

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Pinho, Thomáz Augusto Sobral.

A Formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos com deficiência visual na educação básica / Thomáz Augusto Sobral Pinho. - Recife, 2024.

225f.: il.

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2024.

Orientação: Priscylla Karoline de Menezes.

Inclui referências e apêndices.

1. Geografia inclusiva; 2. Deficiência visual; 3. Formação de professores. I. Menezes, Priscylla Karoline de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

THOMÁZ AUGUSTO SOBRAL PINHO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em geografia. Área de concentração: regionalização e análise regional.

Aprovada em: 24/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Orientadora – Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Flávia Gabriela Domingos Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. David de Abreu Alves (Examinador Externo)
Universidade Federal de Roraima

Dedico esta pesquisa às pessoas (familiares e amigos) que estiverem e estão ao meu lado ao longo de toda a jornada, aos alunos com deficiência visual que enfrentam diariamente uma série de obstáculos para ter acesso ao direito básico da educação, aos profissionais da educação e todos os pesquisadores que se engajam na luta por uma educação de todos e para todos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, não poderia deixar de iniciar sem agradecer a Deus por ter me sustentado ao longo de todo o processo. À Ele, agradeço pela minha vida e por me permitir chegar ao encerramento de mais um ciclo, me fortalecendo mesmo diante de tantas adversidades que surgiram ao longo do Mestrado.

Segundamente, sou grato aos meus familiares que me acompanharam durante esses anos e me incentivaram de todas as formas, sempre acreditando no potencial.

Agradeço também aos meus amigos e amigas que são pilares na minha vida e que sempre fazem questão de me incentivar. Entre eles e elas, deixo meus agradecimentos especiais à Bárbara Barbosa, Lilian Teixeira e Tamara Trajano, as quais pude encontrar ao longo da graduação e que tenho o prazer de tê-las por perto compartilhando comigo diversos sentimentos e momentos inesquecíveis, desde a graduação até aqui, além de Victor Leonardo, amizade que construir também ao longo da formação inicial e carrego até hoje como um irmão o qual tenho a felicidade de ter por perto.

Fora da universidade, agradeço, também, as minhas irmãs de coração Heloisa Nerys, Isabela Carneiro e Yasmin Amorim, que carrego comigo desde o meu ensino médio e que sempre estão ao meu lado para todas as situações. Agradecimento especial, também, à Maurício Sena, que está comigo em todos os momentos possíveis.

Agradeço a Universidade Federal de Pernambuco, em especial a todos que fazem e fizeram parte do Departamento de Ciências Geográficas, por todo o comprometimento com a nossa formação. Aos professores e professoras que passaram pela minha caminhada, a minha gratidão por todas as contribuições que vocês deram à minha formação pessoal e profissional.

Agradeço a minha orientadora Priscylla Karoline de Menezes, por todo o acompanhamento, confiança e ensinamentos ao longo dessa trajetória e por ser uma inspiração para mim dentro do campo da Geografia

A Professora Flávia Gabriela Domingos Silva e ao Professor David de Abreu Alves, meus agradecimentos por aceitarem o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa do Mestrado e, conseqüentemente, por fazerem parte desse momento tão especial e de crescimento para a minha vida.

*“A inclusão acontece quando se aprende com as
diferenças e não com as igualdades.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

A presença de alunos com deficiência visual em classes comuns é uma demanda cada vez mais crescente na educação básica. Nesse contexto, ao se pensar em um ensino de Geografia que valoriza excessivamente o sentido da visão, suas abordagens fazem grande apelo a referências visuais, o que representa uma barreira para os educandos com deficiência visual, os quais, em face das suas restrições visuoespaciais, podem encontrar dificuldades na construção dos conhecimentos. Diante dessa realidade, como caminhos para a efetivação da inclusão escolar de alunos com a deficiência, é necessário promover o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Como fator relevante para estes dois últimos elementos, é essencial analisar a questão da formação inicial de professores, em vista das dificuldades encontradas por esses profissionais no exercício da sua prática. Partindo disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como a inclusão escolar de alunos com deficiência visual está presente na formação inicial dos professores de Geografia, tanto na teoria, quanto na prática. Para isso, Parte-se dos seguintes objetivos específicos: verificar, a partir de uma perspectiva histórica, o processo de formação docente no que diz respeito à inclusão escolar; discutir sobre os desafios e possibilidades para a formação de professores no contexto do ensino de Geografia para alunos com DV; analisar a presença da inclusão escolar na formação inicial de professores de Geografia, considerando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), as grades curriculares e as ementas de disciplinas obrigatórias e eletivas de cursos de Geografia Licenciatura de universidades públicas do Brasil; realizar uma discussão a partir das percepções de professores de Geografia (formados pela Universidade Federal de Pernambuco) e de graduandos de licenciatura dos períodos finais (na mesma instituição) sobre a formação inicial para a inclusão escolar; e promover um momento formativo com licenciandos em Geografia para entender, na prática, os desafios e apresentar caminhos que podem ser percorridas em sala de aula com os alunos com DV, a partir do uso da Cartografia Tátil. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se um levantamento documental e bibliográfico em documentos educacionais, legislações, artigos, livros, dissertações e teses que versam sobre educação inclusiva, Geografia escolar, formação de professores e Cartografia Tátil. Além disso, analisou-se documentos oficiais de 32 Instituições de Ensino Superior brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Geografia, para se entender como os professores da disciplina estão sendo formados nessas universidades para a prática profissional no contexto da inclusão de alunos com deficiência visual. Ademais, foram aplicados questionários com professores e alunos de Geografia que possuíram ou possuem vínculo com a Universidade Federal de Pernambuco em duas etapas: a primeira, online, com professores formados e graduandos e a segunda com alunos do 6º semestre de graduação, através do estágio docência na disciplina Metodologias do Ensino de Geografia I. No processo de estágio, além do questionário aplicado, realizou-se uma aula prática sobre Cartografia Tátil, confeccionando mapas táteis juntamente aos licenciandos. Dessa forma, constatou-se as lacunas na formação inicial de professores de geografia, que chegam em sala de aula e se sentem inseguros e despreparados para a prática docente com alunos com deficiência visual, sobretudo diante da ausência de uma base teórico-metodológico sobre essa realidade. Essas lacunas podem ser preenchidas ao passo em que há a inserção, ao longo do processo de formação inicial desses professores, abordagens teóricas e práticas voltadas à educação inclusiva, preferencialmente por meio de disciplinas específicas.

Palavras-chave: Geografia inclusiva; Deficiência visual; Inclusão escolar; Formação de professores.

ABSTRACT

The presence of students with visual impairments in regular classes is an increasingly growing demand in basic education. In this context, when considering a Geography education that excessively values the sense of sight, its approaches heavily rely on visual references, which represents a barrier for students with visual impairments. Due to their visual-spatial restrictions, these students may encounter difficulties in constructing knowledge. Faced with this reality, in order to effectively promote the school inclusion of students with disabilities, it is necessary to promote access, permanence, and the quality of education. As a relevant factor for these last two elements, it is essential to analyze the issue of the initial training of teachers, considering the difficulties encountered by these professionals in their practice. Based on this, the present research aims to analyze how the school inclusion of students with visual impairments is present in the initial training of Geography teachers, both in theory and in practice. To achieve this, the following specific objectives are pursued: to verify, from a historical perspective, the teacher training process regarding school inclusion; to discuss the challenges and possibilities for teacher training in the context of Geography education for students with visual impairments; to analyze the presence of school inclusion in the initial training of Geography teachers, considering the Pedagogical Course Projects (PCPs), the curricula, and the syllabi of mandatory and elective courses in Geography degree programs at public universities in Brazil; to conduct a discussion based on the perceptions of Geography teachers (graduated from the Federal University of Pernambuco) and final year undergraduate students (at the same institution) about initial training for school inclusion; and to promote a formative moment with Geography undergraduates to understand, in practice, the challenges and present approaches that can be taken in the classroom with visually impaired students, through the use of Tactile Cartography. For the development of the research, a documentary and bibliographic survey was conducted on educational documents, legislation, articles, books, dissertations, and theses related to inclusive education, school Geography, teacher training, and Tactile Cartography. In addition, official documents from 32 Brazilian Higher Education Institutions that offer a degree in Geography Education were analyzed to understand how teachers of the discipline are being trained at these universities for professional practice in the context of including students with visual impairments. Furthermore, questionnaires were administered to Geography teachers and students who had or have a connection with the Federal University of Pernambuco in two stages: the first, online, with graduated teachers and undergraduates, and the second with 6th-semester undergraduate students, through teaching internships in the course "Teaching Methodologies in Geography I". In the internship process, in addition to the questionnaire, a practical class on Tactile Cartography was conducted, creating tactile maps together with the undergraduates. In this way, gaps in the initial training of geography teachers were identified, as they enter the classroom feeling insecure and unprepared for teaching students with visual impairments, especially in the absence of a theoretical-methodological foundation regarding this reality. These gaps can be filled as theoretical and practical approaches focused on inclusive education are integrated into the initial training process of these teachers, preferably through specific courses.

Keywords: Inclusive Geography; Visual Impairment; School Inclusion; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Cella Braille	42
FIGURA 2 – A tabela de Snellen, um dos principais meios utilizados por oftalmologistas para medir a acuidade visual dos indivíduos	64
FIGURA 3 – Ilustração de uma península elaborada pelo aluno com DV sem (3A) e com (3B) o suporte do recurso tátil (3C)	84
FIGURA 4 – Desenhos da forma do Brasil elaborados pelos alunos com DV a partir de imagens formadas mentalmente	85
FIGURA 5 – Percentual de alunos com NEE matriculados em classes comuns na educação básica por etapa de ensino	87
FIGURA 6 – Percentual de matrículas de alunos com NEE que frequentam classes comuns (com ou sem AEE) ou classes especiais	88
FIGURA 7 – Proposta de jogo de damas adaptado elaborado por alunos do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE para a realização de oficina, como processo avaliativo na disciplina de Metodologias no Ensino de Geografia I, com aluno com DV	158
FIGURA 8 – Exemplos de generalizações e simplificações adotadas na confecção de produtos cartográficos táteis	168
FIGURA 9 – Adaptação das variáveis gráficas visuais de Jacques Bertin para a leitura tátil	169
FIGURA 10 – Implantação das variáveis gráficas táteis em relação ao tamanho	170
FIGURA 11 – Padronização de mapa tátil elaborada pelo LABTATE	172
FIGURA 12 – Padronização de mapas táteis proposta pelo LEMADI	173
FIGURA 13 – Padrões estabelecidos para alguns dos elementos cartográficos	174
FIGURA 14 – Reprodução em acetato através da máquina Thermoform	175
FIGURA 15 – Reprodução dos mapas táteis em papel microcapsulado	175
FIGURA 16 – Mapas táteis para pessoas cegas e com baixa visão elaborados artesanalmente	177
FIGURA 17 – Caderno sensorial para testes dos materiais das representações gráficas táteis	178
FIGURA 18 – Maquete tátil dos elementos de uma bacia hidrográfica elaborada artesanalmente	180

FIGURA 19 – Maquetes táteis dos acidentes geográficos elaboradas de maneira artesanal	180
FIGURA 20 – Maquete tátil das formas de relevo	181
FIGURA 21 – Materiais diversos disponibilizados aos alunos para a confecção dos mapas táteis	186
FIGURA 22 – Mapa tátil base das regiões do Brasil elaborado pelo LABTATE utilizado na oficina	187
FIGURA 23 – Processo de produção dos mapas táteis pelos alunos do 6º período de Licenciatura em Geografia por meio da técnica de colagem	188
FIGURA 24 – Mapa tátil produzido por um dos grupos utilizando tecido, papéis de diferentes texturas e cores e miçangas	188
FIGURA 25 – Organização dos elementos orientação, escala e legenda, utilizando texturas diferentes, conteúdo textual e legendas em braile	189
FIGURA 26 – Resultado final dos mapas táteis elaborados por três dos cinco grupos que participaram da oficina	190

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Lista de IES selecionadas para o estudo, divididas por unidades federativas em ordem alfabética, região e por localização por município	102
TABELA 2 – Quantidade de disciplinas por IES que abordam a inclusão de alunos com NEE ou que podem tratar sobre referenciais teóricos e legislações da inclusão escolar	111
TABELA 3 – Quantidade de disciplinas que abordam diretamente a inclusão de alunos com NEE (obrigatórias ou optativas/eletivas)	113
TABELA 4 – Quantidade de disciplinas que abordam diretamente a inclusão, com a exceção de Libras, por IES (obrigatórias ou optativas/eletivas)	116
TABELA 5 – Disciplinas obrigatórias voltadas diretamente para temas sobre a inclusão escolar, com a exceção de Libras	119
TABELA 6 – Disciplinas optativas/eletivas voltadas diretamente para temas sobre a inclusão escolar, com a exceção de Libras	120
TABELA 7 – Organização curricular do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE	132
TABELA 8 – Perguntas realizadas aos participantes da pesquisa através do formulário online	138

