo que muitos professores regentes acabam aplicando atividades consideradas adaptadas, mas que são descontextualizadas. Portanto, percebe-se que pode existir um descumprimento do que institui a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sendo que não adaptar as atividades para alunos com deficiência pode ser considerado um crime de discriminação por omissão, assim como fazer adaptações “razoáveis”, que não explorem todo o potencial do estudante, é uma negligência e pode também ser tratada como uma discriminação (BRASIL, 2015).

Além disso, lembra-se que todos os profissionais que trabalham com alunos com deficiência têm a responsabilidade de adaptar os recursos, buscando a autonomia e gerando igualdade de condições de participação desses estudantes (informação verbal<sup>18</sup>). Portanto, o AEE não pode ser interpretado como a única alternativa para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, ainda mais porque ele é um serviço complementar. Caso isso ocorra, não haverá inclusão do aluno e sim apenas uma transferência do atendimento das escolas especializadas para dentro de uma instituição educativa regular, tal como enfatiza Gomes (2013). Por fim, pode-se dizer que o descaso de certos docentes de Geografia, relatados pelo Licenciando 12, contribui, de certa forma, para a perpetuação daquilo que Mantoan (2003, p. 18) alertava no começo no início do século XXI: “Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais”.

---

<sup>18</sup> QUEM Deve Adaptar as Atividades? O que diz a Lei da Educação Inclusiva (2022). 1 vídeo (13 min.). Direção Geral e Roteiro Leandro Rodrigues. Brasil, 2022. Publicado pelo canal do Instituto Itard. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=cfV0eEqwEd0&t=409s> >. Acesso em: 18 de out. 2023.

O Licenciando 13 afirmou que, embora o professor de Geografia encontre nessa componente curricular possibilidades, dentro dos temas abordados, para trabalhar com a inclusão de pessoas, ele acredita que ainda existe um *déficit* de recursos didáticos condizentes para trabalhar com esses alunos. Sobre o assunto, ele relatou: *“Eu não tenho experiência em sala de aula, mas quando eu fui pesquisar para a disciplina de Fundamentos de Educação Especial, eu não encontrei quase nada de práticas e recursos para alunos especiais no ensino de Geografia”*. Ressaltou que aqueles que ele encontrou eram voltados mais para alunos com cegueira, sobretudo envolvendo a cartografia tátil. Desse modo, percebe-se que esse acadêmico que estava com 54% de conclusão do Curso de Geografia, assim como os professores de Geografia do Município de Restinga Sêca e alguns licenciandos entrevistados, apontam para carência de recursos adaptados no ensino de Geografia. Além disso, nota-se que esse estudante também utiliza o termo “alunos especiais”.

Conforme destaca a Licencianda 17, tem muito a ser discutido em sociedade e na escola para que ocorra de fato o engajamento das pessoas, o surgimento da empatia e efetivação da inclusão. Sobre a problemática, ela relatou: *“O que eu vejo agora não tem nada de inclusão. Eu vejo é uma inclusão forçada. A mídia é um exemplo de inclusão forçada. É aquela coisa: ‘Aceita, porque está aí’. A lei garante que ela esteja naquele local, mas não importa a forma como o processo é conduzido”*. Ela disse que falta muito, porque, das observações que ela fez nas escolas, notou que muitas turmas simplesmente não interagem com os alunos com deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação.

Assim, nota-se que a acadêmica do Curso de Geografia que ingressou no ano de 2020 apresenta um pensamento bastante crítico e reflexivo sobre a inclusão de alunos com deficiência. Ela levanta uma questão importante, que é justamente a discrepância que existe no discurso reproduzido pelas mídias e o que, de fato, é vivenciado dentro de uma sala de aula. A partir do momento em que os alunos com deficiência estão no mesmo espaço que os alunos típicos, mas não existe trocas e/ou interação entre eles, pode-se dizer que existe uma certa prorrogação do modelo integracionista dentro do campo da educação, pois, mesmo estando no mesmo ambiente, esses alunos ficam isolados, tal como argumentam Almeida, Rocha e Peixoto (2013).

Sobre os problemas na implementação da educação inclusiva, a décima sétima pessoa entrevistada acrescentou: *“Eu acho que a base de qualquer desenvolvimento*

é a educação. E o que a gente observa é que os governos não têm interesse na educação dos países. Por isso não ser uma prioridade dos governos, continuamos da mesma forma”. Desse modo, percebe-se que essa graduanda, através de seu pensamento crítico e reflexivo, alerta a respeito dos problemas acarretados pelo descaso do campo da política em relação aos investimentos em educação, também observado pelos autores supracitados, contribui para perpetuação de uma sociedade excludente e que não atende, com equidade, as demandas do público-alvo da educação especial.

A Licencianda 19 alertou que, além da falta de profissionais capacitados dentro das escolas, existe uma grande falta de monitores para auxiliar os alunos com deficiência. Além disso, destacou: *“Na prática, no dia a dia da sala de aula, eu não vejo essa inclusão, porque, quando a gente vai lá observar uma aula, o aluno, na verdade, está excluído da turma, pintando coisas que talvez não tenham muito a ver com o conteúdo. Ele está avulso”*. Assim sendo, nota-se que a graduanda reconhece que a falta de monitores é uma barreira que precisa ser superada dentro do processo de inclusão do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial. Assim como a Licencianda 17, a acadêmica do Curso de Geografia expõe realidades questionáveis, pois, segundo ela, muitos alunos acabam sendo excluídos pelos colegas. Muitos docentes de Geografia também levam atividades desconexas, mostrando que certos profissionais podem não estar atendendo o que é estipulado em lei, principalmente quando lembra-se do que é discutido no Estatuto da Pessoa com Deficiência: elaborar práticas simplistas, que não estimulem, ao máximo, as habilidades do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial, é uma negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

O último entrevistado, sobre os problemas vivenciados no processo de inclusão de alunos com deficiência, também reforçou que existe uma carência de materiais para trabalhar com o público. Segundo ele, muitos desses alunos faltam bastante as aulas. O acadêmico, expondo suas percepções, também comentou: *“O atendimento da educadora especial é no outro universo. Então, você não consegue ter contato com ela para conversar. Isso é um absurdo, sendo que o número de educadores que atendem a escola também é pouco”*. Além disso, destacou que, embora importante, a monitoria deveria também ser repensada, pois a pessoa escolhida não passa por nenhuma preparação, mesmo que a função seja apenas de auxiliar o aluno.

Portanto, nota-se que último graduando de Geografia entrevistado, assim como o Licenciando 13, alertou sobre a falta de recursos didáticos para desenvolver as práticas com os estudantes, corroborando com a discussão de Feitosa e Silva (2012) e Pereira (2017), que alertam sobre esse grande problema em várias escolas do Brasil. O fato de o educador especial atender em um turno inverso ao do professor novamente é elencado, visto que isso impede que os profissionais atuem na perspectiva do coensino. Geralmente, o educador especial atende um número significativo de alunos com deficiência e muitos professores de Geografia trabalham 40 horas e em diferentes instituições de ensino, o que dificulta ainda mais essa troca entre o profissional do AEE e o docente regente.

Sendo assim, nota-se que, diante das condições de trabalho que o professor regente e o educador especial desfrutam e da organização das escolas, os profissionais não conseguem projetar um currículo adequado ao máximo possível de alunos e nem desenvolverem o coensino. Tal discussão evidencia, portanto, que as redes de ensino comum do Brasil estão muito distantes das perspectivas universalistas de educação.

#### **5.3.4 Disciplinas que trabalham com a Educação Inclusiva e/ou Educação Especial no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM**

Na contemporaneidade, dialoga-se sobre a importância da educação inclusiva e da educação especial serem trabalhadas dentro dos cursos de formação de professores, dada a transversalidade dessas duas áreas pelos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Portanto, aponta-se para a relevância e urgência de processos formativos docentes que resgatem e trabalhem na perspectiva de educar na diferença, conforme Jesus (2020) destaca (informação verbal<sup>19</sup>).

Nessa perspectiva, à procura das percepções, experiências e demandas dos licenciandos do Curso de Geografia em relação às suas formações docentes no contexto da educação inclusiva e da educação especial, averiguou-se que, como estavam nos primeiros semestres e/ou foram prejudicados pela pandemia de COVID-

---

<sup>19</sup> FORMAÇÃO Inicial e Continuada de Professores Regentes e de Educação Especial (2020). 1 h. e 45 min. Palestrantes: Prof. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (UFRN) e Prof. Denise Meyrelles de Jesus (UFES). Transmissão do canal Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=GQCit0bv2qw&t=1922s> >. Acesso em: 10 de nov. 2023.

19, alguns acadêmicos ainda não haviam feito a disciplina de Fundamentos da Educação Especial (Licencianda 1, Licenciando 2, Licencianda 3, Licencianda 4, Licencianda 5, Licencianda 10 e Licenciando 11). Nesse sentido, a Licencianda 6 comentou que estava fazendo a disciplina no momento e que a mesma é importante para a formação do futuro professor, mas a turma dela viu mais foram os conceitos gerais e que a parte prática dela ainda não havia sido executada.

O Licenciando 7 e a Licencianda 8 também comentaram que a disciplina é relevante, mas não consegue abranger muitos temas. A oitava Licencianda entrevistada, sobre isso, relatou: *“Até o momento, foi essa disciplina de fundamentos que eu fiz, mas eu tenho interesse de fazer disciplinas complementares na área, porque a discussão é muito rasa e é um desafio que vai surgir e exigir da gente futuramente, pelo menos um aluno por turma”*.

A Licenciada 9, a Licencianda 12, o Licenciando 13, Licencianda 14, Licenciando 15, Licenciando 16, Licenciando 17, Licenciando 18, Licenciando 21 e Licenciando 22 também ressaltaram que a disciplina é importante, mas que apenas dá uma noção sobre a história dessas pessoas, ajuda a compreender um pouco sobre os diferentes diagnósticos e a conhecer algumas formas de trabalhar com esses alunos, mas é muito superficial. O Licenciando 21, sobre isso, afirmou: *“Ela consegue desmistificar um pouco os temas da educação especial, mas, mesmo assim, não é suficiente; seria apenas uma introdução”*. O último licenciando entrevistado também ressaltou a disciplina, quando ele fez, focou mais no debate sobre o autismo. No entanto, no seu estágio, esse acabou trabalhando justamente com uma aluna com Síndrome de Down.

Desse modo, nota-se que a maioria dos licenciandos que fizeram ou que estavam realizando no momento a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, aponta que, embora indispensável para o Curso de Geografia, ela não consegue aprofundar as suas discussões em 60 horas, visto que a área é muito ampla. Como o debate é superficial, existe uma necessidade de o graduando realizar as disciplinas complementares nesse campo, tal como ressaltou a Licencianda 8. Além disso, nota-se que a mesma pode limitar-se na discussão de um diagnóstico apenas, como relatado pelo Licenciando 22, podendo comprometer a formação docente em Geografia.

Nesse contexto, pode-se dizer que as disciplinas, obrigatórias e diretamente ligadas com a inclusão de alunos com deficiência, ofertadas pelo Curso de Geografia

(Licenciatura Plena) da UFSM são Fundamentos da Educação Especial e Libras: Licenciaturas (EDE 1130), que também é de 60 horas. Os graduandos que no momento já haviam feito essa segunda disciplina foram a Licencianda 14, a Licencianda 17, a Licencianda 19, a Licencianda 20, o Licenciando 21 e o Licenciando 22. Poucos os alunos já haviam feito porque essa é uma disciplina que, na estrutura curricular do Curso, está no 8º semestre. A décima sétima entrevistada afirmou que a disciplina de LIBRAS é muito significativa. No entanto, ela consegue apenas oferecer uma noção básica sobre o assunto. Assim como essa graduanda, a Licencianda 19, o Licenciando 21 e o Licenciando 22 afirmaram que, por geralmente não ser praticada, eles acabam esquecendo muitos dos sinais visto em aula.

Outras disciplinas que são obrigatórias para o Curso de Geografia, como Geografia Escolar (GCC1084), Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica "A" (ADE1041), Psicologia da Educação "A" (FUE140), Vivências Pedagógicas II (GCC1087) e Vivências Pedagógicas III (GCC1088), acabaram entrando na discussão sobre educação especial e educação inclusiva, segundo os licenciandos em Geografia, mas de forma muito superficial. A Licencianda 5 ressaltou que a disciplina de Geografia, Multimodalidade e Multiletramentos (GCC1110), que é complementar, possibilitou que eles realizassem algumas atividades em uma escola com um aluno com autismo e uma estudante com Síndrome de Down. Desde o início, a proposta era pensar alguma atividade específica para contemplar esse discentes. Como o aluno com TEA gostava muito de tecnologias, eles pensaram algo nessa área. Já para a menina com Síndrome de Down foi adaptada outra atividade, buscando atender as necessidades dela.

Além disso, a Licencianda 5 comentou que na disciplina de Vivências Pedagógicas II eles realizaram uma entrevista com os profissionais do AEE, buscando saber como funcionava esse trabalho e quais eram os desafios enfrentados. No entanto, ela disse que, até o momento, lembrava apenas dessas intervenções e dessas disciplinas que acabaram discorrendo sobre o tema.

O Licenciando 7, sobre o assunto, ressaltou: *“As disciplinas de vivências, por exemplo, acabam não abarcando essa questão. Essa questão das vivências é uma coisa que eu já discuti em assembleias, em reuniões. Eu acho que é preciso mudar a forma como elas estão sendo abordadas e ofertadas”*. Segundo ele, cada uma tem uma ementa, mas não conseguem trazer aquilo que realmente o estagiário e/ou futuro professor vai se deparar na escola. Além disso, ele acrescentou: *“A educação especial*

*a gente veja de uma forma muito rasa. O que me ajudou muito a ter uma noção da escola, do que é trabalhar em diferentes realidades, foi dando aula nos cursinhos preparatórios, em 2022, porque se fosse pelo Curso, ia ser difícil”.*

Desse modo, nota-se que o sétimo Licenciando entrevistado acredita que as disciplinas ofertadas pelo Curso de Geografia, principalmente essas ligadas ao ensino, não conseguem preparar o acadêmico e/ou futuro docente de Geografia. Percebe-se que, insatisfeito, ele também já buscou dialogar na instituição, buscando modificações na forma como é ofertada e pensada. Porém, deve-se lembrar que as ementas<sup>20</sup> das disciplinas “Vivências Pedagógicas I” (GCC 1085), “Vivências Pedagógicas II” (GCC1087), “Vivências Pedagógicas III” (GCC 1088) e “Vivências Pedagógicas IV” (GCC 1089) do Curso de Geografia da UFSM não preveem a problematização da educação especial. Elas trabalham com contexto escolar em sua totalidade. Portanto, se a escola ou a turma que o licenciando foi observar ou trabalhar não tiver estudantes com deficiência, o acadêmico não vai “vivenciar”. É papel do graduando escolher a escola de inserção.