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Total de PPCs analisados que fazem algum tipo de menção sobre a educação especial e/ou inclusiva como temática presente na formação inicial dos licenciados em Geografia na IES	106
GRÁFICO 2 – Total de IES que ofertam disciplinas sobre inclusão escolar, com a exceção de Libras	116
GRÁFICO 3 – Participantes da pesquisa de acordo com ano de situação de curso (concluído ou em andamento)	140
GRÁFICO 4 – Ano de conclusão de curso entre os professores formados em Geografia pela UFPE que responderam à pesquisa	141
GRÁFICO 5 – Distribuição dos licenciandos que responderam ao questionário por semestre de curso	142
GRÁFICO 6 – Participantes da pesquisa que tiveram ou não contato com temáticas e/ou práticas sobre educação inclusiva a partir das disciplinas obrigatórias ou de eletivas ao longo do curso	142
GRÁFICO 7 – Detalhamento dos 22 participantes que tiveram algum contato com a educação inclusiva ao longo da formação em relação ao formato das disciplinas	143
GRÁFICO 8 – Total de participantes buscaram adquirir e/ou ampliar seus conhecimentos sobre a inclusão escolar através da participação em eventos, palestras, cursos ou outras atividades	144
GRÁFICO 9 – Avaliação dos sujeitos participantes sobre a preparação recebida na formação inicial para o ensino para alunos com NEE	145
GRÁFICO 10 – Participantes da pesquisa que foram e/ou são professores da educação básica	146
GRÁFICO 11 – Participantes da pesquisa que alegam exercício profissional na educação básica de acordo com rede de ensino	147
GRÁFICO 12 – Total de participantes que já tiveram experiência com aluno(s) com deficiência visual	148
GRÁFICO 13 – Percepções dos sujeitos em relação ao sentimento de preparo para incluir um aluno com deficiência visual a partir da formação inicial recebida no curso de licenciatura	149

GRÁFICO 14 – Total de participantes que alegaram conhecer o campo da Cartografia Tátil	183
GRÁFICO 15 – Participantes que alegaram conhecer a Cartografia Tátil e que tiveram experiência com esse campo inclusivo	183
GRÁFICO 16 – Detalhamento sobre os âmbitos nos quais os sujeitos tiveram contato com a Cartografia Tátil	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNC	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
DCG	Departamento de Ciências Geográficas
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OM	Orientação e Mobilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFG	Universidade Federal Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
METODOLOGIA	27
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO	31
1.1 A pessoa com deficiência na história da humanidade: entre a exclusão e a inclusão na sociedade e nos espaços educacionais	31
1.2 A educação de PcD no Brasil: principais acontecimentos históricos	37
1.2.1 A inclusão educacional das pessoas com deficiência visual	39
1.3 Educação Inclusiva: primeiras considerações	45
1.4 Educação Inclusiva: principais marcos legais	48
CAPÍTULO 2. INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA	61
2.1 Definição da Deficiência Visual	61
2.2 Breves considerações sobre a Geografia escolar e o seu potencial inclusivo	65
2.3 O desenvolvimento da percepção espacial nos alunos com deficiência visual	72
2.4 Ensino de Geografia para alunos com deficiência visual	76
CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	87
3.1 Formação inicial de professores de Geografia para a inclusão escolar: os principais marcos legais	90
3.2 Formação docente para uma Geografia escolar inclusiva: entre a teoria e a prática	95
3.3 Uma análise da formação inicial de professores de Geografia no Brasil para a inclusão de alunos com NEE	99
CAPÍTULO 4. FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM GEOGRAFIA NA PESPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: O CASO DA UFPE	127
4.1 Análise da estrutura do curso de Licenciatura em geografia da UFPE	128
4.2 Percepções de alunos de Licenciatura em Geografia e professores formados da UFPE sobre a Formação Inicial para inclusão escolar de alunos com deficiência visual	137

CAPÍTULO 5. CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: MOBILIZANDO ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUIR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA	151
5.1 Da atuação no estágio docência	154
5.2 Mobilizando a imaginação: e se você se deparar com um aluno com deficiência visual, o que fazer?	155
5.3 A Cartografia Tátil na formação inicial de professores de Geografia: construindo caminhos para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual	163
5.3.1 Prática em Cartografia Tátil: qual o impacto na formação inicial?	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICES	224

INTRODUÇÃO

A presença de alunos com Deficiência Visual (DV) em classes comuns da educação básica brasileira, isto é, nos espaços que recebem todos os educandos, independentemente das suas características, é uma demanda cada vez mais frequente e, ao mesmo tempo, complexa. Por um lado, essa realidade envolve um crescente quantitativo de matrículas desses sujeitos no sistema educacional e, por outro, inúmeros obstáculos e desafios, além de contradições, se tornam evidentes. Sendo assim, em uma perspectiva histórica, a educação para alunos com DV vivencia, concomitantemente, momentos e práticas de inclusão e exclusão, estando esta última situação ainda presente em muitos contextos educacionais atuais.

Sobre isso, ao ser traçado um parâmetro evolutivo ao longo da história, nota-se que a educação das pessoas com DV foi marcada, em um primeiro momento, pela segregação e exclusão, tendo em vista os padrões de “normalidade” impostos hegemonicamente que os inferiorizavam e os colocavam em uma posição de incapacidade. Nessa perspectiva, inseridos no âmbito da educação chamada de “especial”, esses indivíduos eram concebidos como inaptos e totalmente dependentes, o que tinha como consequência o atendimento em instituições especiais de natureza assistencialista e médica, não educacional (Roma, 2018).

Posteriormente, ao longo do século XX, iniciou-se um novo momento no processo de educação das pessoas com DV, conhecido como período de integração. Neste momento, as instituições de ensino regular começaram a receber PcD, incluindo as com DV (Santos; Reis, 2015). Todavia, a fase integracionista não deve ser confundida com a inclusão, tendo em vista que os alunos com DV não tinham suas capacidades e potencialidades exploradas como deveria, ao passo em que o sistema educacional exigia que os educandos se adequassem ao processo escolar, o que deveria ser ao contrário, isto é, os sistemas de ensino que precisariam estar preparados para abarcar toda a diversidade (Santos; Reis, 2015; Oliveira, 2019; Uchôa; Chacon, 2022).

No Brasil, esse processo de escolarização dos sujeitos com a DV, somando-se as pessoas com as demais deficiências, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA), vai encontrar novos rumos nas últimas décadas do século XX, sobretudo a partir da década de 1980, diante da atuação de movimentos sociais em prol dos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD) (Pires; Plácido, 2018). Nesse contexto, intensifica-se um movimento pela inclusão, o que trouxe um novo panorama para o

sistema educacional, tendo como respaldo o surgimento de algumas legislações, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e mais tarde a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros marcos legais.

Em vista do contexto histórico vivenciado ao final do século XX e começo do XXI, os sistemas de ensino assumem uma tendência cada vez menos especial e cada vez mais inclusiva, rompendo com uma perspectiva segregacionista que separava os “especiais” dos “normais” e valorizando a inclusão de todos os indivíduos nos mesmos espaços educativos da educação básica (Roma, 2018). Desse modo, a educação das pessoas com DV e demais PcD passou a priorizar a socialização, a aprendizagem dos sujeitos e o desenvolvimento da autonomia em detrimento da caridade e do assistencialismo, representando um grande avanço na luta pelos direitos sociais desses indivíduos no país.

Como consequência do avanço da educação inclusiva em seu contexto mais amplo, o número de matrículas de alunos com DV e outras necessidades educativas especiais vem aumentando significativamente nos últimos anos. Como prova disso, o Censo Escolar, o principal instrumento de coleta e divulgação de dados sobre a educação básica, ano após ano vem evidenciando a maior presença dos alunos com essas necessidades educativas específicas no sistema educacional brasileiro, inclusive nas salas de aulas comuns do ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Dados do Censo Escolar de 2022 destacam que a presença dos alunos com DV e outras necessidades educativas na educação básica ultrapassa 1,5 milhão de educandos, aumento significativo quando comparado há anos anteriores. Em 2020, por exemplo, o total de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial matriculados na educação básica era de 1,3 milhão, maior do que em 2018, que tinha cerca de 100 mil alunos a menos, e do ano de 2010, no qual o número total era de aproximadamente 702 mil educandos. Logo, entre 2010 e 2022 o número total de matrículas teve um crescimento de quase 800 mil educandos, fazendo parte desse grupo os alunos com DV (Brasil, 2011a; 2019; 2021; 2023).

Em face do crescimento no número de matrículas de pessoas com alguma necessidade educativa específica nas escolas regulares, o que por um lado representa um importante marco histórico, por outro revela desafios encontrados pelos próprios educandos e que ainda vem sendo estabelecidos para os professores. No âmbito da

educação inclusiva são destacados três fatores-chave para a efetivação da inclusão: o acesso, a permanência e a qualidade educacional (Turqueti; Souza; Chinalia, 2013). Ou seja, a inclusão escolar ocorre a partir da combinação entre esses três fatores, os quais não devem acontecer de forma isolada.

Dessa maneira, a inclusão não deve ser entendida apenas como a adequação dos espaços físicos, como a instalação de rampas, banheiros adaptados, pisos táteis, entre outros recursos, e/ou como o recebimento de matrículas de educandos com DV ou outra característica específica (acesso), mas sim como uma conciliação entre estas condições e, sobretudo, a promoção de processos de ensino-aprendizagem apropriados às características desses sujeitos (permanência com qualidade educacional) (Vieira; Ferraz, 2015; Junior; Martins; Dias, 2018).

Partindo dessa perspectiva, como um dos princípios substanciais para a garantia da permanência dos indivíduos com DV no âmbito escolar, tem-se a necessidade de assegurar professores de ensino regular capacitados, conforme disposto no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Brasil, 1996). Reitera-se essa necessidade em vista dos dados do último Censo Escolar, o qual destacou que mais de 50% dos alunos com DV e demais necessidades educativas específicas matriculados em classes comuns não recebem complementarmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estando o processo educativo, em grande parte, sob responsabilidade dos professores das classes regulares (Brasil, 2023).

Nesse contexto, emerge a necessidade de atentar-se à formação dos professores, de modo que seja possível analisar como esses profissionais estão sendo preparados para a inclusão escolar e desenvolver, junto a eles, os saberes e práticas fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. No que se refere à realidade do educando com DV, é de grande importância que as práticas metodológicas sejam adequadas às suas características resultantes das restrições visuoespaciais, ou seja, considerando os obstáculos encontrados no estabelecimento de relações com o espaço, o que ressalta o importante papel da formação docente para a mediação do processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, para a garantia de condições concretas de aprendizagem.

No tocante à Geografia escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca como papel fundamental dessa disciplina permitir que os educandos realizem a leitura do mundo em que vivem, sendo estimulados a pensar espacialmente para que, desse modo, desenvolvam os raciocínios geográficos pertinentes (Brasil, 2018). Em face disso, uma vez que a Geografia possui como foco de estudo as espacialidades dos

fenômenos e dos processos, grande parte dos seus componentes curriculares da educação básica está pautada nos aspectos alcançados pelo sentido da visão. Sendo assim, quando se considera a presença de alunos com a DV em sala de aula surgem incógnitas entorno da atuação docente e das possibilidades que são (ou deveriam ser) ofertadas para a construção de uma aprendizagem real e expressiva para esses sujeitos.

Em virtude desse cenário, torna-se basilar refletir sobre as possibilidades ofertadas para que esses alunos pensem o espaço geográfico, de modo que sejam ultrapassadas as limitações visuoespaciais e se construam práticas educativas significativas e de fato inclusivas. Ou seja, é preciso entender e buscar outros caminhos para além de um ensino de Geografia pautado exclusivamente no sentido da visão de modo que viabilize a aprendizagem dos alunos com DV e garanta o princípio básico da permanência desses educandos no espaço escolar.

Pensando nisso, alguns autores, como Nogueira e Chaves (2011), abrem espaço para uma reflexão e trazem a possibilidade de viabilizar, na Geografia escolar, a transposição da realidade para que possa ser lida pelas mãos. Dessa forma, destaca-se papel relevante que a Cartografia Tátil promove enquanto meio de acessibilidade aos conhecimentos geográficos por alunos com DV, contudo, ao mesmo tempo, questiona-se como instrumentos de inclusão como este vem sendo inseridos na formação de professores de Geografia, se é que estão sendo.

Nessas circunstâncias, necessita-se, pois, pensar a formação dos docentes de Geografia sob a perspectiva da inclusão escolar, sobretudo diante da presença cada vez mais frequente de alunos com necessidades educativas específicas em classes comuns do ensino regular, entre os quais estão os educandos com DV. Aprofundando-se no contexto da formação de professores para a atuação em escolas inclusivas, constata-se que existe, hoje, um número expressivo de documentos que asseguram, ao menos em teoria, a formação docente na/para a inclusão escolar.

Entre os marcos legais que tratam de forma direta sobre a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicado em 2015, são alguns dos exemplos que demonstraram preocupações acerca da fragilidade na formação inicial e continuada dos professores para o atendimento de alunos com NEE em salas de aula de ensino regular (Brasil, 1994a, 2008a, 2015a).

Ademais, como importante marco de reconhecimento da luta pela inclusão escolar, a urgência de formar docentes preparados e seguros para a promoção de práticas

inclusivas vem sendo inserida como umas das demandas presentes nas políticas públicas educacionais e para a formação de professores. Para ter uma dimensão sobre isso, o Plano Nacional de Educação, de 2014, por exemplo, reservou uma de suas estratégias para tratar exclusivamente da inclusão dos referenciais teóricos e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento desses alunos na formação docente (Brasil, 2014).

Como exemplos mais recentes, pode-se mencionar a Resolução CNE/CP N° 2/2015, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a qual prevê uma formação inicial, bem como continuada, que deve abarcar em seus currículos abordagens referentes à educação especial e inclusiva (Brasil, 2015b). Outra normativa é a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e buscar instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a qual faz, também, referências ao tratamento de legislações e à inserção de conceitos e temas da educação inclusiva no processo formativo (Brasil, 2019).

Todavia, em relação à esta última, é preciso realizar algumas ressalvas, tendo em vista que até então não houve a implementação da normativa, vide, entre as últimas ações, a Resolução CNE/CP N°1, de 2 de janeiro de 2024, que mais uma vez prorroga o prazo de implementação, agora para março deste ano. Essa situação é consequência do retrocesso que representa à referida resolução de 2019, a qual mobilizou diversas entidades, profissionais do campo educacional e educandos à se oporem à legislação e reivindicarem sua revogação, destacando o quão danosa à educação nacional e despeitosa às intuições, aos profissionais e aos alunos é a resolução.

Porém, ainda é válido mencionar, que apesar do posicionamento pessoal em defesa de uma educação de qualidade e da preocupação acerca dos efeitos drásticos que as novas diretrizes podem causar, especialmente, na formação de professores, em virtude de seu caráter acrítico, tecnicista e por afrontar a autonomia das universidades, foi necessário mencionar a Resolução CNE/CP N° 2/2019. Apesar do cenário agitado no que diz respeito à sua (não) implementação, trata-se de mais uma proposta somativa à legislação brasileira que aborda o aspecto da educação inclusiva como fator que deve estar presente na formação de professores, ainda em nível inicial. Porém, reconhece que embora escrito, seguindo a sua implementação, acredita-se que muitas lacunas ainda irão existir, tendo em vista a precarização anunciada pela resolução.

No entanto, apesar desse e dos demais marcos legais efetivamente implementados que asseguram a formação docente para a perspectiva da inclusão escolar, a realidade, na prática, é divergente. No que tange à inclusão de alunos com DV em salas comuns, estudos como o de Marcelino e Bragança (2017), realizado com professores da educação básica, demonstram que os profissionais não se sentem preparados suficientemente para o estabelecimento de práticas educativas de fato inclusivas, o que representa uma contradição quando se leva em consideração à existência de uma variedade de legislações que, desde o final do século XX, alertam para fragilidade da formação docente para essa demanda e, conseqüentemente, firmam compromisso com a formação no contexto da inclusão.

No âmbito da Geografia escolar, devido ao grande referencial visual utilizado pelo seu componente curricular, os professores recebem a incumbência de adequar as práticas metodológicas de modo que contemplem os educandos com DV. Entretanto, é exposta uma dicotomia entre teoria e prática que evidencia o distanciamento, ainda muito significativo, entre os meios de inclusão dispostos nas políticas nacionais de educação e a realidade da atuação docente para o atendimento de alunos com deficiência visual em sala de aula (Nogueira; Chaves, 2011; Silva; Lobato, 2019).

Essa realidade da prática docente no contexto do ensino da Geografia para alunos com DV revela uma lacuna (ou uma série de lacunas) ainda mais complexa, relacionada à fragilidade no processo de formação inicial dos docentes da disciplina nos cursos de licenciatura. Assim, se há uma vasta disposição de mecanismos legais que asseguram a formação completa de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva no ensino básico, por que, na prática cotidiana, ainda são evidentes uma diversidade de obstáculos que prejudicam, acima de tudo, os alunos com DV e com outras necessidades educativas especiais?

Este é um dos questionamentos que movem esta pesquisa, a qual surge de algumas inquietações referentes à formação de professores de Geografia para o exercício da docência no contexto da inclusão de alunos com DV, as quais foram se manifestando ainda no meu próprio processo de formação inicial, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A minha ligação com o tema da inclusão de alunos com a DV nas aulas de Geografia surgiu ainda em 2018, na participação de um minicurso sobre Cartografia Tátil, o qual foi ministrado pelo professor Marcelo Miranda, docente do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e uma das referências na área. Desde então, despontou-se o interesse

e a curiosidade de conhecer mais sobre as técnicas de produção de mapas táteis e outros recursos inclusivos, o que incentivou às leituras e práticas posteriores com a Cartografia inclusiva. Em face disso, o aprofundamento nas temáticas sobre a educação inclusiva e o ensino para alunos com DV foi inevitável, sendo, portanto, o pontapé de uma relação mais sólida com a área de estudo.

Dessa forma, o que surgiu como uma curiosidade e interesse, se tornou uma inquietação e preocupação, sobretudo ao refletir sobre a minha prática futura, caso viesse a receber um aluno com DV, o que aconteceu no meu primeiro ano como professor da educação básica, em 2022. No entanto, antes disso, durante os anos de 2020 e 2021, realizei uma pesquisa que deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado para a obtenção do título de Licenciado em Geografia, no qual foi abordado o uso da Cartografia Tátil para o ensino de conteúdos da Geografia Física para alunos com DV.

Nesse processo de pesquisa e elaboração do TCC, as inquietações se tornaram ainda mais latentes, me levando a refletir de maneira crítica sobre o meu próprio processo de formação inicial, isto é, se de fato me sentia preparado e capacitado para executar práticas inclusivas, não apenas para alunos com DV, mas para qualquer outro educando com alguma necessidade educativa específica. Diante disso, pude identificar uma série de lacunas e entender que essa fragilidade percebida no meu processo formativo é uma realidade de muitos outros docentes de diversos cursos de formação inicial de professores no Brasil.

Todavia, ao mesmo tempo, percebi o quanto o aprofundamento nessa temática me forneceu recursos para saber como agir na minha prática docente, ao receber alunos com DV, o que aconteceu no ano de 2022, quando precisei adequar minhas práticas ao longo do ano para incluir um aluno com DV matriculado no nono ano do ensino fundamental. Nesse contexto, do mesmo modo que o contato com referenciais teóricos da educação inclusiva e com metodologias inclusivas para o ensino da Geografia contribuiu com a minha formação, busco, através desta pesquisa, contribuir com as discussões sobre a educação inclusiva e com a formação e a atuação docente no âmbito da Geografia escolar.

Entretanto, é válido ressaltar que as contribuições na minha formação só foram possíveis devido à uma iniciativa pessoal de aprofundamento na área, e não a partir do que me foi ofertado diretamente nas disciplinas da grade curricular do curso de Geografia. Porém, conforme a legislação, essas contribuições precisam vir mediante o processo formativo inicial, quando os (futuros) professores devem adquirir os saberes necessários

para colocar em prática processos de ensino-aprendizagem inclusivos que contemplem a diversidade presente na educação básica.

Para atender a esses anseios e trazer reflexões e análises com base neles, esta pesquisa parte de alguns questionamentos norteadores:

1. Qual é a realidade dos cursos de Licenciatura em Geografia no que diz respeito à formação de professores para a inclusão de alunos com DV na educação básica?
2. Quais as percepções dos licenciados e dos docentes formados em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), acerca do seu próprio processo de formação inicial para a inclusão de alunos com deficiência visual?
3. Como a Cartografia Tátil pode contribuir com a formação docente e com a inclusão dos sujeitos nas práticas educativas?

Com isso, considera-se os saberes, competências, práticas, bem como os desafios resultantes da trajetória formativa e do próprio sistema educacional

Diante disso, esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar como a inclusão escolar de alunos com deficiência visual está presente na formação inicial dos professores de Geografia, tanto na teoria, quanto na prática. Para isso, foram delimitados os seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar, a partir de uma perspectiva histórica, o processo de formação docente no que diz respeito à inclusão escolar;
- Discutir sobre os desafios e possibilidades para a formação de professores no contexto do ensino de Geografia para alunos com DV;
- Analisar a presença da inclusão escolar na formação inicial de professores de Geografia, considerando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), as grades curriculares e as ementas de disciplinas obrigatórias e eletivas de cursos de Geografia Licenciatura de universidades públicas do Brasil;
- Realizar uma discussão a partir das percepções de professores de Geografia (formados pela Universidade Federal de Pernambuco) e de graduandos de licenciatura dos períodos finais (na mesma instituição) sobre a formação inicial para a inclusão escolar;

- Promover um momento formativo com licenciandos em Geografia para entender, na prática, os desafios e apresentar caminhos que podem ser percorridos em sala de aula com os alunos com DV, a partir do uso da Cartografia Tátil.

Para esse propósito, a discussão na presente pesquisa foi dividida em cinco capítulos. No primeiro, é feito um resgate histórico acerca do processo de inclusão das PcD na sociedade, com ênfase na escolarização de pessoas com DV no Brasil. Além disso, é trabalhado o conceito de educação inclusiva, desde sua definição, até a evolução conceitual, abordando-se as diferentes perspectivas e as legislações brasileiras que asseguram essa perspectiva de ensino na educação básica.

No segundo capítulo, é proposta uma discussão acerca da realidade dos alunos com DV na Geografia escolar. Para isso, inicialmente há uma diferenciação entre as maneiras pelas quais a DV pode acometer os sujeitos, tanto a partir de uma abordagem clínica, quanto mediante uma perspectiva educacional, evidenciando a importância dessa compreensão para entender a realidade da pessoa com DV na educação e perceber que dentro do próprio grupo existe uma diversidade.

Posteriormente, é abordado o potencial inclusivo do ensino da Geografia, para, posteriormente, evidenciar uma dicotomia a partir do que é exposto na teoria e vivenciado na prática. Sobre isto, a discussão abarca os desafios que são encontrados pelos docentes e pelos próprios educandos com DV no que tange aos processos de ensino-aprendizagem em Geografia, em virtude de a disciplina exigir bastante o uso do sentido da visão.

Já no terceiro capítulo, é feita uma análise acerca da formação inicial de professores de Geografia no Brasil para a atuação no contexto da inclusão escolar. Para isso, é realizada, primeiramente, uma análise dos principais dispositivos legais que falam sobre a formação inicial de professores para a inclusão escolar, partindo, assim, para uma discussão acerca da realidade da formação docente, a qual exprime uma contradição entre o que é previsto legalmente e o que, de fato, ocorre na prática.

Além disso, posteriormente, é feita uma análise acerca da formação inicial de professores de Geografia mediante a exposição de dados levantados a partir de documentos de algumas instituições de ensino superior brasileiras, delimitadas previamente, que ofertam o curso de Licenciatura em Geografia. Com base nessa análise, é possível entender a estrutura da formação inicial em Geografia nessas instituições, bem como o perfil do egresso que chega em sala de aula para a docência na educação básica.

A posteriori, no quarto capítulo, é feito um aprofundamento acerca da formação inicial de professores de Geografia no contexto da UFPE. Dessa forma, inicialmente é realizada uma análise detalhada de documentos oficiais do curso e, após isso, são analisados os dados resultantes de uma pesquisa aplicada com licenciandos em Geografia da UFPE e com professores de Geografia formados pela mesma instituição, os quais trazem percepções desses sujeitos sobre seus processos de formação inicial.

Por último, no quinto capítulo, são compartilhados resultados de uma vivência realizada com alunos do sexto semestre do curso de Geografia Licenciatura da UFPE, a qual inseriu na formação dos licenciandos abordagens teóricas e práticas voltadas à inclusão escolar, especialmente de alunos com DV, com o intuito de evidenciar a importância do contato com a educação inclusiva ainda na formação inicial.

METODOLOGIA

A presente pesquisa consiste em uma abordagem de cariz qualitativo, concentrando-se na compreensão aprofundada e nas interpretações dos fenômenos estudados, explorando, assim, suas complexidades, nuances e significados (Silva; Menezes, 2005). Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa é classificada como aplicada, na medida em que busca gerar conhecimentos mediante a aplicação prática (GIL, 2008). Quando atrelado aos objetivos de estudo, a pesquisa é classificada como exploratória, visto que, conforme Gil (2008) e Gil (2010) pretende proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo etapas de levantamento bibliográfico, análise documental, captação de percepções de pessoas envolvidas e análise de exemplos.

Como primeiro percurso metodológico tomado, foi realizado um aprofundamento teórico-conceitual e metodológico, utilizando-se, portanto, do levantamento bibliográfico e documental. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica e a documental possuem significados semelhantes, fazendo o uso de dados existentes, distinguindo-se na forma de tratamento analítico adotado, que no caso da primeira é mais expressivo. Desse modo, para a sistematização do arcabouço teórico-metodológico fez-se necessária uma busca em artigos, livros, dissertações, teses, entre outros materiais, além de consultas em sites oficiais, legislações sobre a educação inclusiva e a formação de professores, assim como em documentos oficiais.

A partir da revisão de literatura, foi feita uma separação dos estudos seguindo algumas categorias temáticas, visando, dessa maneira, estruturar o referencial teórico utilizado na pesquisa. As categorias temáticas foram as seguintes:

- a) Educação inclusiva
- b) Formação de professores
- c) Ensino de Geografia
- d) Geografia e inclusão
- e) Cartografia tátil

Em relação às legislações, foi feita uma pesquisa em leis, decretos, resoluções e portarias que versam sobre a educação básica brasileira e a formação de professores, analisando como a questão da inclusão escolar é prevista nesses mecanismos. Posteriormente, os marcos legais foram classificados em ordem cronológica, permitindo, dessa forma, promover uma análise da evolução da educação especial e inclusiva no Brasil, com o respaldo das legislações existentes.

Já em relação aos documentos oficiais acessados, para entender os rumos da formação inicial de professores de Geografia no Brasil, fez-se uma análise da estrutura e dos direcionamentos dos cursos de licenciatura em algumas universidades públicas. Nesse percurso, foram buscados e estudados documentos oficiais de cursos de Licenciatura em Geografia de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em território nacional, tanto no âmbito estadual, quanto no federal. Ao total, foram delimitadas 32 universidades que ofertam o curso, as quais são detalhadas no capítulo 3 desta pesquisa.