A Licenciada 9 e a Licenciada 10 também afirmaram que ainda falta fazerem algumas disciplinas, mas elas também pensam que o Curso deixa várias lacunas na formação do futuro professor de Geografia. Assim como a Licenciada 5, o Licenciando 11 comentou a respeito da pesquisa que fizeram em uma escola do Município de Santa Maria, através da disciplina de Vivências Pedagógicas II, buscando entender a realidade do AEE. Contudo, além dessa visita, ele enfatizou que não recorda de nenhuma observação e/ou intervenção que tenha sido feita nas instituições, pensando no processo de inclusão de alunos nas redes regulares de ensino.

---

<sup>20</sup> EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas I (GCC 1085), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1085> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas II (GCC 1087), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1087> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas III (GCC 1088), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1088> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas IV (GCC 1089), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1089> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

A Licencianda 12, sobre as disciplinas que havia feito, comentou: *“Na Geografia, a gente trabalhou alguma coisa sobre a parte da inclusão na disciplina de cartografia. E agora, semana que vem, na disciplina de vivências, a gente tá pensando em apresentar um recurso didático para esses alunos, mas a princípio é isso só”*. Disse que os acadêmicos do Curso de Geografia vejam a teoria, mas acabam não trabalhando com prática em sala de aula. Por fim, ressaltou: *“Pelo que converso com colegas que fazem estágio, acontece que eles chegam na escola e acabam deixando de lado esses alunos, pois não sabem lidar e tem escolas que dizem até para focar na turma e deixar os alunos, porque recebem parecer depois”*.

A Licencianda 14 destacou que Cartografia Escolar (GCC 1105), que é uma DCG ofertada pelo Curso de Geografia, discutiu sobre algumas ideias de atividades, como maquetes, mapas e gráficos adaptados para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência. No entanto, ressaltou que, embora tenha uma disciplina obrigatória, que é a de Fundamentos de Educação Especial “A”, ela também pensa que a discussão é rasa a respeito dos processos de inclusão no Curso de Geografia.

Assim como a Licencianda 14, a décima sétima entrevistada ressaltou que somente a disciplina de Fundamentos da Educação Especial não é suficiente para o professor sentir-se seguro e isso fica evidente no momento do estágio supervisionado. Questionado o currículo de Geografia da UFSM, ela relatou: *“Na Residência Pedagógica, a gente conversa com os professores sobre a inclusão. Só que eu acho engraçado é que essas pessoas estão na mesma situação que a gente. Eles também se sentem perdidos e também gostariam de ter um maior preparo”*.

A décima nona entrevistada ressaltou que, na percepção dela, o Curso de Geografia deveria preparar melhor seus acadêmicos para trabalhar com os alunos com deficiência. Ressaltou que as disciplinas foram importantes, mas que deveriam ser revistas, pois de fato os alunos estão começando o estágio e não estão sabendo lidar com muitas das situações. Além disso, apontou que os professores que hoje estão dando aula na rede regular de ensino sentem-se bastante despreparados para trabalhar com a inclusão e que os acadêmicos do Curso de Geografia também estão finalizando a graduação e, mesmo após mudanças nos currículos, ainda se sentem inseguros. Por fim, a Licencianda 19 enfatizou: *“A gente fala em sala de aula sobre o assunto. Acredito que são conversas que agregam, sim, que são importantes, sim, mas super superficiais, que não dão um impacto lá nas práticas”*.

A Licencianda 20, sobre o assunto discutido neste tópico, alertou: *“A gente tem as disciplinas obrigatórias, ofertadas pelo programa da educação, que são para todas as licenciaturas, que é Fundamentos e LIBRAS, mas, no caso da Geografia, eu acho que, como tem essas disciplinas, eles acabam não tocando muito nesse assunto”*.

O Licenciando 21, sobre algumas disciplinas do Curso de Geografia, relatou: *“Que eu me recordo, só Fundamentos da Educação Especial e Libras que trabalhou com inclusão. As Vivências discutiram, mas muito superficialmente e só na teoria também, nada prático”*. O último Licenciando também enfatizou que apenas a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, tratando sobre a inclusão de alunos com deficiência de forma direta, e a outras disciplinas de ensino e políticas públicas da educação, trabalhando superficialmente com o tema, compromete a formação do professor de Geografia, sobretudo pela pouca inserção do graduando no ambiente de sala de aula.

### **5.3.5 Participação em Cursos Complementares e/ou Eventos na área da Educação Especial e Educação Inclusiva durante a Formação Inicial Docente em Geografia**

Dos 22 graduandos do Curso de Geografia, apenas 5 participaram de cursos complementares e/ou palestras que discutiam sobre a inclusão de alunos com deficiência (Licencianda 6, Licenciando 7, Licenciando 11, Licencianda 12 e Licenciando 21). A Licencianda 6 afirmou que participou de algumas palestras que trataram desse assunto. No entanto, ressaltou que foi dentro do campo da educação e não da Geografia escolar.

O Licenciando 7 destacou que fez parte de uma roda de conversa em que foi discutido a surdes, mas que isso foi pelo Curso Preparatório Alternativa. O Licenciando 11, sobre o assunto, argumentou: *“Eu participei e, sempre que consigo, participo de palestras on-line sobre o diagnóstico de TEA, Transtorno de Hiperatividade, deficiência auditiva e deficiência visual”*. Por interesse dela, a Licencianda 12 enfatizou que participou de algumas palestras, também on-line, sobre educação inclusiva e educação especial no período da pandemia. O Licenciando 21 disse que, recentemente, não, mas que já participou de algumas palestras sobre a

adaptação e produção de recursos didáticos dentro da Geografia voltados para alunos com cegueira ou com baixa visão.

Daqueles que nunca participaram de formações complementares a respeito da educação especial e educação inclusiva, a Licencianda 9 ressaltou que tem a consciência de que o docente deve sempre buscar conhecimento, mas que também não veja a discussão sobre educação especial e educação inclusiva nos eventos que o Curso de Geografia da UFSM realiza. A Licencianda 14 disse, no entanto, que, até então não havia feito nenhum curso na área. No entanto, ela iria participar do *Colóquio de Geografia Inclusiva (I CoGIn)*, promovido pela UFSM (final do segundo semestre do ano de 2023), e acreditava que ele ia ser complementar sua formação.

### **5.3.6 Segurança e/ou Preparo do Futuro Docente de Geografia para trabalhar com o Público-Alvo da Educação Especial**

Por maior que seja a busca e formação do docente de Geografia, ele não consegue prever e dar conta de todas as demandas das escolas, ainda mais por se um sujeito que está em um constante processo de (auto)formação (BATISTA; LENZ; DAVID, 2020). No entanto, observa-se que muitos profissionais se tentem bastante inseguros e despreparados para atuar nos processos de escolarização e inclusão de alunos com deficiência nas diferentes realidades escolares do Brasil, tal como visto na introdução e fundamentação teórica desta pesquisa, o que tem despertado preocupações, visto que a emergência e necessidade de inclusão, com qualidade, de alunos que fazem parte do público-alvo na contemporaneidade.

Nesse sentido, em busca de relatos dos graduandos do Curso de Geografia sobre o preparo docente para trabalhar em contextos inclusivos, averiguou-se que, dos 22 licenciandos do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, somente 3 acadêmicos (Licenciando 15, Licenciando 16 e Licenciando 18) sentem-se seguros e, minimamente, preparados para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo no processo de escolarização dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Nesse sentido, o Licenciando 15, que no momento estava com 87% de conclusão de Curso, afirmou que se seguro e apto para promover a inclusão na aula de Geografia justamente porque já teve algumas experiências com esse público e por acreditar que o docente consegue, com dedicação, adaptar-se aos

diferentes contextos escolares. O Licenciando 16, com 67% de efetivação de Curso, sobre a sua segurança e preparo, ressaltou: *“Sim, eu me sinto seguro sinto e bem mais preparado, por conta do que a professora de fundamento educação especial trabalhou com a gente”*. Por fim, destacou que o fato de ter um profissional do AEE na escola também garantiria mais segurança.

O Licenciando 18, que momento da entrevista estava com 65% de conclusão de Curso, enfatizou que, mais ao final da graduação, se sente preparado, porque ele acredita que as disciplinas ofertadas garantiram uma base suficiente de conhecimentos sobre a inclusão escolar. A respeito do assunto, ele comentou: *“Eu acredito que, com a base que a gente tem no Curso, a gente consegue adaptada as atividades. Se a gente entrar em um contexto que tenha uma infraestrutura adequada e profissionais que trabalhem em conjunto, eu acredito que seja tranquilo de trabalhar com esses alunos”*.

Desse modo, nota-se que as vivências do Licenciando 15, principalmente através do estágio, foram importantes para que ele adquirisse maior segurança diante do processo de inclusão e pela consciência que o docente, através de sua busca pessoal, consegue trabalhar com as diferentes realidades escolares. O Licenciando 16 e o Licenciando 18, no entanto, já destacaram que, através das disciplinas ofertadas pelo Curso de Geografia, eles se sentem mais preparados para trabalhar com o aluno com deficiência. Tanto um como o outro também falaram que o fato de o professor ter um educador especial para poder trabalhar em conjunto também garante mais segurança ao docente. Além do mais, o último desses licenciandos tocou em um aspecto interessante: com uma infraestrutura adequada, o acadêmico pensa que o professor consiga trabalhar satisfatoriamente diante do processo de educação inclusiva.

A Licencianda 1, no entanto, afirmou que, como estava no primeiro semestre do Curso, não se sentia preparada para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência. O Licenciando 2, que no momento estava com 18% de conclusão de Curso, sobre o assunto, esclareceu: *“Eu sinto que eu ainda preciso maturar essa percepção dentro de mim, porque eu ainda não tive contato e não tenho percepções consolidadas ainda acerca do assunto ou como eu posso apresentar alternativas para trabalhar com esses alunos”*. A Licencianda 3, que estava com 17% de realização do Curso, e a Licencianda 4, com 19%, também relataram que não se sentem aptas para trabalhar com o público-alvo da educação especial, pois não tiveram contato tanto

com o tema como com esses alunos. Diante de 39% de conclusão de Curso, a Licencianda 5 ressaltou que, pelos alunos com deficiência não terem participado da prática que ela tinha planejado em uma das intervenções na escola e por ainda não ter feito a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, ela se sente segura para desenvolver sequências didáticas inclusivas.

Com 48% de conclusão de Curso, a Licencianda 6, que ingressou no ano de 2020, ainda não se sente preparada para trabalhar na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência. Sobre o assunto, ela afirmou: *“A única disciplina que eu tive até agora foi de Fundamentos, que abordou de uma forma bem rasa. Então, tecnicamente, eu não tive contato com esses alunos. Eu não tive essa vivência em sala de aula; foram apenas alguns projetos. Por isso, não me sinto capacitada para isso”*. Por fim, enfatizou que falta muito ainda para que ela possa se sentir segura e de fato preparada para isso, se é que no final do Curso estará realmente apta para trabalhar com a inclusão escolar.

Diante de 67% de realização do Curso de Geografia, o Licenciando 7 lembra que o professor está sempre em formação. No entanto, até então não se sente preparado para atuar em um contexto de inclusão. O acadêmico, em relação a isso, expôs: *“A gente está numa estrutura aqui na universidade onde a gente veja muitas coisas, mas é somente a prática que vai te mostrar como trabalhar com isso”*. Para finalizar, complementou: *“O tema é complexo. Eu particularmente não me sinto, pois a gente fica mais restrito a parte teórica na universidade”*. A Licencianda 8, com 47% de conclusão, afirmou que também não se sente preparada. Sobre o assunto, relatou: *“Não me sinto, porque, como eu comentei, eu acho que a preparação é pouca. Óbvio que em quatro anos de graduação não tem como tu prever os desafios que vai enfrentar, mas eu acho que a gente podia sair um pouquinho melhor preparado”*.

Desse modo, percebe-se que o sétimo Licenciando do Curso de Geografia reconhece que o professor está em processo contínuo de (auto)formação, tal como ressaltam Alves (2012), Barreto e Barreto (2016), Batista, Lenz e David (2020), Cavalcanti (2020), Jacob (2023), Santana e Pereira (2019), Tardif (2002) e Zulian e Freitas (2001). A Licencianda 8 também compreende que o processo de formação do professor de Geografia não se concretiza com o recebimento do diploma, conforme salientam Ben *et al.* (2021), e que o professor atua em um espaço repleto de imprevisibilidade, como é o caso da sala de aula, fazendo com que o professor esteja em um permanente processo de formação e preparação (SANTANA; PEREIRA,

2019). No entanto, averiguou-se que eles, até o momento, se sentem despreparados para atuar nos processos de escolarização e inclusão de alunos com deficiência, principalmente porque tiveram pouco contado com o público-alvo da educação especial, revelando a falta de práticas e/ou imersões no ambiente escolar aproximem esses licenciandos e discentes e que aliem teoria à prática no Curso de Geografia da UFSM.

A Licencianda 9 disse que, mesmo estando na metade do Curso (53%), não se sente qualificada para trabalhar com um tema tão amplo, como é o caso da inclusão do aluno com deficiência na aula de Geografia. Em relação a isso, esclareceu: *“A disciplina de Fundamentos da Educação Especial é maravilhosa, mas só que é aquilo, né? A gente não tem essa vivência na sala de aula. A gente não tem isso de pensar e aplicar os materiais. Então, acho que é bem precária a situação”*. A décima pessoa entrevistada comentou que também não está preparada, pois não teve vivências com esses estudantes. Com 43% de Curso, ela relatou: *“A gente não teve nada de experiência. Então, eu ainda não me sinto. É isso também que a gente fica pensando, pois vai chegar uma hora que a gente vai se deparar com essa realidade dentro de uma escola”*.

Diante de 53% de realização do Curso de Geografia, o Licenciando 11 destacou que se sente parcialmente preparado para atuar em um contexto de educação inclusiva, sobretudo pensada na escolarização do estudante que possui deficiência, transtorno e/ou altas habilidades/superdotação. Como ele está sempre buscando conhecimento, assistindo palestras, ouvindo experiências de outros professores, ele acredita que, com a ajuda da educadora especial, através de um trabalho colaborativo, conseguiria construir um plano de ensino em Geografia adaptado.