Ademais, ainda partindo do conjunto de procedimentos adotadas, o estudo também se caracteriza enquanto participante, ao passo em que há uma aproximação e interação com o público estudado a fim de conhecer mais profundamente a realidade abordada (Silva; Menezes, 2005). Para isso, foi aplicado um questionário com professores de Geografia da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) formados pela UFPE e graduandos em Licenciatura em Geografia dos últimos dois semestres de curso pela mesma instituição. No questionário, inicialmente, buscou-se identificar se os sujeitos participantes eram formados ou graduandos no referido curso, bem como o ano de formação ou semestre corrente, configurando-se como as duas

primeiras questões. Após esta primeira etapa, foram realizadas mais 12 perguntas, com 11 de múltipla escolha e uma única discursiva, sendo 8 delas de resposta obrigatória.

Entre as temáticas abordadas no questionário, foram levantadas questões acerca de vivências com a educação inclusiva ao longo da formação inicial, seja por intermédio de disciplinas obrigatórias ou eletivas, o interesse pela temática da inclusão escolar, o nível de preparo para lidar com alunos com NEE, em especial os sujeitos com DV, na prática docente, após a formação inicial, além do desenvolvimento de conhecimentos sobre meios de inclusão no ensino da Geografia. Em outras palavras, esse contato com os docentes e futuros profissionais buscou captar as percepções dos professores e futuros docentes acerca da formação inicial para a inclusão escolar, com base nas suas próprias vivências, assim como os seus conhecimentos sobre a educação inclusiva, a Cartografia Tátil e outras possibilidades metodológicas inclusivas para a Geografia escolar.

A opção pelo uso de questionários está atrelada à possibilidade de um maior alcance entre os docentes e estudantes, sendo essa, segundo Oliveira (2011), uma das suas principais relevâncias. Assim, os questionários foram aplicados em ambiente virtual, pensando, sobretudo, na praticidade e rapidez no recrutamento dos sujeitos envolvidos, no acesso à pesquisa, bem como no levantamento das informações.

Uma vez que essa etapa da pesquisa foi realizada em ambiente virtual, entende-se a importância, a necessidade e a responsabilidade de estar de acordo com os requisitos para preservar a proteção, segurança e direitos dos sujeitos envolvidos. Assim, o questionário foi aplicado no formato de formulário com questões objetivas e subjetivas, recorrendo-se ao recurso “*Formulários Google*”, tendo em vista que a plataforma possui uma estrutura de operação segura e permite que o proprietário da pesquisa faça escolha em relação às informações coletadas e como elas serão utilizadas.

Além disso, a presente pesquisa apresenta, também, caráter propositivo, ou seja, possui como uma de suas características a análise, avaliação e proposição de alternativas diante dos pontos diagnosticados (Freire, 2013). Desse modo, como último percurso metodológico percorrido, foram realizadas algumas práticas com alunos de graduação do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE. Essas vivências objetivaram promover momentos práticos que pudessem contribuir com a formação e atuação desses (futuros) professores em sala de aula no contexto da inclusão escolar, assim como expandir as análises, na prática, acerca da formação recebida por esses profissionais anteriormente.

Para isso, as práticas ocorreram no âmbito de atuação do estágio docência, na disciplina de “Metodologias no Ensino de Geografia I”, ofertada pelo Departamento de

Ciências Geográficas (DCG) da UFPE, como componente curricular obrigatório para os discentes do sexto semestre. Ao longo do estágio, uma das regências abordou o tema “Cartografia Escolar Inclusiva”, o que possibilitou, nesse momento, trabalhar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas perspectivas práticas e teóricas, a partir de propostas metodológicas e de uma oficina de Cartografia Tátil.

Além de desenvolver a prática com os licenciandos, foi possível captar percepções sobre a inclusão antes e depois das atividades aplicadas, a fim de investigar como práticas semelhantes às planejada impactam na formação inicial de professores. Para isto, optou-se mais uma vez pelo uso do questionário (questionários 2 e 3), desta vez no formato impresso e com questões discursivas, os quais foram distribuídos para cinco alunos participantes da oficina de Cartografia Tátil no dia da prática.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO

1.1 A pessoa com deficiência na história da humanidade: entre a exclusão e a inclusão na sociedade e nos espaços educacionais

O mundo é e sempre foi ocupado por múltiplas desigualdades, as quais, apesar de apresentarem inúmeras facetas, contextos e direções, compartilham de uma mesma consequência: a segregação. Seja, uma segregação social, racial, informacional, geográfica, econômica, ambiental, de gênero, religiosa, espacial ou de pessoas com algum tipo de deficiência, a exclusão sempre se fez presente nas diversas sociedades do mundo ao longo da história, desde as primeiras civilizações, até os dias atuais.

Certamente, são muitos os fatores que justificam os porquês da exclusão, ou melhor, das exclusões, variando de acordo com os diferentes cenários históricos, culturas e contextos sociais que marcaram e marcam cada localidade e/ou sociedade. Contudo, um desses porquês está relacionado aos padrões impostos pela e na sociedade de maneira arbitrária. Logo, nesta imposição social, enquanto uns desfrutam de melhores condições para socializar e viver, outros são lançados à sorte na margem das sociedades, sofrendo com uma gama de preconceitos e enfrentando obstáculos dos mais diversos para ter acessos aos seus direitos, inclusive àqueles mais básicos, como o direito à educação.

Os padrões são construções culturais que fornecem significados ao mundo e às pessoas que nele habitam. Zygmunt Bauman, sociólogo e filósofo, destaca que a cultura foi tomada como um conceito que designa a forma de administrar o pensamento e os comportamentos humanos (Bauman, 2009). Essa administração parte justamente dos elementos da cultura, a qual se materializa através de símbolos, crenças, conhecimentos, mercadorias, práticas e padrões, sejam estes morais, comportamentais, estéticos, ou de qualquer outra categoria (Sidekun, 2006).

Freud (1927) também trouxe sua visão acerca do termo cultura, imbricando-o ao de civilização. Para o neurologista e psiquiatra, a cultura abrange todos os conhecimentos e capacidades adquiridas pelo homem na finalidade de controlar as forças da natureza e dela extrair os recursos para suprir as necessidades e demandas humanas. Além disso, para Freud, o termo também engloba os regulamentos que são necessários para que se

haja uma organização nas relações humanas, de modo que se exista um alinhamento (Freud, 1996).

Assim, como produto das sociedades, dentre práticas, comportamentos, costumes, crenças, valores, entre outros, destacam-se os padrões sociais, os quais são aprendidos e propagados pelas sociedades de maneira excludente. A esse processo de aprendizagem, Émile Durkheim chama de “fatos sociais”, que seria justamente parte do processo de socialização do ser humano, o qual chega ao mundo como uma tábula rasa, conceito usado pelo filósofo John Locke para se referir à nossa mente como uma folha em branco ao nascer. Entretanto, apesar da mente em branco, a princípio, o conhecimento vem sendo adquirido com a experiência do sujeito nas diferentes culturas de cada povo.

Dessa forma, assim como tantos outros elementos culturais, os padrões sociais vêm sendo absorvidos pelos indivíduos desde os primeiros anos de vida. Esses padrões funcionam como normas sociais, os quais julgam e comparam indivíduos, impõem modos de pensar e agir, além de serem meios propagadores da exclusão. Os padrões, portanto, ditam o que é certo ou errado, bonito ou feio, bom ou mau e até mesmo quem é normal ou anormal, seguindo sempre o princípio do que é hegemônico e deve ser tomado com referência. Assim, se uma pessoa ou um grupo de pessoas não segue e/ou não se encaixa em tais padrões, tornam-se alvos potenciais da marginalização.

É o que aconteceu e ainda acontece com as PcD, as quais, ao longo da história e nas diversas civilizações, tiveram sua história marcada, majoritariamente, por momentos de exclusão, discriminação, violência e até mesmo de eliminação. A história dessas pessoas ora foi escrita por retrocessos, ora por progressos, mas que, até os dias atuais, ainda conta momentos de exclusão e preconceitos.

Ao fazer um resgate da história das PcD, desde a Antiguidade (4000 a.C – 476 d.C) até os dias atuais, é possível constatar essa oscilação entre retrocessos e avanços. Costa et al. (2016) destacam que as PcD, historicamente, eram vistas como defeituosas, sendo representações vivas de castigos divinos, além de trazerem consigo sinais negativos, estando, portanto, passíveis de exclusão do convívio em sociedade.

No período da Antiguidade, os sujeitos com algum tipo de deficiência eram negligenciados, estando lançados à margem das civilizações, uma vez que fugiam dos padrões aceitáveis do ponto de vista estético e de estrutura corporal (Zavareze, 2009). Diante disso, sem espaço nas sociedades, as PcD eram excluídas e até mesmo eliminadas, ainda mais em virtude do fato de serem assimiladas à seres incapazes de desenvolverem-se na vida social.

Chegando no período da Idade Média (entre os séculos 5 e 15), a realidade das PcD na humanidade ainda era marcada por obstáculos de convivência e pela exclusão. Autores como Zavareze (2009), Farias, Santos e Silva (2009), e Arruda e Dikson (2018) trazem contribuições, em suas produções, sobre o cotidiano dos indivíduos com deficiência ao longo do período medieval. Arruda e Dikson (2018), por exemplo, mencionam as diferentes formas de tratamento recebidas pelas PcD nesse período. Segundo os autores, havia uma variação no comportamento da sociedade para com elas, isto é, ora os tratamentos estavam pautados em castigos, ora em caridade e compaixão. Entretanto, seja de uma forma ou de outra, a segregação mantinha-se presente, visto que os sujeitos eram concebidos enquanto seres “estranhos”.

No que diz respeito ao tratamento de compaixão, Zavareze (2009) explica que tal sentimento esteve embasado na religiosidade do período. Assim, para muitas pessoas que viveram o período da Idade Média, as PcD eram representações simbólicas de ações divinas. Ou seja, uma PcD poderia ser uma pecadora que estava em vida, agora naquelas condições, para pagar pelos seus pecados, assim como poderia receber salvação divina, uma vez que estava pagando o(s) pecado(s) com suas características entendidas naquela época como “defeituosas”.

Nesse contexto, na crença de que os sujeitos com deficiência possuíam ligação divina, muitas pessoas buscavam protegê-los e ajudá-los, sobretudo no auge do Cristianismo, durante o período referido (Zavareze, 2009). Em face desse cenário, surgem as primeiras instituições para acolher as PcD, objetivando fornecer assistência e proteger aqueles indivíduos (Brasil, 2001a; Zavareze, 2009). Vale destacar que tais instituições, na verdade, não apresentavam objetivos educacionais, mas sim assistencialista, tendo em vista que, apesar do sentimento de compaixão, as PcD ainda eram vistas como incapazes, logo, não necessitariam ser instruídas educacionalmente.

Farias, Santos e Silva (2009) também fazem menção sobre a vida do sujeito com deficiência ao longo da Idade Média, prologando suas perspectivas para a fase de Reforma Protestante (século 16). De acordo com os autores, corroborando com os pesquisadores anteriormente citados, da inquisição à reforma supracitada, as PcD recebiam péssimos tratamento, já que eram vistas até mesmo como uma representação do mal. Todavia, ainda conforme os autores, ao longo dos anos, com os avanços nas técnicas, sobretudo na Medicina, novas perspectivas foram sendo desenvolvidas no que tange aos sujeitos com deficiência.

Dando um salto do Século 16 para o 18, os avanços na forma de tratamento dado às PcD puderam ser melhor percebidas, inclusive no quesito educação, ao passo que surgiram as primeiras instituições voltadas ao processo educacional dessas pessoas. Segundo Soares e Carvalho (2012), a partir de então, muitas das instituições que passaram a receber as PcD não seguiam o modelo unicamente assistencialista, preocupando-se, também, com processos educativos. Os autores, inclusive, tratam da influência da Revolução Francesa (1789 – 1799) no processo, enfatizando que “foi com a Revolução Francesa que a escolarização dessas pessoas passou a ser gerida pelo estado, com a criação dos primeiros institutos nacionais especializados em Paris: o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e o Instituto para os Cegos de Nascimento” (Soares; Carvalho, 2012, p. 15 – 16).

O pioneirismo mundial da França é evidenciado com o surgimento das primeiras escolas no país voltadas às PcD, o que inspirou outras instituições que vieram surgir em outras partes do mundo (BRASIL, 2001a). Na busca de escolarizar esses sujeitos, destacam-se às primeiras iniciativas que se voltaram aos indivíduos com deficiência visual. Ainda na França, foi fundado na cidade de Paris, em 1784, o “Institute Nationale Avengles”, traduzido para a nossa língua como “Instituto Nacional dos Jovens Cegos”, por Valentin Haüy (Mazotta, 2011).

Mais à frente, no século seguinte, no mesmo instituto, foi iniciada a escrita Braille, apresentada por Louis Braille, a qual transformou, até os dias atuais, a escrita e leitura das pessoas com DV (Mazotta, 2011). Com o sucesso das iniciativas em território francês, o mundo vivenciou o surgimento de novas instituições nas décadas seguintes, buscando cada vez mais inserir o caráter educativo às PcD.

Seguindo pelo século 19, o período deu continuidade à novos avanços no campo da Medicina os quais possibilitaram uma maior atenção às PcD, ainda que a intenção fosse lidar com os “defeitos” proveniente das deficiências e buscar a cura para tais “anormalidades”, conforme eram vistas na época citada (Sampaio, 2015). Assim, mesmo que avanços fossem percebidos no campo educacional, ainda eram muito incipientes e tímidos, diante da avalanche de intervenções médicas e assistencialistas para essas pessoas.

Sobre esse processo, Uchôa e Chacon (2022), o chamam de “institucionalização especializada”, que nada mais é do que a própria segregação. Segundo os autores, “os indivíduos com necessidades especiais eram afastados de suas famílias e segregados em asilos ou escolas especiais, mantidos por instituições religiosas ou filantrópicas” (Uchôa;

Chacon, 2022, p 8). Pode-se considerar, portanto, que o mundo passa a vivenciar o surgimento das primeiras instituições especiais com fins educacionais para pessoas com algum tipo de deficiência.

No entanto, vale reiterar que, apesar de progressos, esse momento não representava a aceitação de sujeitos com deficiência pela sociedade, visto que eles ainda eram vistos como “anormais” e justamente devido a este fato, era preciso cuidar deles de modo segregado, dando uma atenção especializada. Ainda no Século 19, Sampaio (2015) e Uchôa e Chacon (2022) falam sobre avanços constatados em seu final, seja por novas percepções acerca das capacidades que as PcD apresentavam para a sociedade ou até mesmo pelo debate político que já dava os seus primeiros passos.

É no Século 20, portanto, que avanços significativos vão ser verificados no processo de inclusão das PcD nos mais diversos âmbitos sociais, entre eles o da educação. No que diz respeito, especificamente, ao processo educativo desses sujeitos, Uchôa e Chacon (2022) salientam que o principal fator que evidencia tais avanços é o surgimento de normatizações ao longo do século passado, tanto em âmbito internacional, quanto no território brasileiro, as quais enfatizaram os direitos das PcD e o compromisso de assegurá-los a partir da atuação da esfera política. Inicia-se, então, uma fase na qual os sujeitos com deficiência, bem como outros grupos marginalizados e colocados em uma posição de “anormalidade”, passaram a receber mais atenção com o intuito de incluí-los no meio social.

No campo político, a produção de documentos a nível mundial, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), marcou um período de progressos e conquistas importantes para o reconhecimento das PcD (Silva; Lodi; Barbieri, 2015). Assim, tratando do processo educativo desses indivíduos, o debate passa a ocorrer sob uma nova ótica: o da inclusão escolar.

Logo, fazendo um resgate da história de inclusão de alunos com deficiência na educação, autores como Mendes (1996), Sasaki (1997), que imprimiram suas percepções ainda ao final do século 20, além de Miranda (2007) e Omodei (2013), elucidam os diferentes momentos vivenciados pelas PcD ao longo do tempo. Assim, Nascimento e Omodei (2019), divide a trajetória educacional dos sujeitos com deficiência em quatro fases:

A primeira fase perdurou até o século XVII, foi marcada pela exclusão social, onde eram legítimas as condutas de rejeição, perseguição, exploração e eliminação das pessoas com deficiência. Entre os séculos XVIII e XIX, ocorreu a fase de institucionalização marcada pela segregação social. As pessoas com deficiência passaram a receber atendimento em instituições assistenciais especiais de cunho filantrópico ou religioso. A terceira fase, observada no final do século XIX e início do século XX, foi caracterizada pela inserção das pessoas com deficiência em escolas especiais comunitárias ou classes especiais inseridas em escolas públicas. E por volta de 1970 foi identificada a quarta fase, por meio do movimento mundial pela integração social, com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais, o mais próximo possível daqueles oferecidos às pessoas consideradas normais (Nascimento; Omodei, 2019, p. 63).

Sendo assim, o século 20 vivenciou diferentes momentos, uma vez que ainda havia a resistência de instituições especiais, com a segregação dos alunos tachados como “anormais” (PcD) dos demais educandos, os ditos “normais”. Além desse momento de inserção em escolas especiais, geralmente com objetivos assistencialistas, conforme pontuado por Nascimento e Omodei (2019), houve as fases de integração e inclusão.

Vale ressaltar que os dois últimos termos não são considerados sinônimos quando tratamos da educação de alunos com deficiência, uma vez que a integração foi um movimento no qual os educandos precisavam se adaptar ao espaço escolar. Para Oliveira (2016), a integração é uma política a partir da qual se estabelece uma abordagem individualista dos sujeitos, focando nas possibilidades destes se adaptarem ao ambiente. Assim, ainda segundo a autora, a política de integração não questionou as instituições especiais que segregavam/segregam os indivíduos, sobretudo no quesito espaço físico e práticas pedagógicas.

Dessa maneira, por mais que as PcD estivessem, a partir de então, sendo destinadas às salas regulares, com os demais alunos sem deficiência, o foco nas impossibilidades desses sujeitos ainda sobressaía às possibilidades. Nesse cenário, os alunos com deficiência ainda assim encontravam-se em posição de desvantagem, uma vez que a presença deles em sala de aula, juntamente com os demais estudantes, não era uma garantia de uma aprendizagem efetiva, sobretudo ao passo que seguia na contramão de suas potencialidades.

Para romper com essas perspectivas que, de maneira geral, aproximavam-se todas da segregação dos sujeitos, a educação especializada recebe um novo enfoque, sobretudo ao final do século, estando, agora, pautada na inclusão (Uchôa; Chacon, 2022). Com essa nova perspectiva, buscavam-se melhorias nas estratégias de incluir os alunos com deficiência nas classes e escolas de ensino regular, independentemente das restrições de

cada sujeito, baseando-se no direito de viver em sociedade, bem como no princípio de que todas as pessoas possuem o direito à educação, conforme estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

1.2 A educação de PcD no Brasil: principais acontecimentos históricos

No Brasil, o processo de inclusão de PcD em âmbito educacional é mais recente, quando comparado ao movimento na escala mundial. De modo expressivo, a luta dessas pessoas pelo direito à escolarização passou a ser assegurado pelo Estado ao final do século 20 e primeiros anos do século atual, em virtude do contexto histórico de atuação de movimentos em prol da garantia dos direitos humanos, inclusive os voltados às PcD (Monico; Morgado; Orlando, 2018).

No entanto, autores como Mazzotta (2001) e Sousa (2017) fazem um resgate histórico para destacar que o desenvolvimento da educação especial no Brasil iniciou ainda no Período Imperial (1822 – 1889), com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, por Dom Pedro II, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro/RJ. Com essas duas instituições, o Brasil começa a engatinhar no processo de escolarização das pessoas as quais, na referida época, eram tratadas como doentes e/ou “anormais”.

Porém, como bem explicita o final do parágrafo acima, a deficiência era entendida como patologia. Logo, as instituições funcionavam através da filantropia, ou seja, prestando assistência aos sujeitos “doentes” (Bueno, 1993; Sousa, 2017). Assim, bem como pontuou Bueno (1993), o caráter filantrópico dessas instituições manteve o tratamento da deficiência como uma necessidade de caridade pública, inibindo o acesso aos direitos de cidadania por parte das PcD, bem como tirando a responsabilidade do Estado de preparar um processo de escolarização adequado, uma vez que algumas ordens religiosas acabaram por assumir o processo de assistência a esses sujeitos.

Entretanto, ao longo dos anos, acompanhando as mudanças globais, as PcD, no Brasil, passaram a vivenciar o surgimento de novas instituições, atreladas às mais diversas deficiências. Estas, todavia, começaram a se moldar à necessidade de focar no processo de escolarização das PcD, não focando somente na assistência e proteção. Com isso, o século 20 foi marcado pelo surgimento de diversas escolas e instituições especializadas, conforme aponta Mazzota, 2011, p. 32-33):

[...] no Rio de Janeiro (RJ), a escola Rodrigues Alves, estadual regular para deficientes físicos e visuais, criada em 1905, [...] em Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos, criada em 1925, [...] na Bahia, criado em Salvador em 1936, o Instituto de Cegos da Bahia, especializado particular; em Pernambuco, o Instituto de Cegos criado em 1935, especializado particular [...] no Rio Grande do Sul [...] o Instituto Santa Luzia, particular especializado em deficientes visuais, criado em 1941, no Paraná, em Curitiba, o Instituto Paraense de Cegos, estadual, especializado, criado em 1944; em São Paulo, na cidade de Taubaté, o Instituto São Rafael, particular especializado em deficiência visual, criado em 1940, a Associação Linense para Cegos, particular especializado, criada em 1948, [...] a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, especializada particular criada em 1946, [...] (Mazzotta, 2001, p. 32-33).

Ao longo dos anos, as discussões sobre a educação especial no Brasil se intensificaram, ao passo em que classes e até mesmos escolas especiais se expandiam por todo o território, segregando os alunos com algum tipo de deficiência dos demais educandos, ou seja, daqueles sem deficiência. Nesse ritmo, a educação especial estava pautada, de fato, na separação dos ditos “normais” dos “anormais”, visto que se acreditava que esse formato era benéfico para lidar com as PcD, tendo em vista que necessitavam, em teoria, de um processo escolar especial, com significativas diferenças do comum, visto que eram concedidas como menos capacitadas.

Em meados de 1970, o Brasil deu um passo importante no processo de institucionalização da educação especial, não ficando restrito unicamente à atuação no campo social, mas, agora, trazendo ações para o campo político (Miranda, 2007). Dessa forma, em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial, o CENESP, o qual buscou integrar os alunos com deficiência em grau leve e moderado, deixando os sujeitos com deficiências mais severas para instituições mais específicas (Bueno, 1993; Miranda, 2007).

Na década seguinte, a de 1980, mais avanços foram notados em território brasileiro no que concerne à educação especial. No cenário de redemocratização do Brasil, inserido no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), o país vai ser influenciado por uma série de movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, estando incluso a luta das PcD. Diante disso, em 1988 é promulgada a Constituição Federal, trazendo os artigos 205, 206 e 208, os quais orientam e garante a igualdade de acesso e permanência para todos os cidadãos no ambiente escolar, estando o Estado assumindo o compromisso de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino (Lanna Junior, 2010; Omodei, 2013; Nascimento, 2019).

Assim como destacado por Pires e Plácido (2018), com os importantes progressos trazidos pela Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a direcionar um novo olhar para educação especial, sobretudo ao trazer o AEE como condição. Assim sendo, o país assume o compromisso de promover uma educação especial sob a égide da educação inclusiva, permitindo que todos os educandos possam desfrutar do mesmo ambiente educacional e das mesmas práticas pedagógicas e, concomitantemente, oferecendo suporte aos alunos que necessitam.

Nascimento e Omodei (2019) vão destacar outros avanços ao final do século passado, a exemplo da realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), onde houve o lançamento da Declaração Mundial Educação para Todos, da qual o Brasil foi signatário, assim como a Declaração de Salamanca (1994), que impulsionou o debate sobre a inclusão escolar no país. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva continuou ganhando força ao final do século, principalmente com o conjunto de legislação que passou a vigorar, o qual estabeleceu o compromisso do Estado brasileiro para com a educação das PcD e outros educandos que historicamente foram excluídos do processo educacional, conforme será abordado mais à frente.

Com a virada de século, o Brasil vivenciou mudanças com a nova concepção da educação especial, a qual trouxe transformações significativas de natureza, política, conceitual e operacional, a partir da qual a escola recebeu a obrigação de se organizar para atender os sujeitos, e não mais unicamente estes últimos se adequarem ao sistema vigente (Nascimento; Omodei, 2019).

1.2.1 A inclusão educacional das pessoas com deficiência visual

O processo de inclusão das pessoas com DV não é diferente daquele encarado pelos demais sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial. Assim, inseridos em uma sociedade de padrões, a história da educação dos indivíduos com DV foi marcado pela exclusão, uma vez que suas características não se encaixavam nos parâmetros de “normalidade” (Torres; Santos, 2015).

Caiado (2014) fez um resgate histórico a partir da sistematização feita pelo psicólogo Vygotsky na sua concepção sobre a cegueira. Na análise, as pessoas com DV encararam três momentos, sendo eles o místico, biológico-ingênuo e o científico.

O período místico advém do contexto histórico da Antiguidade, Idade Média e grande parte da História Moderna em que as pessoas com cegueira eram

concebidas como seres humanos indefesos e ao mesmo tempo espiritualmente superiores, que poderiam prever o futuro, por exemplo. Apesar de superada na literatura acadêmica ainda perdura no senso comum. O período biológico-ingênuo nasce no Iluminismo no século XVIII, na tentativa de explicar o mundo e os seres humanos a partir da ciência moderna marcada pelo empirismo. Para os empiristas que supervalorizavam a percepção da experiência pelos sentidos (visão, tato, etc.) [...] a ausência de um órgão sensorial pode ser compensada com o aumento do funcionamento dos outros órgãos sensoriais (Caiado, 2014, p. 37).

O autor complementa, trazendo a compreensão sobre o período científico, destacando que o homem é concebido como um “indivíduo social e histórico e é a partir das relações entre os homens e da ação dos homens sobre a natureza, pelo trabalho, que o indivíduo internaliza conhecimentos” (Caiado, 2014, p. 39).

Nunes e Lomônaco (2010) trazem um complemento acerca do período científico, entendendo que este último momento

é marcado pela percepção do cego como capaz de se reorganizar para compensar a deficiência visual. Essa compensação não se limita ao desenvolvimento dos outros órgãos dos sentidos, mas à reorganização da vida psíquica por inteiro, a fim de compensar o conflito social advindo da deficiência do órgão (Nunes; Lomônaco, 2010, p. 59).

Logo, tem-se uma evolução a partir da qual o sujeito com DV sai de uma fase na qual era concebido como um ser indefeso, vivendo na condição da exclusão ou como uma representação divina, passando por um período no qual a sua deficiência se tornou objeto de estudo, até um período no qual suas potencialidades são notadas. Sendo assim, segundo Nunes e Lomônaco (2010), há um salto qualitativo para o último momento, no qual a pessoa com DV passou a ser vista como um ser social e histórico.