Nesse sentido, a Licencianda 12, que ingressou no Curso de Geografia em 2019, também disse que não está preparada e segura para trabalhar com a inclusão do aluno com deficiência. Assim como o Licenciando 7, ela afirmou que o Curso não sente a necessidade de inserção na sala de aula para que de fato possa ter um maior entendimento de como deve ser a prática docente em um contexto de inclusão. O Licenciando 13, que também ingressou no Curso no mesmo ano, enfatizou que não se sente apto e seguro, sobretudo porque não teve contado com o público-alvo da educação especial em nenhum momento da sua graduação. A décima quarta pessoa entrevistada, com 85% de conclusão do Curso, afirmou: *“Por mais que algumas disciplinas trouxeram discussões de como trabalhar com práticas inclusivas, na teoria,*

*parece que me sinto apta, mas, na prática, ainda precisaria de mais alguns anos para conseguir abarcar melhor a dimensão desse tema”.*

A Licencianda 17, com 76% de conclusão do Curso de Geografia, destacou que não sabe se foi por causa da pandemia, que atrapalhou bastante o andamento das disciplinas, ou se foi ela quem não estudou o suficiente, mas que não se sente segura para trabalhar com a inclusão de alunos. Segundo ela, o processo de autocrítica do professor é cruel muitas vezes, pois ela fica pensando nas suas limitações e no que falta no Curso.

A décima sétima Licencianda entrevistada disse que na escola que estava fazendo estágio, sentia-se sem uma base de conhecimentos e não tinha contado com o educador especial. Por isso, sobre o assunto, ressaltou: *“Se a gente não tem nada disso, fica difícil de desenvolver práticas inclusivas. É como atirar no escuro. Eu fico me sentindo assim. Se deu certo, que bom, mas se a gente não sabe o que fazer. É horrível!”*. Por fim, relatou que, por se sentir despreparada e observar que o professor não é valorizado no Brasil, não sabe se continuará com a profissão docente. Dessa forma, observa-se que o fato de se sentir despreparado para trabalhar na perspectiva inclusiva, as condições de trabalho do futuro professor e desvalorização profissional, podem mutilar o “eu profissional” e, até mesmo afastar o docente de Geografia do gosto pela docência, tal como destacam Batista, Feltrin e Becker (2019, p. 192).

A décima nona pessoa entrevistada disse que não se sente preparada para trabalhar com a inclusão, principalmente porque sua formação foi prepararia nesse sentido. Sobre o assunto, ela afirmou: *“Claro que temos que buscar fora, mas, em relação ao currículo, eu acho que ele deixa a desejar. Mesmo com a reforma, ele deixa essas questões de lado. Como eu disse, a gente fala sobre, mas de forma superficial. Ele não prepara para a prática”*. A Licencianda 20, que estava com 84% de conclusão de Curso, ressaltou que não se sente qualificada para atuar em um contexto de inclusão, sendo que isso ficou claro com a realização do estágio supervisionado. O Licenciando 21, com 91% de efetivação do Curso, também disse que não se sente apto, principalmente porque não teve a vivência com o público. O último entrevistado, sobre o assunto, também disse que, embora procure adaptar os recursos, não está preparado para isso, pois falta tanto uma formação quando prática em sala de aula.

Desse modo, é importante lembrar que o campo da educação especial é amplo e complexo e que cada estudante com deficiência apresenta suas singularidades. O licenciando não terá uma formação prática com todas as especificidades, dada a

complexidade dos processos formativos e de ensino e que cada realidade escolar ou acadêmica é única, assim como cada ser humano. Nem mesmo o educador especial dará conta de estudar e saber todos os assuntos da área apenas com a formação inicial. Tanto o profissional da educação especial como o professor de Geografia, precisam entender que não há, obrigatoriamente, uma forma na universidade que garanta uma segurança e preparação plena para o docente, visto que isso se consolidará na sua prática de sala de aula. Por outro lado, não se pode retirar a urgência da universidade em se preocupar com tais temáticas e inseri-las nos currículos e nos debates teórico-práticos.

Por isso, é relevante, também, a compreensão de que surgem, tal como defende Tardif (2002), os chamados “Saberes Experienciais”, que seriam os conhecimentos criados, mobilizados e desenvolvidos pelos professores ao longo de suas trajetórias profissionais, construídos a partir de perspectiva individual e coletiva. Somente a partir dessa vivência direta com alunos com deficiência que os docentes de Geografia poderão se sentir mais seguros e aptos para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, ainda mais porque a prática docente em diferentes contextos e/ou realidades é formadora do professor de Geografia (BEN *et al.*, 2021). Além disso, lembra-se que existe, portanto, um processo contínuo de formação docente, chamado de professoralidade, que se dá ao longo da vida do profissional, perpassando pela sua formação inicial, continuada e autoformação (SANTANA; PEREIRA, 2019).

### **5.3.7 A Promoção da Educação Inclusiva**

A primeira Licencianda do Curso de Geografia da UFSM, que ingressou em 2023, compreende que o docente dessa componente curricular precisa adaptar e o currículo acessível a todos e estimular o respeito e a empatia dentro da sala de aula, tal como pode-se observar no Quadro 13. Desse modo, percebe-se que, embora esteja no primeiro semestre, a Licencianda 1 possui uma noção de como é o trabalho desenvolvido pelo docente regente na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que falou do compromisso do professor na flexibilização da sua componente, tal como discutem os teóricos (BÖCK, 2020; CAST, 2011; NUNES, MADUREIRA, 2015; PAULINO, COSTA, 2022; BETTIO, MIRANDA, SCHMID, 2021). Como a futura docente também falou sobre a importância da conscientização da turma,

desenvolvendo o respeito e empatia na sala de aula, pode-se dizer que a acadêmica compreende que “O professor deve não somente ensinar, mas realçar um compromisso que extrapola a Geografia: fortalecer os valores democráticos para expandir o respeito ao diferente” (RÉGIS, 2020, p. 69).

Quadro 13 – De que forma ocorre a inclusão de alunos com deficiência na prática? Relatos de Licenciandos em Geografia

(Início)

<b>Licencianda 1</b>	<i>“Para promover a inclusão escolar como professor de Geografia, creio que é possível ter as seguintes estratégias: conhecer seus alunos; adaptação do currículo e o estímulo ao respeito e a empatia”.</i>
<b>Licenciando 2</b>	<i>“Para conseguir administrar um processo de inclusão mais eficiente, é importante que o professor planeje e traga atividades diferentes e trabalhe com a conscientização e cidadania na turma”.</i>
<b>Licencianda 3</b>	<i>“Primeiro trabalhar em si mesmo, pois trabalhar com a educação já tem seus percalços, e com a inclusão não é diferente, exige muita paciência e busca de conhecimento”.</i>
<b>Licencianda 4</b>	<i>“Acho que tendo bastante prática com os alunos e se aprofundando no assunto”.</i>
<b>Licencianda 5</b>	<i>“Eu acho que uma forma de atuar na Geografia é justamente o que que a gente fez aquele dia pensando na inclusão dos alunos especiais, né? A gente pensar atividades voltadas para eles, ou seja, direcionadas”.</i>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 13 – De que forma ocorre a inclusão de alunos com deficiência na prática? Relatos de Licenciandos em Geografia

(Continuação)

<b>Licencianda 6</b>	<i>“Enquanto professora, eu iria soltar a minha criatividade e buscar materiais mais apropriados e buscaria apoio da escola, dos pais, da coordenação. Todos precisam se ajudar para ocorrer a inclusão”.</i>
<b>Licenciando 7</b>	<i>“Incluir é a escola olhar para esse aluno e dizer, sim, vamos trabalhar com ele, vamos fazer, vamos ajudar, vamos, vamos fazer um papel de escola, né?”.</i>
<b>Licencianda 8</b>	<i>“Olha, eu acredito que tem que ser algo, primeiramente, em conjunto com a equipe toda da escola, né?”.</i>
<b>Licencianda 9</b>	<i>“Tem que buscar deixar o conteúdo acessível para esses alunos, ter o apoio do educador especial, da família, conversar com a turma, fazer com que eles acolham cada um”.</i>
<b>Licencianda 10</b>	<i>“O professor, o docente, independente do aluno ter ou não deficiência, ele tem que pensar em práticas que levem em conta sempre que o aluno, a sua especificidade, né?”.</i>
<b>Licenciando 11</b>	<i>“É preciso conhecer bem o aluno, conversar com a equipe diretiva, com a educadora especial, com os pais e tentar adaptar os materiais de acordo com as necessidades daquele aluno”.</i>
<b>Licencianda 12</b>	<i>“Nossa, eu até fico pensando no que responder, mas eu acredito que é preciso uma parceria com o educador especial e também é precisar trabalhar a turma para ela acolher melhor os alunos especiais”.</i>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 13 – De que forma ocorre a inclusão de alunos com deficiência na prática? Relatos de Licenciandos em Geografia

(Continuação)

<b>Licenciando</b> <b>13</b>	<i>“Elaborar materiais que possam ser aplicados com a turma e com os alunos com inclusão. Eu acredito que o mesmo conteúdo também de ser trabalhado com eles”.</i>
<b>Licenciada</b> <b>14</b>	<i>“Garantir aulas acessíveis e dar condição de participação aos alunos”.</i>
<b>Licenciando</b> <b>15</b>	<i>“Acredito que o principal seja o pensamento inclusivo, pensando se todos os alunos poderão participar e terão uma boa experiência, ou se é necessário adaptar. A inclusão é planejada e não forçada”.</i>
<b>Licenciando</b> <b>16</b>	<i>“A questão de fazer todo um plano de ensino para que o aluno é importante”.</i>
<b>Licenciada</b> <b>17</b>	<i>“Eu acho que a Geografia já é uma disciplina inclusiva, porque a Geografia trabalha em conjunto com várias ciências. Ela permite discutir muita coisa. E o professor deve aproveitar isso”.</i>
<b>Licenciando</b> <b>18</b>	<i>“É, eu acho que devemos trabalhar em conjunto com os profissionais e pensar em como adaptar os materiais. O conteúdo deve ser trabalhado com todos”.</i>
<b>Licenciada</b> <b>19</b>	<i>“É bem complexo, né? Eu acho que é particular, é singular, de cada aluno com necessidades especiais. É preciso entender as capacidades daquele aluno e elaborar mapas táteis, por exemplo”.</i>
<b>Licenciada</b> <b>20</b>	<i>“O professor precisa olhar para esse aluno e pensar na sua formação crítica e cidadã através da inclusão”.</i>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Quadro 13 – De que forma ocorre a inclusão de alunos com deficiência na prática? Relatos de Licenciandos em Geografia

(Conclusão)

<p><b>Licenciando</b> <b>21</b></p>	<p><i>“Difícil essa pergunta. Agora não me vem nada. Eu acho que a gente tem que olhar para o aluno, perceber as suas capacidades, tentar adaptar o conteúdo com o educador especial”.</i></p>
<p><b>Licenciando</b> <b>22</b></p>	<p><i>Olha, a Geografia, com a criticidade, com o educador social, já nos permite trabalhar bastante com a inclusão. Dentro da perspectiva crítica, a gente consegue desenvolver uma aula mais inclusiva”.</i></p>

Fonte: Dados coletados em Trabalho de Campo (2023).

Organização: Do autor (2023).

Com 18% de realização do Curso, o Licenciando 2 ressaltou que a inclusão nas aulas de Geografia ocorre diante do planejamento e da busca dos professores por estratégias diferenciadas e falou da importância de trabalhar o tema na turma, colaborando para o surgimento de uma conscientização do grupo e o surgimento da cidadania, conforme pode-se observar no Quadro 13. Desse modo, nota-se que o graduando entende que o professor precisa pensar na construção de metodologias e planejamentos condizentes, e estar constantemente “[...] atualizando seu material e adequando-o às necessidades e especificidades de cada turma.” (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013, p. 108), sobretudo quando o objetivo é a inclusão de alunos com deficiência.

O segundo Licenciando em Geografia percebe a responsabilidade do docente que luta pela inclusão do aluno com deficiência também trabalhar na turma “[...] um conceito, um exercício e um status construído socialmente e que assume inúmeras formas, a depender dos diferentes contextos sociais” (COSTA; IANNI, 2018, p. 43), também chamado de cidadania. Entende-se que desenvolver esse conceito na aula de Geografia, principalmente em um contexto de educação inclusiva, contribui para uma participação mais ativa do sujeito, agindo em prol do bem-estar de todos, seguindo um conjunto de direitos e deveres estipulados na esfera política, civil e social. Portanto, o estudo do espaço geográfico “[...] dará à essas pessoas a

capacidade de transformarem a sua realidade e de tornarem-se cidadãos do mundo.” (SPADA, 2018, p. 41-42).

A terceira graduanda entrevistada enfatizou que o docente de Geografia deve trabalhar em si os princípios da educação inclusiva. A Licencianda 3, sobre a educação inclusiva, também destacou: *“O professor deve trabalhar de forma leve e dar o seu máximo. Entender o processo de cada aluno e sua intensidade. Tentar estar sempre atualizado, procurando a empatia e amor na profissão. Somente assim haverá uma educação inclusiva”*. Desse modo, percebe-se que a acadêmica, que está com 17% de realização do Curso, resgata aspectos importantes frente ao processo de educação inclusiva: em primeiro lugar, o docente deve pensar sobre a postura que adota diante da inclusão, buscando a (auto)formação. O profissional, nesse sentido, também precisa entender as especificidades dos alunos, tal como afirmam Medeiros e Souza (2021, p. 156): *“Cada aluno aprende de uma determinada forma e compreender isso possibilita ao professor um olhar mais cauteloso ao abordar os conteúdos em sala de aula”*. Por último, a acadêmica ressalta que é preciso exercer sua profissão com amorosidade e empatia.

Além disso, nota-se que a futura professora de Geografia resgata, no contexto da inclusão escolar, algo que, para Freire (1996), é indispensável dentro da prática docente: a relação entre docente e discente dele pautar-se na amorosidade. O autor, sobre isso, esclarece: *é por meio da convivência amorosa do professor com seus alunos e “[...] na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”*. (FREIRE, 1996, p. 11). O teórico, portanto, também comenta da importância do diálogo aberto na relação que se constrói entre educador e educando, tal como ele se refere a eles, principalmente por meio da empatia, do respeito e da sensibilidade, para que, dessa forma, a educação possa despertar no outro a vontade de ir além e ser mais.

A Licencianda 4 enfatizou que tem muitas dúvidas de como de fato ocorre o processo de inclusão do aluno com deficiência em uma aula de Geografia. Entretanto, afirmou que o professor precisa trabalhar com várias práticas, buscando aquelas que contemplem os alunos e sempre estar em busca de novos saberes. Portanto, percebe-se que essa acadêmica que está com 19% de conclusão de Curso fala sobre a relevância do docente do ensino regular buscar desenvolver metodologias ativas em suas aulas e manter-se atualizado diante do processo de inclusão.

A quinta pessoa entrevistada, sobre o tema, colocou que a educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Desse modo, observa-se que a Licencianda 5 também compreende que trabalhar com inclusão no ensino de Geografia necessita de um olhar para as diferenças, tal como Brinco (2021), Freitas (2015), Nuernberg e Gesser (2016) esclarecem. Já a Licencianda 6 resgatou que, mesmo sentindo-se despreparada para atuar na perspectiva inclusiva, buscaria soltar sua criatividade, buscando participar em conjunto com os demais profissionais da educação e envolver a família do aluno com deficiência de modo que essa possa apoiar e incentivar o estudante.