Ao realizar um aprofundamento ao longo desses diferentes momentos da história, é possível constatar que as pessoas com DV sempre sofreram com sentimentos associados à rejeição, intolerância, preconceito e desconhecimento. Esses sentimentos negativos surgiram, em grande parte, diante da falta de informação e à ausência de consciência sobre as capacidades e as necessidades das pessoas com DV. Ademais, esse histórico de discriminação também foi agravado pelos estigmas sociais, pautados nos padrões de “normalidade”, os quais historicamente associaram a DV à incapacidade ou inferioridade.

Ao fazer um resgate desde a Antiguidade Clássica (VIII a.C. – V d.C.) até o começo da Idade Moderna (1453 – 1789), Benazzi (2015) constata uma grande associação mística à DV, tendo em vista a existência da crença de que a condição era uma forma de punição divina. O mesmo pensamento, segundo a autora, era presente também em

sociedades primitivas, como tribos nômades, que abandonavam pessoas com DV em locais perigosos, como áreas próximas às tribos rivais. Isso se explica, justamente, devido ao entendimento da DV como uma “desgraça”.

Roma (2018) também traz algumas contribuições ao falar sobre a pessoa com DV nos primórdios da humanidade. Corroborando com a autora anterior, Roma (2018) destaca que esses indivíduos sempre foram considerados como seres incapazes e totalmente dependentes dos outros para sobreviver. Diante desses condicionantes, as pessoas com DV eram maltratadas e, muitas vezes, mortas. Sobre o assassinato dessas pessoas, o autor destaca que no processo cultural das sociedades antigas “a rejeição era contemplada e o sacrifício de pessoas cegas era comum, pois as mesmas eram consideradas inúteis para o trabalho e não atendiam às exigências sociais daquela época” (Roma, 2018, p.2).

No período da Idade Média, em um contexto histórico pautado na religiosidade, a perspectiva mística ainda pairava sobre as pessoas com DV. Assim, as respostas sobre os porquês de existirem pessoas DV eram buscadas na religião (Romero; Souza, 2008). Dessa forma, assim como acontecia com as demais deficiências, o entendimento sobre a DV, neste período, ora estava baseado na exclusão, ora na supervalorização dos sujeitos, uma vez que, nesta situação, eram concebidos como seres enviados por Deus.

Já em meados dos séculos 15 e 16, novas perspectivas sobre as pessoas com DV foram estabelecidas. Isso ocorreu no cenário de avanços científicos, quando a DV passou a ser analisada como uma patologia (Roma, 2018). Sendo assim, com essa nova abordagem da deficiência, emergem as primeiras preocupações acerca da educação das pessoas com DV, ao passo que muitas dúvidas pairavam sobre a capacidade desses sujeitos de aprenderem algo.

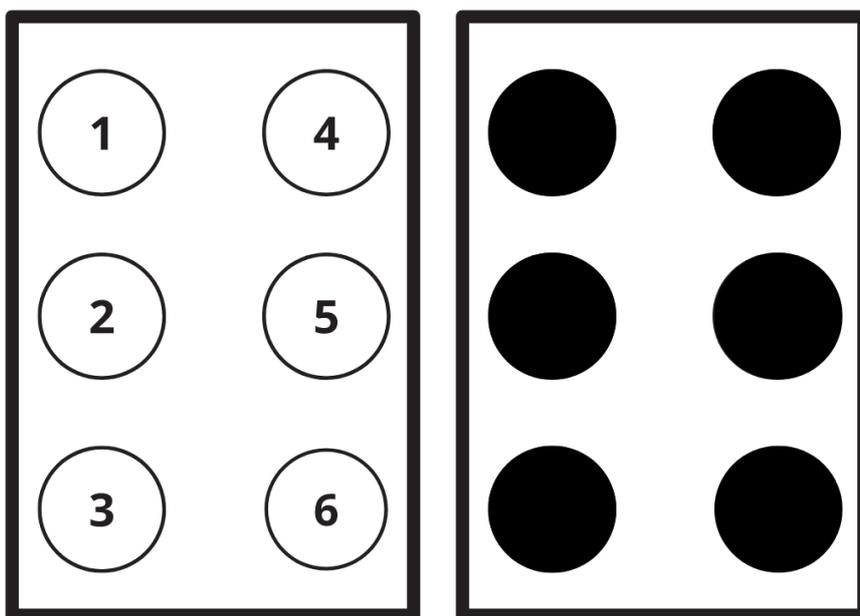
Séculos após, mais especificamente a partir do 18, são notados avanços no entendimento da DV sob a ótica dos conhecimentos anátomo-fisiológicos, assim como pontuou Roma (2018). Dessa maneira, com a soma de novos conhecimentos para a compreensão da condição da DV, são percebidos avanços na história desses indivíduos, os quais permaneceram a ser tratados sob parâmetros clínicos.

É no século 18 que o primeiro grande passo foi dado para virar a chave na história das pessoas com DV, com uma iniciativa realizada em 1784. Neste ano, foi criado em Paris, capital francesa, o Instituto Real de Jovens Cegos, por Valentin Haüy (Roma, 2018; Moraes, 2019). Com a criação do instituto, as pessoas com DV tiveram a oportunidade de vivenciar a leitura, através do uso de letras em relevo (Roma, 2018).

Nesse instituto, que mais tarde sairia da iniciativa privada e seria assumido pelo Estado francês, passando a ser chamado de Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris, se conheceu o maior avanço para a escrita e leitura das pessoas com DV: o sistema Braille. No ano de 1819, Louis Braille ingressou no instituto parisiense como aluno, e mais tarde professor, onde criou o sistema de escrita em relevo, baseado na combinação de pontos em relevância em células de seis pontos, organizados em duas colunas de três pontos cada (Figura 1), o qual até hoje é utilizado em todo o mundo (Roma, 2018; Moraes, 2019).

Figura 1 - Cella Braille.

SISTEMA BRAILLE



Fonte: o autor (2023).

Foi também no Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris que surgiu o primeiro avanço para as pessoas com DV no Brasil, em meados do século XIX. Na França, José Alvares de Azevedo, brasileiro com cegueira congênita, aprendeu o sistema Braille e, posteriormente, retornou para o seu país de nascimento. Ao retornar ao território brasileiro, como professor, a Corte Portuguesa se surpreendeu com o talento de José. Essa avaliação positiva foi graças ao sucesso na educação da jovem Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial, dada por José Alvares de Azevedo (Mazzotta, 2001; Roma, 2018; Moraes, 2019).

Nesse cenário, a boa influência do professor formado no instituto francês levou a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, autorizado por D. Pedro II e fundado em 17 de setembro de 1854 (Moraes, 2019). O instituto brasileiro foi criado via Decreto Imperial Nº 1.428, na cidade do Rio de Janeiro, destacando-se como o primeiro espaço de educação especial da América Latina (Mazzotta, 2011; Moraes, 2019).

Em 1891, mais um Decreto, agora o de número 1.320, mudou o nome do espaço educacional para Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando o ex-professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Mazzotta, 2001; 2011; Roma, 2018). Este nome está mantido até os dias atuais, visto que o instituto se apresenta em pleno funcionamento na cidade do Rio de Janeiro, configurando-se como um centro de referência para a DV.

A hegemonia do IBC durou até 1926, quando foi inaugurado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael e logo após, em 1927, o Instituto Profissional para Cegos Padre Chico, na cidade de São Paulo (Roma, 2018). Segunda Mazzotta (2001), este último instituto iniciou suas atividades de maneira efetiva no ano de 1928, atuando como escola de 1º grau, bem como ofertando cursos de Artes industriais, educação doméstica, música, Orientação e Mobilidade (OM) e de Datilografia.

Duas décadas depois, mais um avanço foi registrado no IBC, em 1946, através da Portaria de número 385, de 8 de junho, a qual oficializou o curso ginásial na instituição, permitindo, assim, que a escolarização de alunos com DV se equiparasse ao ginásio de ensino comum (Pires; Plácido, 2018). Neste mesmo ano, na cidade de São Paulo, surgiu a Fundação para o Livro do Cego no Brasil como iniciativa de Dorina de Gouvêa Nowill. A fundação foi inaugurada “tendo como finalidade a integração do deficiente visual na comunidade como pessoa auto-suficiente e produtiva”, assim como pontou Mazzotta (2001, p.35). Desse modo, a fundação passou a atuar na distribuição de livros em Braille pelo país e, posteriormente, começou a contribuir na educação e reabilitação das pessoas com DV.

Na metade do século passado, em São Paulo, foi inaugurada a primeira sala de recursos para alunos com DV estudarem nas classes comuns, mesmo que de modo experimental, assim como verificou Masini (2013). Por mais remoto que fosse, a iniciativa representou um grande avanço para a inclusão das pessoas com DV, ao passo que se aproximou dos princípios da educação inclusiva, que mais à frente seriam instrumentalizados com a legislação brasileira. Segundo Masini (2013, p.50), os

progressos dessa sala foram além, tendo em vista que foi a “primeira instituição a capacitar professores especializados para a atuação em escolas públicas”.

Além desse passo importante, a década de 50 ainda reservou novos avanços no tocante à educação de pessoas com DV, mesmo que o Brasil ainda estivesse engatinhando na educação inclusiva, a qual ainda não tinha sido instituída enquanto política governamental. Em 1958, o Decreto nº 44.236 fundou a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, inspirada em medidas do IBC. A campanha mais à frente passou a ser chamada de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), estando vinculada ao gabinete do Ministério da Educação (Pires; Plácido, 2018).

Mazzotta (2001) destacou as atividades que passaram a ser executadas em virtude da criação da CNEC:

Com a criação da CNEC e as atividades então desenvolvidas, como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação, o Ministério da Educação e Cultura procurou através dessa Campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão (Mazzotta, 2001, p.51).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425, no contexto da Ditadura Militar (1964-1985). De acordo com Mazzotta (2001), a criação do CENESP levou a CNEC e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais à extinção. O autor destaca as finalidades do centro, embasando-se no Artigo 2º do Regimento:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzota, 2001, p. 56).

O processo de inclusão efetivos dos alunos com DV acompanhou o dos demais alunos com NEE, sobretudo mediante o surgimento de movimentos e legislações no final do século passado e nas primeiras décadas do século atual. Desse modo, as pessoas com DV passaram a acessar classes comuns em escolas regulares, o que, por um lado, representa uma conquista histórica, mas, por outro lado, colocou em pauta uma série de

obstáculos que ainda precisam ser superados. Hoje, assim como colocado por Pastoriza (2015), a escolarização desses sujeitos não está mais reduzida à socialização, visto que os alunos com NEE possuem capacidade de aprendizagem logo, deve ter o processo educacional baseado nos mesmos objetivos dos demais alunos, como respaldado pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural.

1.3 Educação Inclusiva: primeiras considerações

Por longos períodos da história da humanidade, manteve-se a ideia de que separar os alunos com deficiência dos alunos sem deficiência era o ideal e o necessário para curar e/ou escolarizar as pessoas que fugiam do padrão de normalidade. Diante dessa perspectiva, a educação especial se estruturou a partir de práticas que enfatizavam à deficiência, não as possibilidades e necessidades pedagógicas (Aguiar; Costa, 2021).

Entretanto, com os avanços notados, sobretudo em meados da segunda metade do século passado, seja em escala global ou nacional, a educação especial passou a receber um novo enfoque, estando sob uma nova perspectiva: o da inclusão. Com isso, a educação especial passou a fazer parte de uma proposta educacional muito mais abrangente e democrática, a qual engloba toda a diversidade e foca nos educandos que historicamente encontraram e ainda encontram uma série de obstáculos em seus processos de escolarização.

Nisso, Uchôa e Chacon (2022) definem a educação inclusiva como uma proposta pautada no princípio da educação com um direito de todos, entendendo, portanto, que uma escola inclusiva permite o acesso, a permanência e um ensino de qualidade para todos os educandos a partir de suas práticas que ultrapassam as barreiras de aprendizagens e valorizam as diferenças. Lá atrás, Pietro (2006) também trouxe a valorização das diferenças como peça-chave da educação inclusiva, destacando essa proposta educacional como um novo paradigma sustentado na diversidade. Logo, pautando-se nas diferenças, a educação inclusiva rompe com uma sociedade de padrões e respeita os mais diversos ritmos, sobretudo os de aprendizagem.

Ainda sobre “inclusão”, percebe-se que sua origem vem do latim “*includere*”, o qual possui o significado de abrangência, compreensão e envolvimento (Cunha, 2010). Nesse contexto, partindo do seu próprio significado, a inclusão, no campo educacional, vem parar concretizar “melhores condições possíveis de comunicação e participação ativa (dos alunos), concretizando os ideais de justiça social”, conforme pontuado por Mazzotta

(2010, p. 79). Assim, a educação inclusiva, como parte abrangente, compreensiva e envolvente, vem para expressar a democracia escolar, a partir do momento em que está pautada na aceitação das diferenças (Costa et al., 2016).

Regida pelo princípio da inclusão escolar, a educação especial foi inserida na proposta de escolarização, superando a ideia de segregação de indivíduos em classes ou salas especiais, de acordo com a deficiência, e rompendo com o entendimento patológico acerca das PcD (Aguiar; Costa, 2021; Uchôa; Chacon, 2022). Desse modo, assim como pontua Uchôa e Chacon (2022), a educação especial na perspectiva da inclusão escolar passou a levar em consideração não mais as limitações dos alunos, mas suas potencialidades.

Além disso, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva passou a compreender não somente as PcD, mas englobou outros sujeitos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), termo advindo a partir da Declaração de Salamanca (1994). Dessa maneira, assim como definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008a, p. 15).

A documentação referida ainda especifica cada NEE definida como público-alvo da educação especial, trazendo as seguintes definições:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista] são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008a, p. 15).

Partindo dessa nova perspectiva, Roma (2018) destacou que a tendência é que a educação seja vista mais do ponto de vista inclusivo, do que do ponto de vista especial. Assim, não é que a educação especial tenha sido abolida, visto que não foi, como já destacado. Todavia, a nova perspectiva de educação especial não opera mais na segregação de alunos com base em padrões de normalidade, tendo em vista que o “especial” ganhou um novo sentido, estando agora ancorado no suporte fornecido aos alunos com NEE, ao mesmo tempo em que estes vivenciam o processo de escolarização em classes comuns, juntamente com todos os alunos, conforme busca a educação inclusiva, ou seja, a educação de todos e para todos (Alves; Moraes; Silva, 2016).

Pensando nisso, para Pires e Plácido (2018, p. 6), a educação de alunos com NEE, no campo da educação inclusiva, traz alguns princípios, como a “aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação”. Alves, Moraes e Silva (2016) complementam, ao citarem que a perspectiva inclusiva da educação especial quebra com uma visão sistêmica e competitiva que segrega e exclui os alunos com NEE, os quais, por diversas situações, não acompanham o ritmo ou o padrão de aprendizagem e notas que os sistemas de ensino estabelecem como ideais.

Sendo assim, a educação inclusiva não se baseia na homogeneização das classes, muito pelo contrário, uma vez que busca valorizar e evidenciar a diversidade, ao passo que considera as potencialidades e capacidades de todos os sujeitos, considerando, também que cada aluno possui o seu tempo de assimilação dos conteúdos, o que requer adaptações nas práticas pedagógicas (Alves; Moraes; Silva, 2016).

Sobre esse processo de heterogeneização proposto pela educação inclusiva, Ferreira e Conceição (2013) se apoiam na teoria sócio-construtivista, de Vygotski. Segundo os autores, fazendo relação com a teoria, o desenvolvimento dos alunos com NEE parte da interação destes com o meio e com outras pessoas. Por isso, o processo de diversificação do ambiente escolar, e em especial o da sala de aula, fornece uma série de oportunidades para a socialização desses indivíduos, fazendo, portanto, que as classes regulares sejam os meios ideais para o desenvolvimento humano, bem como para a aprendizagem.

1.4 Educação Inclusiva: principais marcos legais

A proposta de uma educação de fato inclusiva, englobando uma nova abordagem para a educação de alunos com NEE, ganhou força a partir da elaboração de documentos oficiais, tanto em âmbito mundial, quanto no território brasileiro. Com essas iniciativas, a premissa de incluir todos os educandos, independentemente de suas características, no mesmo espaço educativo, ou seja, em classes comuns, tornou-se institucionalizada. Assim, muito mais do que discursos e luta de movimentos sociais, que foram de grande importância ao longo de todo o processo, a inclusão escolar passou a configurar-se como um direito de todos e dever do Estado.

Nas últimas décadas do século passado, eventos, declarações, decretos, leis, entre outros documentos, assim como tantas outras ações e marcos fez com que a educação para alunos com NEE se afastasse da homogeneidade e abraçasse a heterogeneidade. Assim, a busca a partir de então passou a não ser mais por uma educação singular, mas, na verdade, por processos de ensino-aprendizagem que valorizam a pluralidade e as diferenças. Isso é o que previsto e assegurado ao menos em teoria.

Ao ser traçada uma linha do tempo acerca dos marcos legais que versam sobre a educação especial sob a ótica da inclusão escolar, pode-se fazer uma análise desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em meados da metade do século 20, até documentos atuais. Assim, de lá para cá é possível constatar uma série de progressos, assim como obstáculos, tendo em vista que apesar de um conjunto de legislações e tantas outras normativas que asseguram a inclusão, ainda há muito a ser transformado para que a escola seja, de fato, um espaço inclusivo, democrático e receptivo com a diversidade, bem como pontuam Tonet e Castelhana (2022).

Tratando-se de avanços, rompendo com uma perspectiva excludente que julgava necessário escolarizar os “diferentes” de maneira separada, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a humanidade é orientada a entender que a educação é um direito de todos (Declaração Universal Dos Direitos Humanos, 1948). Logo, quando se fala em “todos”, é realmente qualquer pessoa, seja ela um aluno sem algum tipo de deficiência ou NEE ou um aluno com NEE. Desse modo, a Declaração dos Direitos Humanos, em seu Artigo 26, afirma que “toda a pessoa tem direito à educação”, enfatizando a importância de uma escola inclusiva para que exista uma sociedade guiada pelos direitos fundamentais à vida.

O princípio da educação inclusiva começa a chegar no Brasil, ainda que de modo incipiente, na segunda metade do século passado. Um exemplo dessa chegada é a Lei Nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Com essa legislação, o Estado brasileiro enfatiza a educação como um direito de todos, ainda no seu Artigo 2º. Um ponto de destaque referente à lei é a reserva de um título (Título X) para tratar da educação dos “excepcionais”, termo utilizado para se referir aos alunos com NEE (Brasil, 1961).

Neste capítulo, o Artigo 88 indica que a educação dos excepcionais deve, quando possível, ser enquadrada no sistema geral de educação (Brasil, 1961). Com isso, busca-se integrar as pessoas com NEE à sociedade. Contudo, apesar de um título completo para falar dos alunos com NEE, é evidente que a inclusão não é efetiva, aliás, passa longe. Isso pode ser percebido imediatamente a partir da maneira pela qual esses sujeitos são denominados, isto é, os “excepcionais”, indo ao encontro da segregação entre “normais” e “anormais”. Logo, o aluno com NEE é tomado como “o diferente”. Além disso, o artigo mencionado trata a presença desses alunos como uma condição que só ocorreria caso possível. Ou seja, é jogada ao aluno com NEE a responsabilidade de adequar-se ao sistema, o que foge do princípio da inclusão, quando, na verdade, os sistemas que devem se adaptar às NEE.

O aspecto da inclusão escolar vai ser melhor colocado com a Constituição Federal de 1988, que foi um dos marcos de um Brasil pós-ditadura, tendo em vista o golpe militar que perdurou por mais de 20 anos, de 1964 à 1985. Com a nova constituição, denominada de “Cidadã”, há um respaldo nos direitos humanos. Com isso, o direito à educação não poderia ficar de fora e no Capítulo II é tratado sobre o tema.

Assim, no Artigo 205 da constituição, a educação é tomada como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo destacado seus princípios no Artigo 206, dentre os quais destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Assim, através da sua carta magna, o Brasil assume o compromisso de garantir a escolarização para todos os indivíduos, independentemente de suas características e de suas NEE.

Esse compromisso é ainda mais evidente quando um artigo em específico trata da educação para educandos com NEE. Dessa forma, em seu Artigo 208, é destacado que o dever do Estado para com a educação deve ser efetivado a partir de algumas medidas, entre elas o AEE para as pessoas com NEE, de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Assim sendo, a Constituição Federal trouxe avanços significativos para a

promoção de uma educação em território nacional, estabelecendo princípios fundamentais para a garantia de uma educação para todos, independente de suas características individuais, como o princípio da igualdade, o direito à educação, da dignidade humana e da igualdade de acesso à educação.

Além disso, a constituição traz o conceito de Atendimento Educacional Especializado, o AEE, estabelecendo a sua garantia como um dever do Estado. Assim, o AEE, muito mais do que um complemento a educação regular, é um mecanismo que fortalece a inclusão escolar e a participação dos educandos com NEE em um âmbito escolar diversificado, sendo um dos pontos propostos pela abordagem da educação inclusiva, a qual percebe que apesar da busca de incluir todos os alunos nas classes regulares, ainda assim é preciso um suporte para os alunos com NEE por parte de profissionais especializados, os quais devem estar disponíveis no AEE.

Cerca de dois anos após a promulgação da Constituição Federal, a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aborda pontos relevantes entorno da inclusão escolar. O documento trata sobre o direito à educação em seu Capítulo IV, trazendo-o no Artigo 53, destacando, ainda, o papel do Estado na promoção da igualdade de condições no acesso e permanência na escola (Brasil, 1990). Assim, nota-se a perspectiva inclusiva, sobretudo ao destacar-se a importância de assegurar condições para que os alunos não só acessem o âmbito escolar, mas que permaneçam.

Assim como destacam Jesus e Effgen (2012), Vieira e Ferraz (2015) e Junior, Martins e Dias (2018), a educação inclusiva não ocorre apenas na inserção dos alunos nos espaços físicos da escola, visto que isto não significa que há, de fato, uma inclusão. Na verdade, é preciso preparar totalmente o ambiente para receber a diversidade, o que envolve não somente uma infraestrutura adequada, mas todo um corpo de profissionais que conduzam suas práticas sobre a ótica da inclusão, ou seja, com a disponibilidade de recursos didáticos e metodologias adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Além desse ponto mencionado, ainda em seu Capítulo IV, no Artigo 54 o ECA assegura a oferta do AEE aos alunos com NEE, o qual deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Desse modo, mais uma vez enfatiza-se a proposta da educação inclusiva, ao propor um processo educativo que inclua todos os alunos nas classes regulares, porém, que garantam aos alunos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem um suporte adequado, realizado por profissionais especializados.

No mesmo ano, foi realizado em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, evento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse contexto, o mundo passou a experimentar novas mudanças nos paradigmas, bem como no campo político, sobre a educação das pessoas com NEE, com o surgimento de documentos normativos baseados nos acordos e compromissos firmados em diversas escalas, dos quais o Brasil foi signatário. Um exemplo é a Declaração de Jomtien, popularmente conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi fruto da conferência da UNESCO citada no começo do parágrafo.

Entre os principais pontos abordados no documento, que faz alusão a inclusão de alunos com NEE, o Artigo 3 demonstra preocupação em universalizar o acesso à educação, um dos direitos humanos, e promover a equidade, isto é, condições justas de acesso e permanência com qualidade. A declaração estabelece que a educação básica deve ser experienciada por todos as crianças, jovens e adultos, ressaltando a importância de buscar-se reduzir as desigualdades que impedem a universalização da educação (UNESCO, 1990). Ademais, no tocando às pessoas com NEE, o documento cita a necessidade da atenção especial a esses sujeitos, destacando, também, que deve ser assegurada a igualdade de acesso à educação aos alunos com NEE (UNESCO, 1990).

Na mesma década, em 1994, um documento gerado em outra conferência a nível mundial trouxe mudanças significativas no âmbito político, inclusive no Brasil, que mais uma vez se portou enquanto signatário. Trata-se da Declaração de Salamanca, originada na Conferência Mundial sobre Necessidade Educacionais Especiais, que foi realizada na cidade de Salamanca, na Espanha. Com o documento, a educação inclusiva ganhou ainda mais destaque, ao passo em que a declaração reafirmou a importância de uma perspectiva educacional pautada na democracia e na pluralidade, destacando, ainda, que a escola deve compreender as diferenças e adequar os processos de ensino (Brasil, 1994a).

Com base na Declaração de Salamanca, é firmado o compromisso de garantir às pessoas com NEE o acesso às escolas regulares e às classes comuns e estabelecido o compromisso político de garantir a educação inclusiva na forma de lei ou de política (Brasil, 1994a). Desse modo, a partir do referido documento, é possível notar uma série de avanços nos anos posteriores, sobretudo com o surgimento de normativas que asseguram uma educação brasileira pautada nos princípios da inclusão.

Um dos progressos já foi sentido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) (LDB), que em 1996 trouxe mudanças significativas à estrutura

educacional brasileira e estabeleceu novas diretrizes e bases a serem seguidas, inclusive no contexto da inclusão escolar. Em seu Artigo 3, a LDB realça a sua conexão com a perspectiva inclusiva, ao trazer que o ensino deve ser baseado nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência dos sujeitos na escola, assim como no do respeito à liberdade e apreço a tolerância (Brasil, 1996).

No tocante à educação para alunos com NEE, no Título III, que trata do direito à educação e os deveres do Estado, é assegurado o AEE gratuito aos educandos com NEE de modo transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, o qual deve acontecer, prioritariamente, no ensino regular (Brasil, 1996). Quando se trata de alunos com NEE, a LDB não se limita apenas aos alunos com deficiência, mas começa a englobar e difundir outras NEE, como os alunos com TEA e altas habilidades/superdotação.

A LDB reservou um capítulo exclusivo para tratar sobre a educação especial, agora entendida sob a perspectiva da educação inclusiva. Em seu Capítulo V, a educação especial é definida como uma modalidade de educação escolar que é ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com NEE (Brasil, 1996). Ou seja, a educação especial não é uma maneira de segregar alunos com NEE dos demais educandos, muito pelo contrário. Na verdade, a educação especial é uma modalidade educacional que garante aos alunos com NEE condições justas de aprendizagem dentro da rede regular.

Para que isso seja possível, a LDB assegura a promoção de serviços de apoios especializado, caso o aluno com NEE precise, os quais são ofertados na escola regular. Um exemplo é o AEE, realizado em classes, escolas ou serviços especializados (Brasil, 1996). Neste caso, os serviços de apoio estão à disposição como um complemento para o aluno com NEE, sempre que o seu processo de ensino-aprendizagem não for totalmente contemplativo nas classes comuns, seja por lacunas no próprio processo de ensino, ou até mesmo em virtude do grau da sua NEE, que pode exigir maior atenção.