Desse modo, nota-se que essa acadêmica que está com 48% de conclusão do curso ainda se sente insegura para desenvolver as habilidades do público-alvo da educação especial, mas mostrou-se preocupada com a situação e reconheceu a importância de mobilizar toda a comunidade escolar diante do contexto de educação inclusiva. Nesse sentido, pode-se dizer que a percepção da acadêmica corrobora com a discussão de Sampaio, Sampaio e Almeida (2020, p. 211-212), que, sobre esse assunto, comentam: “[...] o professor deve trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, afinal uma educação inclusiva depende da participação ativa de todos, para que tenha uma real efetivação desta prática”.

Com 67% de conclusão de Curso, o Licenciando 7 ressaltou que o processo de inclusão do aluno com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades/superdotação é demasiadamente complexo. Porém, destacou que, primeiramente, a escola precisa envolver-se com o tema. Esse público também precisa de todo o apoio dos familiares e/ou responsáveis. Sobre isso, ele colocou: *“A família tem que saber o que está acontecendo, estar interessada, entrar em contato com a escola sempre, ainda mais na realidade e no contexto que a gente vive, né?”*. O professor, na visão dele, também precisar romper com preconceitos dentro da sala de aula, entender a realidade do aluno, adaptar recursos de ensino e desenvolver um trabalho colaborativo com o educador especial.

Dessa maneira, percebe-se que o sétimo acadêmico entrevistado reconhece a complexidade do processo de educação inclusiva, conforme já alertava Martins (2012). Assim como a Licencianda 6, ele compreende que a inclusão só ocorre com uma participação ativa de todos os sujeitos no ambiente escolar, tal como lembra Freitas (2015). Também nota a importância da família na educação do estudante que faz parte do público-alvo da educação especial e do professor procurar adaptar o

conteúdo, tornando-o mais acessível às necessidades dos discentes. Por fim, o Licenciando fala a respeito de algo que, segundo Garcia e Souza (2016), Marques (2021) e Said (2023), no contexto da educação inclusiva, precisa ser trabalhado dentro da Geografia e das demais componentes, que é justamente a eliminação de preconceitos.

A oitava pessoa entrevistada, assim como a Licencianda 6 e o Licenciando 7, ressaltou que a inclusão somente ocorre diante da mobilização de todos. Na percepção dela, o professor tem que buscar formação. Sobre o assunto, ela acrescentou: *“Eu acho que a gente tem que, embora o tempo seja curto e tudo mais, que tentar adaptar as atividades, né? Não dá pra somente entregar um mapa na aula de geografia pro aluno pintar e deu”*. Ela reconhece que em uma aula de 45 minutos é insuficiente e gera desafios para a prática docente, sobretudo para trabalhar com a inclusão, mas que o professor regente de Geografia deve o compromisso diante desse processo.

Assim, nota-se que a oitava participante compreende a importância do engajamento do docente para que a inclusão possa se efetivar. A docente também lembra que, embora ser professor nas diferentes realidades escolares brasileiras é um grande desafio, o profissional precisa estar ciente da sua responsabilidade no processo de inclusão, pensando em práticas mais condizentes com as necessidades do público-alvo da educação especial, tal como afirmam Almeida (2011), Almeida, Rocha e Peixoto (2013), Andrade e Nogueira (2016), Brinco (2021), Custódio e Régis (2016), Delfino (2016), Feitosa (2012), Guites (2021) e Ramos e Martins (2017).

No Quadro 13, observa-se que a Licencianda 9 comenta sobre a importância de o professor adequar sua aula em um cenário de inclusão escolar. A Licencianda 10 já acrescentou que, independentemente do aluno ser diagnosticado ou não, o professor precisa pensar em estratégias pedagógicas que, de fato, promovam a inclusão escolar, ainda mais que a Geografia é uma componente curricular que permite a discussão de diferentes problemáticas. Sobre isso, a acadêmica acrescentou: *“É preciso tentar, da melhor maneira, que esse aprendizado seja efetivo, ajudando esse aluno nas suas vivências, no seu senso crítico, né? É o papel do professor fazer com que ele desenvolva as suas habilidades, lembrando que cada um é de um jeito”*.

Desse modo, percebe-se que a décima acadêmica do Curso de Geografia da UFSM entrevistada entende o quanto é importante o profissional docente trabalhar de

forma que consiga desenvolver as capacidades dos alunos, independente se o estudante possui deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação ou não, tal como esclarecem Almeida, Rocha e Peixoto (2017), Andrade (2016), Andrade e Nogueira (2016), Brinco (2021), Horta e Fernandez (2021), Garcia e Souza (2016), Medeiros e Souza (2021) e Sampaio (2017). Também reconhece que a Geografia é muito ampla e, dentro de tantas possibilidades, o professor deve procurar desenvolver a criticidade do aluno. Portanto, o relato converge para aquilo que Brinco (2021) e Ribeiro e Machado (2016) chamam a atenção: o docente, a partir dessa busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno, resgatará o papel da Geografia, corroborando para construção de uma sociedade mais atuante por mundo mais justo e inclusivo. Além do mais, nota-se que a décima Licencianda entrevistada entende que as pessoas são únicas e cada ao professor, envolvido no processo de inclusão, considerar isso, pensando em adequações, respeitando, assim, as individualidades dos estudantes, conforme argumentam Garcia e Souza (2016).

A décima primeira pessoa entrevistada, sobre o processo de inclusão escolar, afirmou: *“O professor deve, em conjunto com o educador especial, trazer materiais para de fato promover a aprendizagem desse aluno”*. No Quadro 13, nota-se que o Licenciando 11 também fala da importância de o professor procurar mobilizar a comunidade escolar. Diante disso, observa-se que a esse aluno de Graduação, que no momento estava com 53% de conclusão de Curso, assim como alguns docentes de Geografia do Município de Restinga Sêca e outros licenciandos em Geografia da UFSM, falou sobre a importância de um trabalho colaborativo entre o professor de Geografia e o educador especial e lembra que motivar e envolver a escola no processo de inclusão é imprescindível.

A Licencianda 12 disse que tem muitas dúvidas sobre como deve ocorrer a inclusão do aluno com deficiência, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação na aula de Geografia e na escola. A respeito disso, a acadêmica comentou: *“Como a gente não teve o contato com esses alunos, eu tô meio que imaginando um cenário, mas realmente não sei. É muito polêmico pensar nisso”*. No entanto, ela acredita que um trabalho do professor regente com o educador especial é necessário e trabalhar com a conscientização da turma também é indispensável no contexto da inclusão. Assim, percebe-se que, por nunca ter trabalhado com esses alunos, a acadêmica tem várias dúvidas sobre como deveria ocorrer, de fato, a inclusão. No entanto, compreende a importância das trocas entre os profissionais do AEE, tal como

discutem Paulino e Costa (2022) e a respeito da necessidade de problematização do tema na turma. Por fim, no Quadro 11, observa-se que a acadêmica, assim como outros graduandos (Licencianda 5, Licenciando 13), utiliza uma terminologia para se referir ao público-alvo da educação especial que não é mais empregada dentro do campo da educação inclusiva: “Alunos especiais”.

A respeito do processo de inclusão no ensino de Geografia, o Licenciando 13 enfatizou que o mesmo conteúdo que é trabalhado na turma deve ser desenvolvido com estudante com alguma deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Dessa forma, observa-se que acadêmico compreende a importância de gerar condições que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os sujeitos, sendo que o assunto discutido em aula deve ser trabalhado com todos os alunos, mesmo que, para isso, sejam necessárias flexibilizações, utilizando-se dos princípios do DUA, conforme explicam Bettio, Miranda e Schmid (2021) e Paulino e Costa (2022). Portanto, o conteúdo trabalhado com a turma não pode ser alheio daquilo que está sendo desenvolvido com o aluno que faz parte do público-alvo da educação especial.

Com 85% de conclusão de Curso, a Licencianda 14 afirmou que o processo de inclusão do aluno com deficiência nas classes comuns de ensino perpassa pela garantia de recursos didáticos adequados e pela geração de oportunidade de participação desses alunos. Portanto, nota-se que a estudante procura lembrar da importância de o professor adequar as sequências didáticas e, ao mesmo tempo, pensar na construção de espaços pelos quais os discentes possam interagir e participarem de forma ativa das aulas, conforme sinalizam Medeiros e Souza (2021).

Um ponto importante, segundo o Licenciando 15, é que o processo de inclusão do aluno com deficiência deve ser algo planejado e não forçado. Portanto, entende-se que, para esse acadêmico que está 87% de conclusão de Curso, é imprescindível que a inclusão no ensino de Geografia aconteça de modo que esse aluno possa se sentir de fato incluído e que os professores também se sentem bem diante dessa proposta.

A décima sexta pessoa entrevistada do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, assim como o Licenciando 15, destacou que é o professor de Geografia construa um plano de ensino que respeite as diferenças e que consiga atender da melhor forma às necessidades do público-alvo da educação especial. Desse modo, nota-se que esse acadêmico que estava com 67% de conclusão de Curso também entende que o processo de inclusão exige um planejamento adequado,

sobretudo lembrando que o docente de Geografia e das demais componentes deve pensar em como melhor atender as diferenças humanas, tal como sinalizam alguns teórico já citados em outros momentos da dissertação (BETTIO, MIRANDA, SCHMID, 2021; BÖCK, GESSER, NUERNBERG, 2020; BRINCO, 2021; CAMBIAGHI, 2007; CAST, 2011; MARQUES, 2021; ROCHA, SANTOS, 2018; SILVA, 2020; SILVA NETO *et al.*, 2018; SILVA, ARRUDA, 2014).

Nessa perspectiva, a décima sétima pessoa entrevistada, assim como a Licencianda 10, enfatizou que a Geografia é uma componente curricular inclusiva, pois permite que o professor trabalhe inúmeros aspectos sociais, políticos e econômicos com seus alunos, sendo que em cada um deles pode-se fazer a relação com a inclusão do sujeito com deficiência no espaço geográfico. Desse modo, nota-se que essa futura professora percebe que a Geografia, dependendo da forma como é trabalhada com os alunos dos diferentes níveis e etapas de ensino, pode auxiliar na construção de um mundo melhor e inclusivo, o que reforça as discussões de Sampaio, Sampaio e Almeida (2020), que argumentam sobre a importância dessa componente para a transformação social e promoção da inclusão da pessoa com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação.

O Licenciando 18, sobre o tema em discussão, argumentou: *“A gente tem que modificar para incluir. A gente deve mudar a forma de apresentar esse conteúdo para o aluno. Então, acho que é pensar nesse sentido, né? Acho que envolve mais essas questões de adaptação de conteúdo, do que qualquer outra coisa”*. Com isso, percebe-se que esse graduando que estava com 65% de conclusão de Curso também reconhece a importância da adaptação de recursos didáticos, sendo que, para ele, isso é uma das atribuições mais importantes dentro do processo de educação inclusiva.

A décima nona pessoa entrevistada, sobre o processo de inclusão escolar, argumentou que cada estudante é único e o profissional que busca aulas inclusivas precisa levar isso em conta. Nesse sentido, observa-se que, assim como a Licencianda 3 e Licencianda 10, essa Licencianda que estava com 44% de realização do Curso de Geografia reconhece a individualidade dos alunos e que pensar nisso é importante dentro de todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, tal como ressaltam Almeida (2011), Brinco (2021), Freitas (2015), Horta e Fernandez (2021) e Silva e Arruda (2014).

A vigésima pessoa, a respeito do ensino de Geografia e da educação inclusiva, destacou: *“O espaço social e geográfico é de todos, abrange todos e eu acho importante que seja pensado isso dentro da sala de aula”*. Assim, nota-se que essa aluna que está na fase final do Curso (84% de realização) destaca que a Geografia oferece um aporte teórico e/ou epistemológico e metodológico que permite que o professor desenvolva a cidadania e a inclusão no ambiente escolar, o que corrobora com as discussões dos professores de Geografia do Município de Restinga Sêca que foram expostas e de outros Licenciandos do Curso de Geografia, conforme já visto.

O Licenciando 21 destacou que tinha dificuldade para falar sobre o assunto. Entretanto, destacou que a inclusão ocorre diante da parceria entre a educadora especial e o docente de Geografia, cujo objetivo principal é trabalhar da melhor forma com as capacidades do aluno com deficiência. Assim, percebe-se que, mesmo também estando na etapa final do Curso de Geografia (91% de conclusão), o acadêmico ressalta que falar de inclusão é desafiador, pois trabalhou apenas no estágio com um aluno com deficiência e, embora promissor, o tema ainda está distante das discussões feitas dentro desse Curso de Graduação em Geografia, o que corrobora com a afirmação de Guites (2021): Mesmo com o incentivo, os Cursos de Licenciatura ainda não discutem, da forma como deveriam, a respeito dos processos de inclusão de alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades nas redes regulares de ensino. Além do mais, o acadêmico também reconhece a importância do trabalho em equipe, envolvendo o AEE e o docente regente, reforçando o que outros licenciandos e professores de Geografia do Município de Restinga Sêca apontaram, tal como observado em outros momentos desta pesquisa.

A última pessoa participante, assim como a Licencianda 20, destacou que os fundamentos da Geografia Crítica permitem que o professor trabalhe, direta ou indiretamente, com a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, nota-se que o Licenciando 22 (com 67% de realização do Curso) também percebe que o docente deve justamente recorrer ao senso crítico e reflexivo para expandir as discussões nas aulas de Geografia, desenvolvendo a conscientização dos estudantes e a inclusão das diferenças no espaço geográfico, propriamente dito.

Sendo assim, constata-se que o relato da última participante corrobora com o diálogo de outros licenciandos, professores de Geografia e teóricos da educação (BRINCO, 2021; DIAS *et al.*, 2023; RÉGIS, 2020; RIBEIRO, MACHADO, 2016), SAMPAIO, SAMPAIO, ALMEIDA, 2020; SPADA, 2018) alertam sobre o papel

preponderante dessa componente curricular no contexto de inclusão de alunos e/ou pessoas com deficiência no espaço. A Geografia, portanto, ao estudar a relação sociedade e natureza, sobretudo através do pensamento crítico e reflexivo, corrobora, de forma significativa, para a transformação das realidades escolares e sociais, respeitando, valorizando e compreendendo as diferenças humanas, tornando o espaço geográfico inclusivo e melhor para todos os seres humanos que nele vivem.

### **5.3.8 Formação Docente em Geografia para Educação Especial e Educação Inclusiva: Propostas e Reflexões**

Com a realização das entrevistas como os graduandos do Curso de Geografia (Licenciatura Plena), surgiram algumas propostas para a formação inicial docente: alguns acadêmicos (Licencianda 5, Licenciando 7, Licencianda 12, Licencianda 14, Licencianda 19, Licencianda 20, Licenciando 22) apontaram que é necessário se pensar na promoção de espaços que aproximem os alunos da graduação e os estudantes com deficiência, para que o futuro professor possa ter uma maior noção de como trabalhar com o público; a sexta Licencianda entrevistada sinalizou que existe uma falta de uma segunda disciplina de LIBRAS, visto que o acadêmico, até então, veja apenas alguns sinais básicos; o Licenciando 7 afirmou que a educação especial e inclusiva deveriam ser tratadas de forma mais transversal pelas ementas das disciplinas de ensino de Geografia.

Nessa perspectiva, a Licencianda 8 sugeriu uma disciplina que leve o acadêmico de fato, ao contato com alunos com deficiência, com intermédio de educador/a especial. Segundo ela e o Licenciando 3, a Licencianda 5, o Licenciando 7, o Licenciando 11, o Licenciando 13, a Licencianda 16, a Licencianda 19, o Licenciando 22, também é importante a promoção de palestras, projetos e rodas de conversa com professores de Geografia em atuação na educação básica, para que compartilhem suas vivências com alunos com deficiência, falando sobre ideias e maneiras de adequar recursos, a fim de contribuir com a bagagem dos professores em formação.

Por fim, a Licencianda 16 sugeriu que o Curso de Geografia e o Curso de Educação Especial da UFSM contassem com espaços que aproximassem os graduandos de ambos os Cursos, para que, juntos pudessem pensar sobre o trabalho colaborativo. Por meio desses momentos, os futuros profissionais poderiam ter uma

noção mais condizente sobre as suas responsabilidades, trocarem experiências e dialogarem mais sobre aspectos que envolvem os processos de inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Desse modo, nota-se que a proposta da futura professora de Geografia reforça as perspectivas do coensino, tal como visto nas discussões feitas por Paulino e Costa (2022), evidenciando a importância desse trabalho em parceria desde a formação inicial docente.

## 6 CONCLUSÕES

Por meio da análise das percepções, experiências e demandas de docentes e alunos com deficiência no Município de Restinga Sêca e de licenciandos do Curso de Geografia da UFSM, conclui-se que, segundo os professores de Geografia, com exceção de um profissional que falou sobre acomodação de uma das escolas, existe uma busca pelos processos de escolarização e inclusão de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial na realidade de Educação Básica. No entanto, averiguou-se que existe um distanciamento do que é proposto pelas leis e o que é vivenciado na prática pelos docentes de Geografia, pois a falta de recursos didáticos adequados impede a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades, tanto na rede municipal como estadual de ensino.

As turmas, em geral, acolhem os alunos com deficiência no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, constatou-se que um aluno com deficiência, pelo seu quadro de saúde, praticamente não frequenta as aulas de Geografia. Algumas práticas desenvolvidas com alunos com deficiência dentro do ensino de Geografia pareceram ser desconexas daquelas que são desenvolvidas com alunos típicos, não estando, portanto, em conformidade com o que é estipulado em lei.

O apoio da família, de acordo com boa parte dos docentes, é indispensável dentro dos processos de escolarização e inclusão. Por outro lado, averiguou-se que, quando os pais e/ou responsável também podem ter alguma deficiência e/ou transtorno, o processo de ensino e aprendizagem da criança e/ou adolescente que faz parte do público-alvo da educação especial é, direta ou indiretamente, afetado.

Faltam educadores especiais, na visão dos docentes, para dar conta das demandas das escolas do Município de Restinga Sêca. O surgimento de uma equipe multiprofissional (EMAI) na rede municipal de ensino foi essencial, pois fez com que o Município avançasse mais, segundo professores, do que o Estado em termos de inclusão.

O trabalho colaborativo, chamado, atualmente, de coensino, é necessário e imprescindível para os processos de ensino e aprendizagem e de inclusão, conforme apontam os docentes de Geografia do Município de Restinga Sêca. Mais da metade (quatro deles) dos profissionais, sinalizou que percebem mais dificuldades do que facilidades para atuarem em uma perspectiva de educação inclusiva.

Algumas docentes de Geografia (três profissionais) salientaram que a falta de formação na área da educação especial compromete o trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência no Município de Restinga Sêca. A maioria dos professores (cinco deles) afirmou que é um desafio desenvolver, com qualidade, práticas pedagógicas inclusiva, diante de turmas com elevados números de alunos matriculados nas redes de ensino.

A falta de tempo para planejarem as suas sequências didáticas, conforme observado no relato de quatro professores de Geografia, é um dos maiores problemas enfrentados pela escola pública em um contexto de educação inclusiva. Os impactos da condição socioeconômica no processo de ensino e aprendizagem e na permanência do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial também devem ser pensados dentro dos processos de ensino e aprendizagem e de inclusão.

Todos os docentes de Geografia do Município de Restinga Sêca entrevistados percebem a presença de alunos que, aparentemente, possuem deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades sem laudo médico nas escolas onde trabalha, seja na rede regular de ensino municipal, seja na estadual. Foi observado, nesse contexto, a importância de a família envolver-se no processo de ensino e aprendizagem e de inclusão do aluno, dialogando e mantendo contato com a instituição.

Em certos casos, notou-se que o laudo médico foi interpretado como motivo para não aprendizagem do aluno. Por outro lado, outros docentes da área de estudo entendem que o professor, engajado com o processo de inclusão, não se limita ao diagnóstico ou quadro médico do estudante com deficiência. O laudo também foi mencionado como algo importante para que se tenha um número de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades mais condizente com a realidade e, assim, pode ocorrer uma maior conscientização do campo da política sobre a quantidade necessária de educadores especiais e professores regentes para dar conta da demanda de alunos.

Foi unânime a percepção dos docentes de Geografia do Município de Restinga Sêca em torno dos problemas acarretados pelo período da pandemia de COVID-19 nos processos de escolarização e inclusão de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Muitos alunos, pela falta de acompanhamento presencial do professor de Geografia e educador especial, embora contasse com atividades adequadas, não deram retorno das atividades propostas. O envolvimento das famílias e/ou dos responsáveis, nesse contexto pandêmico, foi imprescindível.

Dos sete professores de Geografia do Município de Restinga Sêca, apenas dois contaram com disciplinas da área de educação especial e inclusiva durante suas formações iniciais docentes. Averiguou-se, nesse sentido, que o Curso de Geografia da UFN ofertou disciplinas nesse campo anterior à UFSM. Entretanto, mesmo sem disciplinas específicas, a Universidade pública entrou nas discussões sobre essas temáticas antes mesmo da instituição de ensino particular.

Somente dois professores de Geografia se sentem seguros e minimamente preparados para trabalharem na perspectiva de inclusão do aluno com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Segundo eles, para além da falta de formação, as condições de trabalho do profissional são favoráveis ao surgimento dessa insegurança.

Constatou-se que a falta de tempo e/ou sobrecarga de trabalho dificulta a buscar e o engajamento na formação continuada na área da educação especial e inclusiva. Em geral, os docentes participam de palestras, cursos e/ou eventos dessa área, por iniciativa própria e/ou pelo fomento das redes de ensino.

Práticas pedagógicas que utilizam quebra-cabeças, caça-palavras, jogo da memória, bingos, gravuras, pinturas e maquetes, na percepção dos docentes, são importantes para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, pois despertam o interesse e facilitam a interiorização do conteúdo geográfico. Averiguou-se que o estudo do lugar, nessa perspectiva, também é indispensável para os processos de escolarização desse público.

Os mapas cartográficos táteis, segundo professores de Geografia das redes regulares de ensino do Município de Restinga Sêca, são potentes recursos de ensino e aprendizagem. Em alguns relatos, constatou-se que os alunos com deficiência possuem dificuldade de compreender a escala de um mapa, ainda mais quando precisam realizar os cálculos dela. Averiguou-se que a extensão do conteúdo pragmático, estipulado pela BNCC, é um desafio, pois o professor muitas vezes não consegue desenvolver da forma como gostaria as práticas devido o descompasso entre o tempo disponível e as exigências desse documento normativo.

O processo de inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino apenas se efetiva, de acordo com docentes do Município de Restinga Sêca, com o empenho de toda a comunidade escolar. Três professores de Geografia colocaram que as diferenças humanas devem ser compreendidas, atendidas e valorizadas e fazerem parte dos diálogos e das problematizações feitas nas aulas dessa

componente curricular. A importância de o aluno estar na escola de ensino regular foi reforçada. É preciso que o professor também compreenda a diferença entre integração e inclusão. Incluir é respeitar o tempo que o estudante com deficiência, TEA e ou Altas Habilidades/Superdotação necessita para o desenvolvimento de sua aprendizagem, lembrando que o ser humano é único.

Dentre os achados, apurou-se que, conforme as propostas dos docentes de Geografia, é indispensável uma formação de professores, tanto inicial como continuada, que trabalhe com a educação especial e educação especial em seus sentidos mais amplos, mas também dialogue sobre demandas pontuais. Verificou-se que os Cursos de Geografia necessitam trabalhar mais com a imersão do licenciando na sala de aula, para que ele tenha uma noção mais condizente do seu futuro campo de trabalho e possa se qualificar. Cursos que tragam a discussão sobre diferentes recursos didáticos para serem utilizados com os discentes com deficiência também fazem parte das demandas.

Por meio das entrevistas realizadas com os alunos com deficiência no Município de Restinga Sêca, constatou-se que existe uma carência de recursos adequados para atender os alunos com cegueira ou com baixa visão em uma escola dessa unidade territorial. Quatro alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial da escola de Ensino Médio se sentem acolhidos pelas turmas e um aluno não.

No Ensino Fundamental, verificou-se que, dos três alunos com deficiência, somente um deles se sente incluído pelos discentes típicos. Mesmo com a intervenção da escola, buscando a extinção de preconceitos, certas turmas ainda continuam com comportamentos, de certo modo, excludentes. Entretanto, averiguou-se a importância dos diálogos feitos pelas equipes diretivas, já que, mesmo sem haver uma mudança mais contundente, houve uma melhora nas relações em sala de aula.

No caso do ensino de Geografia, apurou-se que o aluno com cegueira possui dificuldade de interpretar o relevo e localizar os lugares nos mapas, sobretudo pela falta de recursos de ensino adequados. A impressora braille, nesse contexto, é uma necessidade para ele e a escola. Alunos com deficiência intelectual relataram uma grande dificuldade para lembrar do conteúdo geográfico.

Em busca das percepções dos alunos com deficiência no Município de Restinga Sêca, verificou-se que o AEE extraclasse ocorre em uma das instituições de ensino onde foram feitas as entrevistas. Dos três alunos do Ensino Fundamental, dois

relataram que possuem dificuldade para trabalhar com a escala cartográfica. Mapas mentais foram mencionados pelos alunos com deficiência, sendo que a relevância do estudo do lugar também foi percebida nas falas desses discentes. No entanto, o ritmo das aulas dessa componente curricular, algumas vezes, não favorecem o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, sobretudo quando a professora faz uso do ditado.

Por meio das entrevistas realizados com os graduandos do Curso de Geografia (Licenciatura plena) da UFSM, constatou-se que dos 22 licenciandos, dez nunca trabalharam com o público-alvo da educação especial. Os outros tiveram experiências com esses discentes durante o estágio supervisionado, pela Residência Pedagógica, pelo PIBID e/ou através de imersões de curto período, sobretudo pelos projetos ou observações de aula.

Verificou-se que é um desafio trabalhar com três alunos com deficiência em uma turma, pois o docente, devido às várias demandas, não consegue atender, coletiva e/ou individualmente, de forma como gostaria, os estudantes. O uso de aparelho para atender, de maneira mais apropriada, à necessidade do aluno com deficiência auditiva é necessário, mas é algo que gera bastante desconforto para ele. Pelas experiências de alguns acadêmicos, verificou que, assim como no Município de Restinga Sêca, existe uma falta de recursos didáticos adequados para atender o aluno com deficiência em Santa Maria.

A presença de alunos que, aparentemente, possuíam deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação sem laudo médico na rede regular de ensino também foi mencionada durante a realização de algumas das entrevistas com os licenciandos em Geografia da UFSM. Oficinas pedagógicas são importantes para a inserção do graduando em Geografia, fazendo com que ele conheça melhor a realidade escolar e as demandas de discentes com deficiência, enriquecendo, dessa forma, sua formação docente.

Certos comportamentos observados pelos licenciandos na sala de aula comum podem ser interpretado como excludentes. Mesmo com percentuais de conclusão de Curso avançados, certos acadêmicos tinham tido pouco ou nenhum contato com o público-alvo da educação especial durante suas formações iniciais docentes.

Ocorre um “empobrecimento” de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência nas aulas de Geografia, pois não são estimuladas, ao máximo, as potencialidades desse público, contrariando o que a legislação

estabelece. Além disso, a parceria entre educador especial e docente regente ou graduando muitas vezes não é possível de ser efetuada, visto que o profissional do AEE trabalha no turno inverso ao do estagiário ou professor de Geografia e atende diferentes escolas, dificultando a comunicação entre eles.

A mediação (Geo)tecnológica também é importante para o processo de alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Os acadêmicos resgataram que elas despertam o interesse desses alunos.

No Curso de Geografia (Licenciatura Plena) ocorrem, por parte de certos professores, alguns discursos em torno de uma escola que, na realidade, não existe. Graduandos que já haviam se inserido ou participando do PIBIB e/ou do Residência Pedagógica argumentaram que tais programas foram importantes para a formação docente deles, sobretudo para conhecer melhor a realidade escolar e os contextos de educação inclusiva. O AEE extraclasse também ocorre na rede regular de ensino de uma escola do Município de Santa Maria.

Além disso, constatou-se uma responsabilização do profissional de apoio, corroborando para que ele desenvolvesse práticas pedagógicas inclusivas, ao invés do professor de Geografia e educador especial. Um participante pareceu justificar a não aprendizagem à condição biológica de uma aluna com deficiência.

Por meio dos trabalhos de campo, averiguou-se que oito acadêmicos reconhecem que o surgimento e desdobramentos de políticas públicas foram indispensáveis para conquistas na área da educação, principalmente se tratando de processos de escolarização e inclusão de alunos com deficiência. Seis acadêmicos resgataram a importância do trabalho em parceria, realizado entre professor de Geografia e educador especial. A Geografia, conforme visto nos relatos de alguns licenciandos, foi reconhecida como uma componente curricular que, da maneira como for conduzida, corrobora para a formação da cidadania e de um mundo inclusivo.

Dos 22 licenciando em Geografia, 12 afirmaram que é preciso uma formação docente que ofereça uma preparação mais condizente para professores na área da educação especial e educação inclusiva. Muitas escolas observadas por alguns licenciandos não contam com uma infraestrutura adequada e/ou acessível, sendo que a falta de recursos didáticos adequados é o que se sobressai. Ao longo das entrevistas, constatou-se que três licenciandos em Geografia ainda utilizam um termo que hoje já não é empregado pelos teóricos e pelas legislações, que é “alunos especiais”. A falta de engajamento da família também é um problema observado em

algumas realidades escolares do Município de Santa Maria e existem professores que atuam de forma excludente e negligente nessa unidade territorial.

O Curso de Geografia da UFSM, na visão de alguns acadêmicos, tem debatido pouco sobre a inclusão de alunos com deficiência, principalmente diante do aumento desse público nas escolas. Foi relatado que existe um discurso no Curso sobre a importância do tema. No entanto, nessa instituição, poucos são os professores de Geografia que procuram desenvolver recursos adequados, principalmente por causa da+ acomodação dos profissionais.

Na Educação Básica, professores de Geografia acabam propondo atividades desconectadas para o público-alvo da educação especial e, em outros casos, é apenas o educador especial que faz as adequações. Dos 22 licenciandos entrevistados, dez apontaram que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial (EDE 1133), embora imprescindível, oferece apenas uma noção sobre aspectos gerais da área. Libras: Licenciaturas (EDE 1130) é outra disciplina que, segundo alguns graduandos, é essencial no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, mas é muito básica, sendo que, por não praticarem, eles acabam esquecendo muitos dos sinais.

Fora as disciplinas de Fundamentos da Educação especial e Libras: Licenciaturas e aquelas que correspondem aos estágios supervisionados, averiguou que apenas cinco, das dez disciplinas obrigatórias na área da educação, trabalham, superficialmente, com processos de ensino e aprendizagem e de inclusão de estudantes com deficiência: Geografia Escolar (GCC1084), Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica "A" (ADE1041), Psicologia da Educação "A" (FUE140), Vivências Pedagógicas II (GCC1087) e Vivências Pedagógicas III (GCC1088). Duas disciplinas complementares, segundo alguns acadêmicos, trabalham com o tema: Geografia, Multimodalidade e Multiletramentos (GCC1110) e Cartografia Escolar (GCC1105).

Do total de licenciandos entrevistados, apenas cinco acadêmicos participaram de cursos de curta duração, eventos e/ou palestras, cujo foco eram as discussões em torno da inclusão de alunos com deficiência. Dos 22 licenciandos, apenas três se sentem minimamente seguros e preparados para desenvolver sequências didáticas inclusivas nas aulas de Geografia.

Por meio da percepção dos licenciandos em Geografia da UFSM, constatou-se que boa parte deles compreende que a promoção da educação inclusiva somente

ocorre com empenho e desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças. Nesse sentido, foi reforçada a importância de o docente de Geografia procurar desenvolver a empatia dentro do grande grupo, pois isso colabora para o surgimento da cidadania. O professor deve, tal como constatado, trabalhar na sua (auto)formação e com amorosidade em um contexto cujo foco é a inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Dentre os achados, averiguou-se que um dos docentes entende que o conteúdo trabalhado com a turma não deve ser alheio ao que é desenvolvido com o aluno que faz parte do público-alvo da educação especial.

Para finalizar, alguns licenciandos do Curso de Geografia da UFSM levantaram propostas para formação docente: sete graduandos pensam que é preciso que o Curso trabalhe, de uma forma mais potente, na aproximação de professores em formação e alunos com deficiência; falta uma segunda disciplina de LIBRAS, segundo na Graduação; projetos, rodas de conversa e/ou eventos que permitam trocas entre graduandos e docente da Educação Básica, segundo nove dos participantes, também devem ser ofertados; é necessário se pensar em uma maneira de aproximar graduandos do Curso de Geografia e do Curso de Educação Especial, sobretudo pela busca do coensino, permitindo trocas de experiências e/ou vivências e de saberes entre eles.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino de Geografia gratuito, de qualidade, significativo para a vida e, realmente, inclusivo somente é construído por meio do engajamento e/ou da responsabilidade de todos, de incessantes debates acerca de seus avanços, retrocessos e/ou desafios e da efetivação e promoção de políticas públicas educacionais condizentes. Por isso, as discussões conduzidas na dissertação “Geografia Escolar Inclusiva: Percepções, Experiências e Demandas de Docentes, de Alunos com Deficiência e de Licenciandos em Geografia”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGGeo/UFSM) visaram corroborar com o processo de ensino e aprendizagem e de inclusão de estudantes com deficiência, especialmente na Geografia, e pensar a formação docente, por meio de uma análise de entrevistas efetuadas com professores de Geografia e discentes que fazem parte do público-alvo da educação especial em escolas de ensino regular do Restinga Sêca, RS, e de acadêmicos com diferentes percentuais de conclusão do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM.

Dessa forma, a partir dos achados, considerou-se que houve avanços dentro do processo de inclusão de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, tanto nas escolas do Município de Restinga Sêca como no Curso de Geografia da UFSM. No entanto, por meio das várias percepções, experiências e demandas dos sujeitos, notou-se que a inclusão é interpretada como um desafio, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Existe um contexto de precarização e/ou de falta de infraestrutura das instituições de ensino regular do Município em estudo que impede a efetiva inclusão, com qualidade, de todos na escola e na Geografia. Embora muitos dos entrevistados tenham discutido sobre a importância do trabalho colaborativo, notou-se, por meio de alguns relatos, que as escolas públicas ainda não conseguem trabalhar plenamente na perspectiva do DUA e de coensino, principalmente por causa das condições de trabalho dos profissionais e do AEE extraclasse, que faz perpetuar o sistema integracionista dentro da escola de ensino regular. Além disso, em alguns casos, ocorre, até mesmo, a perpetuação de pensamentos excludentes, pois há uma justificativa de que a não aprendizagem do estudante com deficiência se dá pela situação biológica dele.

É preciso uma formação inicial e continuada de professores que possa preparar e/ou qualificar o sujeito para que ele consiga atender melhor as múltiplas demandas que lhes são postas e/ou que terá contado ao longo de sua construção enquanto docente. Entretanto, os Cursos de graduação e pós-graduação não devem ser vistos como sendo a única solução, visto que o futuro docente ou aquele que está em exercício precisa trabalhar na sua autoformação para que possa corroborar, de forma mais significativa e adequada, nos processos de ensino de aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades no ensino de Geografia.

Portanto, a partir dos fatos, pode-se dizer que uma Geografia Escolar, de fato, Inclusiva ainda não é vivenciada nas escolas de ensino regular do Município de Restinga Sêca e, mesmo diante de avanços e mudanças curriculares, existem desafios que precisam ser superados no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, para que ele realmente trabalhe em uma perspectiva inclusiva. Faltam discussões, modificações e empenho, individual e coletivo, tanto na escola como na universidade, para que o aluno que faz parte do público-alvo da educação especial realmente possa contar com um ensino de Geografia relevante para a sua vida, que respeite, atenda, valorize e compreenda as diferenças humanas nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Para finalizar, a partir de suas percepções, reflexões e vivências e parafraseando a proposta de Paulo Freire e/ou adaptando-a ao contexto desta pesquisa, o autor da presente dissertação sinaliza que a inclusão na educação não transforma o mundo. A inclusão muda as pessoas. Sujeitos mais empáticos, éticos, amorosos, respeitosos, compreensíveis, persistentes, pacientes, responsáveis, engajados e que reivindicam seus direitos modificam o espaço geográfico, tornando-o inclusivo, adequado e/ou acessível a todos.

A Geografia Escolar Inclusiva é construída sob o viés das flexibilizações, de parcerias, de investimentos públicos adequados, de reformas curriculares, de formações docentes mais condizentes às diferentes realidades e que levem à autotransformação do professor. A inclusão do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial somente ocorre por meio de um pensamento crítico, reflexivo e emancipador.

Cada ser humano é único, e é necessário que as instituições de ensino trabalhem, valorizem e evidenciem tais singularidades. Da Educação Básica ao Ensino Superior, devem ocorrer desconstruções de padrões de normalidade, visíveis

ou invisíveis, e a busca por práticas pedagógicas mais acessíveis a todos, respeitando o indivíduo, seu tempo e seu espaço. A sala de aula é um ambiente multidimensional, fatorial e cultural e que deve levar o indivíduo ao pensamento autônomo, cidadão e, de fato, inclusivo. A inclusão apenas se efetiva com a responsabilidade, o empenho e a compreensão de todos. O sujeito, por diferentes formas de manifestação, individuais e coletivas, pode colaborar com a construção de um mundo melhor para, por e/ou com todos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. C. S. **Entre a escola e a sociedade: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos**, em Uberlândia-MG. 2011. 146 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2011.
- ALMEIDA, J. P.; ROCHA, I. S.; PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**: Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013.
- ALVES, D. A. **As Linguagens Sensoriais para Deficientes Visuais na construção de Pensamento Geográfico sobre a Cidade**. 2022. 238 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, 2022.
- ALVES, I. K. **A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. 2012. 70 p. Especialização (Curso de Especialização em Educação+ Especial: Processos Inclusivos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2012.
- ANDRADE, L; NOGUEIRA, R. E. Discutindo demografia a partir de gráficos táteis. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- ANJOS, P. G. Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente. 2018. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 16.452:2016. **Acessibilidade na Comunicação – Audiodescrição**. Rio de Janeiro: ABNT, 1 edição, 2016.
- ASCENÇÃO, V. O. R. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. 151 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- AUTISMO e DSM-5-TR – o que muda no diagnóstico do espectro (2022). 1 vídeo (7 min.). Direção Geral e Roteiro Lygia Pereira. Brasil, 2022. Publicado pelo canal Lygia Pereira – Espectro Feminino. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oLSGUTJeopA> >. Acesso em: 17 de ago. 2023.
- BARCI, A. C.; SACRAMENTO, A. C. R. O Conceito de Escala aplicado no Processo de Ensino e Aprendizagem da Alfabetização Cartográfica. **Anais...** 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Políticas, Linguagens e Trajetórias (ENPEG), Universidade Estadual de Campinas, 2019.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BARRETO, K. C. C.; BARRETO, W. P. A Formação dos Professores e a Inclusão Escolar. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação**, Instituto Federal de Goiás, v. 1, n. 2, 2016.

BAPTISTA, C. R. Política Pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **SciELO**, Sessão temática: Educação Especial, 2019.

BATELANA, L. P. Uso da cartografia tátil para alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas aulas de Geografia. **Anais... III Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul (EnpegSul) – II Encontro Paranaense do PIBID Geografia. XIV Encontro de Ensino de Geografia, mostra de Estágios e de Pesquisas**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BATISTA, B, N. Como dar uma aula de geografia? **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 23, 2020.

BATISTA, N. L. Formação inicial e continuada de professores de Geografia: relatos acerca das contribuições do PIBID para a subjetivação docente. **Research, Society and Development**, v. 8, 2019.

BATISTA, N. L.; DAVID, C.; FELTRIN, T. Formação de Professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 23, 2019.

BATISTA, N. L.; FELTRIN, T; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões**. SOEIRA, E. R; BRASILEIRO, R. M. O. (Orgs.) Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2019.

BATISTA, N. L.; LENZ, A. C.; DAVID, C. Formação de Professores de Geografia no Brasil: relatos sobre a organização do IV Ciclo de Palestras do Grupo de Pesquisa em Educação e Território. **Disciplinarum Scientia: Série Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 11-23, 2020.

BAÚ, M. A. Formação de Professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira, v. 2, n. 10, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BEM, F. D.; SAVIAN, C. P.; BRINCO, L. A. S.; BATISTA, N. L. Reflexões sobre a atuação docente como estratégia formativa: pensando narrativas da disciplina de Vivências Pedagógicas como subsídio a formação de professores(as). **Revista Metodologias e Aprendizado**, v. 5, p. 185-198, 2022.

BERNARDO, C. G. **Modelo de referência de artefato de Tecnologia Assistiva para acesso à informação sobre ambiente indoor por pessoa com Deficiência Visual**. 2020. 236 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, 2020.

BESERRA, J. D. V. C. **Maquete tátil com legenda braille: educação inclusiva no ensino de geografia**. 2017. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia – Licenciatura Plena), Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2017.

BETTIO, C. D. B.; MIRANDA, A. C. A.; SCHMIDT, A. **Desenho Universal para Aprendizagem e Ensino Inclusivo na Educação Infantil**. **FFCLRP-USP**: Ribeirão Preto, p. 112, 2021.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado**. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 18, n. 2, abr./jun., 2020.

BRABO, G. M. B. **Formação Docente Inicial e o Ensino ao Aluno com Deficiência em Classe Comum na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2013. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) > Acesso em: 25 de ago. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. **Programa Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação, Brasília, 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo> >. Acesso em 25 de out. de 2023.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) >. Acesso em: 15 de out. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> >. Acesso em 03 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária-Geral. Projeto de Lei que tenciona alterar o inciso III do art. 4º, o art. 58, o art. 59 e o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília, 3 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRESSA, T. R. **Reflexões sobre a presença de Profissionais de Apoio/Monitores em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS**. 2018. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

BRINCO, L. A. S. Os professores de geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), v. 4, nº 1, p. 1-15, 2021.

BRINCO, L. A. S.; BATISTA, N. L. Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo, de Tomaz Tadeu da Silva. **Revista Percursos – NEMO**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 219-230, 2020.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia**. Editora Unijuí, Coleção Ciências Sociais, Unijuí, 168 p. 2013a.

CALLAI, H. C. O município: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. In: CAVALCANTI, L. S. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013b.

CAMBIAGHI, S. Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. **São Paulo**: Editora Senac, São Paulo, 2007. p. 29-32.

CARDOZO, P. R.; FONSECA, S. M. F. P. Educação Especial/Inclusiva durante a Pandemia: marcos normativos e produção científica. **Revista Panorâmica Online**,

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Araguaia, v. 37, p. 209-229, set./dez., 2022.

CARNEIRO, J. I. A.; ISAC, D. B. C. S.; MAURÍCIO, S. S. Regionalizações do Brasil e a Geografia Escolar Inclusiva: uma experiência na disciplina de práticas curriculares em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-17, jan./dez., 2023.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Editora Mediação, Porto Alegre, 13 ed., 179 p. 2019.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author.2011

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Editora Vieira, Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), Goiânia, Goiás, 177 p., 2010.

CASTRO, G. G.; ABRAHÃO, C. A. F.; NUNES, Â. X.; NASCIMENTO, L. C. G. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, jan./mar., 2018.

CAVALCANTI, L. S. Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. **AGALI journal**, v. 10, p. 45-64, 2020.

CHAVES, A. P. N. **Ensino de geografia e a cegueira**: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis. 2010, 158 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2010.

COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Parecer nº 56/2006, Processo CEED nº 40/27.00/05.8. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17150026-20150204161636pare-0056.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2023.

COMPARTILHANDO Experiências sobre Tutoria de Pares na Educação Profissional (2021). 1 h. e 56 min. Palestra mediada pela fonoaudióloga Natany Silva (IF Goiano). Palestrantes: Prof. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (IFSP) e Eliane Mahl (IF Baiano). Transmissão do canal IF Goiano. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=TCrwq0\\_c7ZE](https://www.youtube.com/watch?v=TCrwq0_c7ZE) >. Acesso em: 28 de out. 2023.

COPATTI, C. O ensino de Geografia na contemporaneidade e a prática docente para o despertar da criatividade. **Espaço & Geografia**, v. 20, n. 1, p. 45-67, 2017.

COPATTI, C. Pensamento pedagógico-geográfico de professores e a autonomia docente. **Educação**, Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, RS, v. 46, 2021.

COPATTI, C. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor.

**Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, Santa Catarina, v. 40, n. 4, p. 01-24, out./dez. 2022.

COSTA, M.I.S.; IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: COSTA, M.I.S.; IANNI, A.M.Z. (Orgs.) **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. Disponível em: <

<https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953-03.pdf> > Acesso em: 08 de out. de 2023.

CLÍNICA EURECA. As diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão. Disponível em: < [https://clinicaeureka.com.br/inclusao\\_exclusao/](https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao/) > Acesso em: 25 de fev. de 2022.

CROZARA, T. F; SAMPAIO, A. Á. M. Construção de material didático tátil e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão. In: **XII Seminário de iniciação científica**; VII Encontro interno; Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

CUSTÓDIO, G.A; RÉGIS, T. C. Recursos Didáticos no processo de Inclusão Educacional nas aulas de Geografia. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão Escolar**: teoria e práticas. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016.

DELFINO, A. A. O ensino de geografia e educação inclusiva: como podemos melhorar o ensino e aprendizado? **Anais...** Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul. II Encontro Paranaense do PIBID Geografia. XIV Encontro de Ensino de Geografia, Mostra de Estágios e de Pesquisas, de 08 a 10 de dez. de 2016, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DESENHO Universal para a Aprendizagem – DUA (2020). 1 h. e 14 min. Apresentação/Mediação: Prof. Dra. Rosemy da Silva Nascimento (UFSC). Mediador: Prof. Me. João Daniel Martins (Doutorando PPGG/UFSC). Palestrante: Geisa Letícia Kempfer Böck. Transmissão do canal Rosemy da Silva Nascimento. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=BPINMyJp7OA&t=1404s> >. Acesso em: 05 de nov. 2023.

DIAS, J. C. F. DIAS, W. P. S.; SOEIRO, J. P. S.; CELERI, M. J. Educação Ambiental Educação Inclusiva: diálogos possíveis no campo da Geografia Escolar. **Geofronter**, Campo Grande, v. 9, Dossiê Meio Ambiente e Educação Ambiental, p. 01-20, 2023.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. Docência e inclusão: reflexões sobre experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jul. 2007.

DUSSILEK, C. A.; MOREIRA, J. C. C. Inclusion in higher education: a systematic review of the conditions presented to students with disabilities. *Research, Society and Development*, vol. 6, no. 4, p. 317-341, 2017.

EDUCAÇÃO Escolar Inclusiva: Avanços e Desafios/UNILA (2019). 1 vídeo (12 min.). Entrevista com a Prof. Mariana Silva Oliveira (UFRJ), conduzida pela Prof. Ana Paula Araújo Fonseca (UNILA). Brasil, 2019. Publicada pelo canal UNILA (Universidade Federal da Interação Latino-Americana). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=XSyzdEDxqV0>. Acesso em: 21 de out. de 2023.

EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas I (GCC 1085), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1085> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas II (GCC 1087), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1087> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas III (GCC 1088), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1088> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

EMENTA da Disciplina de Vivências Pedagógicas IV (GCC 1089), Curso de Geografia (Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/GCC1089> >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

ENDO, M. A. T. O. Contribuições dos Cursos de Formação Continuada: Mudam as Tecnologias, as Formas de Representar e Interpretar o Espaço; e o que Muda nas Práticas de Ensino de Geografia? In: PAULO, J. R. (Org.). **A Formação de Professores de Geografia**. PACO Editorial, Jundiaí, São Paulo, 2016.

ESTRUTURA Curricular – Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM. Curso de Graduação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Campus Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2023. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/geografia/informacoes-do-curriculo> >. Acesso em: 18 de nov. 2023.

FARIAS, E. C. S. B. **A Educação Inclusiva na Rede Regular de Ensino: Contribuições da Formação Docente Inicial**. 2023. 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, 2023.

FEITOSA, A. N.; SILVA, A. C. A. O ensino de Geografia e educação inclusiva: Escola Estadual Tarcísio Maia/Pau dos Ferros-RN. **GeoTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v. 4, n. 2, p. 85-100, jul./dez., 2012.

FONSECA, R. L. **Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de geografia**. 2012. 201 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2012.

FORMAÇÃO Inicial e Continuada de Professores Regentes e de Educação Especial (2020). 1 h. e 45 min. Palestrantes: Prof. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (UFRN) e Prof. Denise Meyrelles de Jesus (UFES). Transmissão do canal Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=GQCit0bv2qw&t=1922s> >. Acesso em: 10 de nov. 2023.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra, Distribuição exclusiva: Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. Ensino de Geografia e Educação Inclusiva: estratégias e concepções. **Revista Urutágua**. Departamento de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, quadrimestral, n. 14, dez./fev./mar. 2008.

FREITAS, R. **Permanência, mudança ou silenciamento: O que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência?** 2015. 230 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GARCIA, F. A; SOUZA, S. R. C. Intervenções pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais no ensino regular. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2015.

GEMARQUE, B. B.; CARVALHO, E. N. Educação inclusiva: experiências de sala de aula e metodologia de ensino de geografia. **Revista Ciranda: Montes Claros, Minas Gerais**, v. 05, n. 03, p. 27-33, 2021.

GOMES, A. G. S. **O Ensino de Geografia na Educação Infantil para Crianças com Deficiência**. 126 p. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.

GUIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UFSM. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Guia-da-Curricularizacao-da-Extensao-na-UFSM.pdf> >. Acesso em 08 de Out. 2023.

GUITES, A. R. L. Cartografia Inclusiva: o mapa mundi tátil na práxis pedagógica em Bossoroca/RS. In: RODRIGUES, T. T.; MIRANDA, W. O. (Orgs.) **Ensino de Geografia e Inclusão: do pensamento geográfico ao exercício da cidadania**. Rio de Janeiro: Libroe, p. 68-92, 2021.

HAMUD, J. A. A educação inclusiva no ensino de Geografia através do projeto de extensão a aprendizagem da docência. **Anais...** 14º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

HORTA, Í. B.; FERNANDEZ, G. R. S. Refletindo sobre a formação de professores de geografia e o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Anais...** Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, Evento Virtual, Santa Maria, RS, p. 367-379, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. 2010. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/restinga-seca.html> >. Acesso em: 05 de março de 2022.

JACOB, A. M. **Um olhar sobre a formação inicial e continuada de professores para educação inclusiva:** vozes invisibilizadas nos processos de formação docente. 2023. 246 p. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, 2023.

JORDÃO, B. G. F.; SENA, C. C. R. G. Cartografia tátil e o ensino de Geografia: a experiência do globo adaptado. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 9, n. 21, set./dez, p. 148-160, 2015.

KELLER, L.; BECKER, E. L. S. Formação e práticas docentes na educação de jovens e adultos: fragilidades e avanços. **Research**, Society and Development, v. 9, n.7, 2020.

LA FUENTE, R. S.; SAMPAIO, A. Á. M. O Trabalho de Campo como Metodologia Inclusiva na Geografia Escolar. **Revista Eletrônica DiversaPrática**, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 46-94, 2018.

LIMA, M. S. B.; MOREIRA, É. V. A Pesquisa Qualitativa em Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 37, v. 2, p. 27-55, ago./set., 2015.

LIMA, S. M. C. C. A **Memória de Curto Prazo e a Síndrome de Down: a relação entre contextos de desenvolvimento.** 2011. 88 p. Tese (Doutorado em Psicobiologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, 2011.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: Mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, maio/ago. p. 35-58, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? Cotidiano Escolar: Moderna. 1 ed. 2003.

MARQUES, K. A. M. Reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade e a formação inicial de professores de Geografia. **Anais...** Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, Evento Virtual, Santa Maria, RS, p. 614-626, 2021.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vista à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MARTINS, R. E. M. W. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia**. 2010. 188 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2010.

MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. Pesquisa Qualitativa: Aplicações no Estudos Rurais. In: MARAFON, G. J. *et al.* (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Geografia: Reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. EDUERJ, Rio de Janeiro, p. 540, 2013.

MEDEIROS, T. C.; SOUZA, S. R. C. T. Possibilidades para o ensino inclusivo de temáticas geográficas para alunos cegos em Caxias/MA, Brasil. **Anais...** Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, Evento Virtual, Santa Maria, RS, p. 146-158, 2021.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYADA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MORAL, A.; SHIMABUKURO, E. H.; ZINK, A. G.; MOLINA, E. C. **Entendendo o Autismo**. Projeto contemplado no 3º EDITAL SANTANDER/USP/FUSP de Direitos Fundamentais e Políticas Públicas, Santander Universidades, Universidade de São Paulo (USP), Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, São Paulo, 2017.

MOURA JÚNIOR, F. T. **O Conceito de Escala Geográfica e a Formação Inicial de Professores de Geografia**. 102 p. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí, 2020.

NASCIMENTO, R. S. Cartografia Escolar e Eficácia para Aprendizagem – Desafios, Experiências e Inclusão. **História, Natureza & Espaço**, UERJ, Edição XX CCNE 2022, v. 11, n. 3, p. 38-64, 2023.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O Adoecimento do Professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, 2020.

NARDI, T. C.; CAMATTI, L. Percepções docentes sobre o Ensino de Geografia para Surdos. In: RODRIGUES, T. T.; MIRANDA, W. O. (Orgs.) **Ensino de Geografia e Inclusão: do pensamento geográfico ao exercício da cidadania**. Rio de Janeiro: Libroe, p. 137-169, 2021.

NECO, A. S.; SOUSA, J. Á. A.; SILVA, G. K. A.; MUNIZ, A. M. V. Ensino de geografia e a educação inclusiva: relato de experiência da disciplina de oficina Geografia III na escola infantil de Fortaleza – CE. **Anais...** CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação, Educação como Existência: mudanças, conscientização e

conhecimentos, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió, Alagoas, 2020.

NÓVOA, A. O Lugar da Licenciatura – Entrevista com António Nóvoa. Feira por Mariana Queen Nwabasili. 2016. Disponível em: < [https://www.academia.edu/34227063/O\\_lugar\\_da\\_licenciatura\\_Entrevista\\_com\\_Ant%C3%B3nio\\_N%C3%B3voa](https://www.academia.edu/34227063/O_lugar_da_licenciatura_Entrevista_com_Ant%C3%B3nio_N%C3%B3voa) >. Acesso em: 05 de maio de 2023.

NUERNBERG, A. H; GESSER, M. Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas. **Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa**, Portugal, p. 126 – 143, 2015. Disponível em: < [file:///C:/Users/User/Downloads/DUA\\_Nunes\\_Madureira\\_2015.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/DUA_Nunes_Madureira_2015.pdf) >. Acesso em 16 de out. 2023.

OLIVEIRA, C. R. M.; SILVA, M. V. A Formação do Professor de Geografia na atualidade: Formação Inicial, Saberes Docentes, Práticas de Ensino e Pesquisa. **Anais... IX Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia**, Caldas Novas, Goiás, 2018.

OLIVEIRA, G. P.; MAFRA, R. L. P.; GODIM, S. T. Estratégias Multissensoriais para o Ensino de Geografia: a abordagem do ciclo da água em uma perspectiva inclusiva. **Revista Brasileira Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-23, jan./dez., 2023.

OLIVEIRA, L. K. S. **Formação de Professores(as) para atuação na Educação Inclusiva**. 2023. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Morrinhos, Goiás, 2023.

OLIVEIRA, M. S.; MELO, S. C.; SILVA, M. C. L. O Acesso de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior e a sua relação com o Projeto de Sociedade Existente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 41, p. 167-183, Edição Especial, 2020.

ORIGEM da Palavra. Pontos Cardeais. Ed. 71, 2023. Disponível em: < <https://origemdapalavra.com.br/artigo/pontos-cardeais/#:~:text=Esses%20pontos%20s%C3%A3o%20ditos%20cardeais,%E2%80%9D%2C%20originalmente%20%E2%80%9Cdobradi%C3%A7a%E2%80%9D.> >. Acesso em: 23 de dez. 2023.

PAULINO, V. C.; COSTA, M. P. R. Mediação pedagógica para o aluno com cegueira: possibilidades do Coensino e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Pedro & João Editores**, São Carlos, São Paulo, 2022, 188 p.

PAULO, J. R. A complexidade da Formação de Professores de Geografia e Reflexos na Prática de Ensino. In: PAULO, J. R. (Org.). **A Formação de Professores de Geografia**. PACO Editorial, Jundiaí, São Paulo, 2016 a.

PAULO, J. R. De lá pra cá e de cá pra lá na Formação de Professores: a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. In: PAULO, J. R. (Org.). **A Formação de Professores de Geografia**. PACO Editorial, Jundiaí, São Paulo, 2016 b.

PEREIRA, T. F. **Aprendizagem do relevo terrestre por parte de educandos com deficiência visual**. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. 371 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2017.

PESQUISAS sobre Coensino: Papel de Professores (2021). 2 h. e 14 min. Palestrantes: Prof. Enicéia Mendes (UFSCar), Verinha Capellini (UNESP), Eliana Marques Zanata (UNESP) e Ana Paula Zerbato (USP). Transmissão do canal PPGEES UFSCAR. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TQ8SipsJkIU> >. Acesso em: 08 de out. 2023.

PIRES, L. M. **A Prática Pedagógica do Professor de Geografia no Ensino Fundamental**. 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, 2009.

PIRES, V. M. **Os impactos da Formação de Professores em Cartografia Tátil: Perspectivas na Educação Inclusiva**. 2015. 117 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 2015.

PITANO, S. C.; NOAL, R. E. O Ensino de Geografia a partir da compreensão do contexto local e suas relações com a totalidade. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 19, n. 1, jan./abr. 2015.

POLON, L. C. K.; RODRIGUÊS, N. A.; FOLLMANN, J. A. Á. Materiais didáticos para inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas de Geografia: desenvolvimento de mapas táteis. **Anais...** III Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul (EnpegSul) – II Encontro Paranaense do PIBID Geografia. XIV Encontro de Ensino de Geografia, mostra de Estágios e de Pesquisas. “Desafios dos Ensino de Geografia no Brasil: formação docente, pesquisa e relevância social”, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RESTINGA SÊCA. O Município: dados gerais. Disponível em: < <http://www.restingaseca.rs.gov.br/home> > Acesso em: 05 de fev. de 2022.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA. Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro. Prefeitura Municipal de Restinga Sêca, RS, 2019a. Disponível em: < [file:///C:/Users/User/Downloads/Proposta%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gica%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Proposta%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gica%20(3).pdf) >. Acesso em: 12 de out. 2023.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dezidério Fuzer. Prefeitura Municipal de Restinga Sêca, RS, 2019b. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Proposta%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gica.pdf> >. Acesso em: 12 de out. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Manuel. 24ª Coordenadoria Regional de Educação, Restinga Sêca, Secretária de Educação, Governo do Estado do RS, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo. 24ª Coordenadoria Regional de Educação, Restinga Sêca, Secretária de Educação, Governo do Estado do RS, 2023. Disponível em: < [file:///C:/Users/User/Downloads/PPP%202022-2023%20VERSAO%20FINAL\\_231123\\_190909%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/PPP%202022-2023%20VERSAO%20FINAL_231123_190909%20(1).pdf) >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Giuliani. Prefeitura Municipal de Restinga Sêca, RS, 2020a. Disponível em: < [file:///C:/Users/User/Downloads/Proposta%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Proposta%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gica%20(1).pdf) >. Acesso em: 12 de out. 2023.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA. Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo. Prefeitura Municipal de Restinga Sêca, RS, 2020b. Disponível em: < [file:///C:/Users/User/Downloads/Proposta%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gica%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Proposta%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gica%20(2).pdf) >. Acesso em: 12 de out. 2023.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. Geografia. Curso de Graduação – Campus Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/geografia/projeto-pedagogico> > Acesso em: 15 de maio 2022.

QUEM Deve Adaptar as Atividades? O que diz a Lei da Educação Inclusiva (2022). 1 vídeo (13 min.). Direção Geral e Roteiro Leandro Rodrigues. Brasil, 2022. Publicado pelo canal do Instituto Itard. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=cfV0eEqwEd0&t=409s> >. Acesso em: 18 de out. 2023.

QEDu. Composição do IDEB do Município de Restinga Sêca, RS. 2020. Disponível em: < <https://qedu.org.br/municipio/4315503-restinga-seca> >. Acesso em: 12 de out. 2022.

RAMPELOTTO, E. M. **Fundamentos da Educação Especial I**. Curso de Graduação à Distância em Educação Especial. 1º semestre, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação, 1 edição, 2005.

RAMOS, A. C.; MARTINS, R. E. M. W. O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva. **Geosaberes: Revistas de estudos Geoeducacionais**, Universidade Federal do Ceará (UFC), v. 8, n. 15, 2017.

RÉGIS, T. C. **Para além da visão: um estudo sobre a adaptação de imagens fotográficas para a educação geográfica inclusiva**. 2020. 280 p. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2020.

RIBEIRO, R.; MACHADO, S. M. M. A geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia? 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

RICHTER, D.; BUENO, M. A. As potencialidades da Cartografia Escolar: a contribuição dos mapas mentais e atlas escolares no ensino de Geografia. **SECCIÓN: Educación y espacio**, n. 6, p. 9-19, 2013.

RIZZATTI, M. **Cartografia Escolar, Inteligências Múltiplas e Neurociências no Ensino Fundamental: a mediação (Geo)Tecnológica e Multimodal no Ensino de Geografia**. 2022. 510 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2022.

ROCHA, Í, S.; SANTOS, D. P. Geografia escolar e educação inclusiva: contextualização em uma escola pública de Montes Claros – MG. **Revista Ciranda: Montes Claros**, v. 1, n. 2, p. 66-76, jan./dez., 2018.

RODRIGUES, T. T.; MIRANDA, W. O. Estratégias ao Ensino de Geografia e Inclusão: o uso de maquete cartográfica e do conceito de lugar. In: RODRIGUES, T. T.; MIRANDA, W. O. (Orgs.) **Ensino de Geografia e Inclusão: do pensamento geográfico ao exercício da cidadania**. Rio de Janeiro: Libroe, p. 15-27, 2021.

NASCIMENTO, R. S.; ASSUNÇÃO, S. M.; WANDERLEY, C. B. N. Geomorfologia no invisível – Contribuições para uma educação geográfica inclusiva e a deficiência visual. In: PAIM, R. O.; ZIESMANN, C. I.; PIEROZAN, S. S. H.; LEPKE, S. (Orgs.) **Educação especial e inclusiva e(m) áreas do conhecimento**. 1ed. Curitiba: CRV, v., p. 197-212, 2019.

SAID, T. Inclusão de pessoas com deficiência exige conhecimento e reconhecimento social. **Jornal da USP**, São Paulo, 2023.

SAMPAIO, V. S.; SAMPAIO, A. V. O.; ALMEIDA, E. S. O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva. **Geopauta: Vitória da Conquista**, v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020.

SAMPAIO, A. Á. M. Sobre a 2ª edição de Ler o Mundo... In: SAMPAIO, A. Á. M.; SAMPAIO, A. C. F. (Orgs.) **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão**. Paco Editorial, Jundiaí, São Paulo, 2ª edição, 264 p. 2017.

SANTANA, A. F. T.; PEREIRA, M. V. Da construção da professoralidade ou como alguém se torna professor. **REVELLI**, Dossiê: Inovação, Tecnologias e Práticas Docentes, v. 11, p. 1-18, 2019.

SANTOS, F. R. Pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa em Geografia: apontamentos para reflexão. **Caderno Prudentino de Geografia**: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Presidente Prudente, n. 42, v. 3, p. 31-49, jul./dez., 2020.

SANTOS, J. R.; NUNES, F. G. O aluno surdo na aula de Geografia: alguns apontamentos para a reflexão sobre inclusão. In: NUNES, F. G. (Org.). **Ensino de Geografia**: novos olhares e práticas. UFGD editora, Dourados, MS, 2011.

SANTOS NETO, P. M. Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos Surdos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 215-231, jan./jun. 2019.

SANTOS, S. C.; PESSONI, V.; VEIGA, L. A.; LUDKA, V. M. O Ensino de Geografia e a utilização do Quebra-cabeça no Aprendizado da Organização Especial Brasileira. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 52-68, 2022.

SARMENTO, V. N. Ex/Inclusão da Pessoa com Deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios. In: FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. (Orgs.). **Deficiência, Educação e Pandemia**: a desigualdade revelada. EDUFAL, Editora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, 2021. Disponível em: < <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8497/1/Defici%C3%Aancia,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20pandemia.pdf> >. Acesso em: 15 de nov. 2023.

SILVA, A. G. **O Ensino de Geografia e Educação para os Surdos na cidade de Delmiro**

**Gouveia-AL**: Um olhar sobre os Desafios e Possibilidades de Ensino. 53 p. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Licenciatura Plena), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Delmiro Gouveia, Alagoas, 2022a.

SILVA, A. L. B. Geografia e Educação Inclusiva: breves reflexões sobre o ensino de pessoas com deficiência visual. **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**, Núcleo de Estudos em Cidadania e Política no Ensino da Geografia, n. 8, 2020.

SILVA, A. M. F. S.; ATAIDE, C. A. MENDONÇA, A. C. S. O Aluno com Deficiência Intelectual e o papel da Tecnologia Assistiva na Sala de aula. **Anais...** VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, 2020.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do Professor diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. FAC, São Roque, v. 5, nº 1, 2014.

SILVA, A. S. G. **Atendimento Educacional Especializado em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 162 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, 2022b.

SILVA, F. G. D. **O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do Raciocínio Geográfico pelo Aluno com Cegueira Congênita**. 336 p. 2019. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, 2019.

SILVA, J. M.; MENDES, E. P. P. Abordagem Qualitativa e Geografia: Pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, G. J. *et al.* (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Geografia: Reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. EDUERJ, Rio de Janeiro, p. 540, 2013.

SILVA, M. A. B. **A Atuação de uma equipe multiprofissional no Apoio à Educação Inclusiva**. 184 p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, 2016.

SILVA, R. S.; VILARONGA, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-20, jan./dez. 2021.

SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, É, G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial: Santa Maria**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar., 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SOUSA, A. S. **Tutoria de Pares na Inclusão Escolar: Revisão Bibliográfica da Literatura**. 28 p. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Docência na Educação Básica e Profissional), Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas, Goiás, 2021.

SOUSA, S. R. C. T.; MEDEIROS, T. C.; SANTOS, F. J. S. O papel das oficinas didáticas na Formação do Professor de Geografia. **Equador**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), v. 11, n. 1, p. 19-34, 2022.

SOUZA, L. P. **O Ensino de Geografia acessível a Pessoas com Deficiência Visual por meio do uso de Globos Terrestres Táteis**. 55 p. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Bacharelado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, 2021.

SOUZA, V. L. C. A.; PEDRONILHO, A. C. B. S. A construção dos conceitos Geográficos pela observação as paisagens: quando os alunos surdos ressignificam as legendas dos mapas. **Anais... XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (XIV ENANPEGE)**, Encontro Virtual, 2021.

SPADA, S. B. G. **Geografia Inclusiva: Uma Revisão Bibliográfica**. 2018. 76 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Bacharelado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

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

TRANSTORNO Global do Desenvolvimento (2018). 1 vídeo (3 min.). Direção Geral e Roteiro Mayara Gaiato. Brasil, 2018. Publicado pelo canal Mayara Gaiato/Autismo e Desenvolvimento Infantil. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bxeV51jTaBk&t=82s> >. Acesso em: 18 de ago. 2023.

TRANSTORNOS Globais do Desenvolvimento – TGD: Procedimentos e encaminhamentos. Departamento de Educação Especial, Governo do Estado do Paraná, Secretária de Educação, 2016. Disponível em: < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/tgd\\_unid2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf) >. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

TUTORIA de Pares: um ambiente de aprendizagem colaborativa (2021). 1 vídeo (9 min.). Direção Geral e Roteiro Coordenação NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) IFRS – Campus Caxias do Sul. Publicado pelo canal Coordenação NAPNE IFRS - Campus Caxias do Sul. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4LNaXUXzYXs&t=202s> >. Acesso em 28 de out. 2023.

URBANEK, D.; ROSS, P. **Educação Inclusiva**. Fael Editora, 2 ed. Curitiba, 179 p., 2011.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e a inclusão: revisão bibliográfica. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jul. 2007.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O Trabalho em Colaboração para o Apoio à Inclusão Escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 66-87, 2016.

VILELA, L. **Caracterização das Deficiências: Orientações para fins de Cumprimento do art. 93 da Lei nº 8.213/91**. Ministério do Trabalho, Secretaria de Inspeção do Trabalho, Divisão de Fiscalização para Inclusão de Pessoas com Deficiência e Combate à Discriminação no Trabalho, Brasília, Distrito Federal, 2018.

VISOGRAFIA. Escrita de sinais. Disponível em: < <https://visografia.webnode.page/?fbclid=IwAR251lkxCSZO4Q6pBHZBHvaYDzdqFks5u94870fOU3TE7mDmshTzrQ9PnbU> >. Acesso em: 11 de maio de 2022.

WIECZORKIEWICZ, A. K.; BAADE, J. H. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para vivência em sociedade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2022.

ZANINI, G. **O que é Datilografia?** Social Media na Uníntese, 2022. Disponível em: <  
<https://unintese.com.br/blog/o-que-e-datilologia#:~:text=No%20que%20diz%20respeito%20%C3%A0,letras%2C%20feitos%20com%20as%20m%C3%A3os>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na Educação Inclusiva: Aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, Cadernos, n. 18, p. 47-57, 2001.

**APÊNDICE A – QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DE GEOGRAFIA DAS REDES REGULARES DE ENSINO**

a) Qual a sua carga horária em sala de aula?

---

b) Quantos anos você possui de magistério?

---

c) Qual(ais) a(s) escola(s) onde leciona?

---

---

d) Qual a sua formação acadêmica? Local de formação e ano?

---

---

---

e) Quais são os aspectos que você observa em relação à inclusão de alunos deficiência na(s) escola(s) que você trabalha?

---

---

---

f) Em sua opinião, quais são as facilidades e dificuldades para desenvolver suas metodologias de ensino e aprendizagem em um contexto de inclusão?

---

---

---

g) Existem alunos que, aparentemente, se encaixam como público-alvo da educação especial sem laudo médico e que recebem algum atendimento educacional especializado nas instituições onde leciona? Qual a sua opinião sobre o assunto?

---

---

---

h) Como foi desenvolvido o ensino de Geografia no período de pandemia, de ensino remoto, para os alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial? Quais foram as principais experiências, percepções e demandas?

---

---

---

i) Durante a sua formação, você contou com disciplinas que abordassem as temáticas relativas à educação inclusiva? Quais?

---

---

---

j) Você, enquanto professor de Geografia, se sente seguro para desenvolver os conteúdos de sua disciplina na perspectiva da educação inclusiva? Por quê?

---

---

---

k) Atualmente, no que trata-se de formação continuada, você está participando de algum curso na área da educação especial? Se a resposta for sim, quais são?

---

---

---

l) De acordo com a sua percepção, quais foram as práticas pedagógicas executadas por você nas aulas de Geografia que mais desenvolveram as potencialidades dos alunos com deficiência?

m) Diante do seu entendimento, como que ocorre, de fato, a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Geografia?

---

---

---

n) Que propostas podem ser sugeridas para aperfeiçoamento no processo de formação inicial e continuada, dos professores de Geografia?

---

---

---

**APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A EXECUÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Escola: \_\_\_\_\_

Diagnóstico do Aluno: \_\_\_\_\_

a) Em qual ano(série) você estuda?

\_\_\_\_\_

b) Qual(ais) a(s) escola(s) onde você estuda e /ou já estudou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Em sua opinião, a escola onde você está oferece condições adequadas para a sua necessidade educacional? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Como é o convívio com os seus colegas? Resumidamente, descreva-o.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Quais as facilidades e dificuldades que você possui nas aulas de Geografia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Quais foram as atividades que você realizou nas aulas de Geografia que mais lhe auxiliaram na compreensão de um dado conteúdo? Por quê?

---

---

---

g) Você sente-se incluído nas aulas de Geografia? Por quê?

---

---

---

**APÊNDICE C – QUESTÕES PARA OS GRADUANDOS EM GEOGRAFIA SOBRE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Percentual de conclusão de Curso do aluno: \_\_\_\_\_

a) Em qual semestre do curso de Geografia você está?

\_\_\_\_\_

b) Você já trabalhou com alunos com deficiência? Se a resposta for sim, quais as suas percepções em relação à inclusão desses educandos nas aulas da disciplina de Geografia?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Na sua concepção, quais os aspectos positivos e os que precisam ser pensados para que ocorra a promoção de uma educação inclusiva?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) No curso de Geografia, você conta com disciplinas que trabalham com a problemática a respeito da inclusão escolar? Que disciplinas são essas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) Você se sente apto para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

f) Você está ou já participou de cursos complementares no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Quais foram? De que maneira eles contribuíram na sua formação?

---

---

---

g) Em sua opinião, como que o professor de Geografia deve trabalhar para realmente desenvolver a inclusão escolar?

---

---

---

---

h) Que propostas podem ser pensadas na formação docente em Geografia para melhor qualificar o futuro professor nos aspectos da educação especial e inclusiva?

---

---

---