Pensando em efetivar uma educação inclusiva, a LDB aponta, no Artigo 59, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com NEE uma série de elementos, como, por exemplo, currículos, metodologias e recursos adaptados, professores especializados para o AEE, bem como docentes do ensino regular com formação adequada para lidar com a inclusão (Brasil, 1996).

Já no contexto do século atual, diversos avanços no campo político continuaram sendo notados. Logo em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Com a normativa, os sistemas de

ensino recebem a missão de organizarem-se para promover uma educação de fato inclusiva para os alunos com NEE, bem como estabelecido por legislações anteriores, a exemplo da LDB. Assim, a resolução citada prevê a inclusão dos educandos com NEE em todos os níveis de ensino, sendo garantida, de fato, a matrícula desses sujeitos, assegurando, ainda, o AEE em caso de necessidade (Brasil, 2001b).

Em seu Artigo 7, a resolução menciona que o atendimento aos alunos com NEE deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, destacando, já no Artigo 8, a organização das instituições de ensino, as quais devem contar com classes comuns com o público-alvo da educação especial (os alunos com NEE) e com a flexibilização e adequação curricular, de práticas, metodologias e recursos (Brasil, 2001b). Sobre essa flexibilização e adequação, Cruz e Glat (2014) entende-as como parte fundamental na construção de uma escola inclusiva, ao passo em que é preciso atender à diversidade do alunado.

Sobre isso, Pletsch corrobora com os autores, ao tratar do sucesso do aluno com NEE. Para a autora, esse sujeito só terá plenitude no seu processo de aprendizagem, caso haja, de fato, a oportunidades de aprendizagem e condições de ensino. Assim, na perspectiva inclusiva, essas oportunidades e condições partem, justamente, da adoção de práticas diversificadas, entendendo a pluralidade que se existe no ambiente escolar e reconhecendo as dificuldades e limitações de cada educando.

Nesse contexto de garantia de uma escolarização efetiva para os alunos com NEE, em 2008 é lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual mais uma vez reforça o compromisso do país com uma educação para pessoas com NEE pautada no sentido da inclusão escolar. A normativa traz uma definição sobre a educação inclusiva, estabelecendo-a como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008a, p. 5).

Do mesmo modo, a política define a educação especial, seguindo o entendimento como uma:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e

orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a, p. 15).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva buscou garantir diversos avanços promissores na recente perspectiva inclusiva da educação brasileira, assegurando mecanismos para a inclusão efetiva de alunos com NEE em escolas regulares, além disso, focando na acessibilidade, tratando da formação docente para a inclusão, no AEE, na valorização da diversidade e até mesmo na mudança de paradigmas. Dessa forma, entre os objetivos da normativa, destaca-se o de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14).

No mesmo ano, o Decreto de número 6.571, de 17 de setembro, dispôs sobre o AEE. Assim, o Estado assumiu o compromisso de ampliar a oferta do AEE aos alunos com NEE matriculados na rede pública de ensino regular, o que representou um avanço significativo para educação especial sob a ótica da inclusão (Brasil, 2008b). Como parte das ações a serem realizadas, o Decreto garantiu as seguintes ações:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008b).

No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB Nº 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com a normativa, foi reiterado que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com NEE em classes comuns e no AEE, seno este ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou

em centros especializados, sejam estes da rede pública, comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Com a resolução, mais uma vez foi possível entender a proposta de educação especial brasileira na perspectiva da inclusão, sobretudo com a atuação do AEE. Em seu Artigo 2, a resolução trata do papel do AEE, concedendo-o a função “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). No Artigo 5, a operacionalização do AEE é complementada:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

No ano de 2011, o Decreto de número 7.612, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecido como o Plano Viver sem Limite, fazendo alusão a importância de eliminar as barreiras que limitam o dia a dia das PcD, a exemplo de obstáculos arquitetônicos ou até mesmo atitudinais. Com o plano, mais uma vez o Brasil se posicionava em prol da inclusão dos sujeitos com deficiência na sociedade. Mais do que um posicionamento, o país estabeleceu diretrizes que asseguram tal inclusão, inclusive no âmbito escolar. No Artigo 3º do plano, por exemplo, é garantido a oferta de um sistema educacional inclusivo, bem como equipamentos públicos de educação acessíveis às PcD (Brasil, 2011b).

Em virtude dos avanços notados ao longo da primeira década do século XXI no que diz respeito à educação especial no Brasil, houve uma ampliação de políticas que viessem assegurar cada vez mais a presença de alunos com NEE na educação básica, não somente nas classes regulares, mas também no AEE. Assim, projetou-se um processo de escolarização para esses sujeitos que realmente contemplasse os novos paradigmas que sustentam a educação especial na perspectiva inclusiva, deixando de lado a crença da deficiência enquanto patologia que limita cognitivamente os sujeitos acometidos e passando a estar pautado nas potencialidades de cada aluno, assim como salientado por Uchôa e Chacon (2022).

Desse modo, representando mais um avanço no AEE para esses sujeitos, em 2011 o Decreto Nº 7.611 dispôs sobre a educação especial e o AEE. De acordo com o Decreto, em seu Artigo 1º, o dever do Estado com a educação de alunos com NEE deve ser efetivado a partir da “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011a). Ainda segundo a normativa, a educação especial deve assegurar os serviços de apoio especializado, sendo este através do AEE (Brasil, 2011a).

No Artigo 3, o Decreto Nº 7.611 dispõe sobre os objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011a).

Na mesma década, em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), como a Lei 13.005. O PNE é, sem dúvidas, um dos marcos principais da luta pela inclusão de alunos com NEE, apesar de não ser um marco exclusivamente voltado à educação de pessoas com NEE. O plano, traz uma série de preocupações acerca da educação inclusiva, uma vez que mesmo após décadas de debates e de uma série de normativas, inúmeras lacunas foram deixadas, as quais inviabilizaram, e ainda inviabilizam, um processo efetivamente inclusivo, bem como pontuam Tonet e Catelhana (2022), ao destacarem que ainda já um longo caminho a ser trilhado para uma educação inclusiva, plural e democrática.

Reconhecendo a existência de lacunas na educação voltada aos alunos com NEE, o PNE trouxe, entre suas metas, a Meta 4, que trata da Educação Especial, apontando a necessidade de

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Para isso, dentro da Meta 4 foram traçadas algumas estratégias, entre elas as seguintes:

Estratégia 4.13: apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.18: promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

Sendo assim, o PNE desempenha um papel de grande relevância na promoção da educação inclusiva no Brasil, ao passo que estabelece diretrizes, metas e estratégias que visam melhorar a qualidade e possibilitar a equidade na educação em todas as etapas e modalidades. Além disso, no tocante a inclusão escolar, o PNE orienta políticas educacionais e se porta como referência para a formulação de ações que buscam à inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características. Vale ressaltar que o plano também reafirma o compromisso do Estado com essa modalidade educacional, estabelecendo metas pra ampliar o acesso e garantir a permanência dos alunos com NEE no ambiente escolar, reconhece a importância do AEE, prevê a formação iniciada e continuada de docentes para a inclusão escolar, entre outros pontos (Brasil, 2014).

No ano seguinte, após o PNE, a Lei de número 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi um marco importante na luta pela inclusão das PcD na sociedade. A lei teve um impacto significativo ao estabelecer mudanças substanciais na forma como os sujeitos com deficiência são tratados e incluídos, abordando diversos aspectos da vida social, econômica, cultural e política, como, por exemplo, o acesso e acessibilidade, educação inclusiva e mercado de trabalho.

No tocante ao direito à educação, o estatuto reserva o quatro capítulo para tratar sobre o tema. Assim, no Artigo 27, a lei traz o entendimento que a educação

[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015a).

Para que seja garantido um ambiente escolar inclusive, o Artigo 28 traz uma série de atribuições ao Estado, assegurando o compromisso de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015a).

Assim, a lei da inclusão traz uma abordagem importante ao mencionar que a escola, enquanto espaço inclusivo, deve possibilitar que os educandos alcancem o máximo possível de suas habilidades, respeitando suas necessidades. Ou seja, fala-se sobre ritmos de aprendizagem, fator mencionado por Pietro (2006), ao conceber a educação inclusiva como modalidade que respeita a velocidade e condições de aprendizagem de cada sujeito. Mas, para que isso seja possível, é importante promover práticas que sejam, de fato, inclusivas, o que perpassa pela adequação do espaço escolar, não somente em sua estrutura, mas também nas suas práticas e corpo profissional.

É justamente essas adequações que normativas como o PNE e o Estatuto da Pessoa com Deficiência preveem, ao propor uma educação que não mais se caracterize pela busca em “ocupar” ou “curar” as PcD, entendendo-as como seres incapacitados, como em séculos passados era consenso. Na verdade, a proposta é focar nas possibilidades, não mais nas impossibilidades e/ou limitações. Em sua obra “Fundamentos de Defectologia”, Vygotsky (1997) destaca que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as

crianças, inclusive às com deficiência. Mas, apesar disso psicólogo, reconhece que as pessoas que possuem “desenvolvimento atípico” como chamado por ele, o processo de desenvolvimento possui algumas peculiaridades.

Assim, é em virtude de tais peculiaridades que a escola precisa se adequar aos alunos com NEE. Vygotsky (1997), trazendo o exemplo da PcD, destaca que a sua deficiência não o impede de elaborar pensamentos e raciocínios, visto que suas funções cognitivas e simbólicas se mantêm. Assim, a proposta de inclusão escolar, seja para um aluno com DV ou para um educando com qualquer outra NEE, entende que o aluno ainda assim possui capacidades, as quais podem e devem ser exploradas e potencializadas no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, mesmo com tantos avanços, os quais podem ser evidenciados a partir das normativas citadas, ainda assim há um vasto caminho a ser percorrido para que a educação brasileira se mostre efetivamente inclusiva. Assim, apesar de avanços, ainda há muitos retrocessos, seja através das barreiras atitudinais, postas contidamente às pessoas com NEE, ou até mesmo por meio do discurso político, que colocam em risco conquistas históricas.

Um exemplo deste último obstáculo é o Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020, lançado em âmbito federal pelo governo anterior, de Jair Bolsonaro, e revogado no governo Lula. A política propunha a nova Política Nacional de Educação Especial, modificando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, de modo geral, dava às famílias a escolha de matriculem os alunos com NEE em escolas regulares ou especiais (Brasil, 2020).

Todavia, essa política representou um retrocesso, ao passo que resgatou princípios da educação especial segregadora e apresentou tendências com potencial de estabelecer, mais uma vez, uma divisão de pessoas julgadas como “anormais” das chamadas de “normais” no ambiente escolar. Além disso, a educação especial, que ganhou um novo sentido a partir do final do século passado, não deve voltar atrás e reproduzir um contexto histórico ainda mais excludente, mas, muito pelo contrário, deve ser ainda mais ampliada e seguir como um suporte aos alunos com NEE, o qual deve frequentar classes comuns nas escolas regulares, bem como as legislações estabelecidas ao longo das últimas décadas asseguraram.

É importante destacar que o Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020, que buscava justamente instituir a nova Política Nacional de Educação Especial, foi revogado pelo Decreto N° 11.370, de 1° de janeiro de 2023, no começo do mandato do atual

presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2023). Essa revogação foi, sobretudo, fruto de muita luta e resistência de entidades políticas, pesquisadores do campo da educação inclusiva, movimentos sociais e até mesmo familiares de alunos com NEE, os quais mantiveram o posicionamento a favor do direito constitucional de uma educação inclusiva construída com espaços educativos democráticos e que valorizam importância da diversidade.

CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA

2.1 Definição da Deficiência Visual

No âmbito da educação especial, sob a ótica da inclusão escolar, o público-alvo é formado pelos alunos com deficiência, TEA e com altas habilidades ou superdotação, conforme destaca a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

É importante entender quem são os sujeitos que a educação especial atende. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE, estes são: Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista]: são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008a, p. 15).

No grupo de alunos com deficiência, estão incluídas as pessoas com deficiência física, auditiva, intelectual, múltipla e visual. Diante dessa pluralidade de características e condições, será realizada uma delimitação para tratar exclusivamente dos últimos sujeitos, acometidos pela DV, de modo que seja possível compreender como essas pessoas lidaram e lidam com a dicotomia “exclusão *versus* inclusão” ao longo da história, sobretudo nos dias atuais.

No Brasil, cerca de 6,5 milhões de pessoas possuem DV, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), ainda do ano de 2010 (Brasil, 2010). Desse quantitativo, há pessoas que possuem baixa visão e outras acometidas pela cegueira, visto que essa deficiência pode ocorrer de diferentes maneiras, seja com uma perda parcial ou total do sentido da visão.

Pires (2015) aponta diferenças entre as duas formas pela qual a DV acomete os sujeitos, destacando que existem casos nos quais há perda parcial da visão, conhecidos como baixa visão, e situações nas quais a perda é total do sentido, quando é denominada cegueira. Para a autora, esta última se refere a perda completa da visão, fazendo com que os indivíduos acometidos por ela necessitem do Braille para ler e escrever, além dos demais sentidos remanescentes para percepção, análise e compreensão dos espaços.

Por outro lado, a baixa visão é compreendida como um comprometimento visual, mesmo após tratamento ou algum procedimento de correção óptica (Pires, 2015). Neste caso, a baixa visão pode ocorrer de diferentes níveis, ou seja, cada sujeito com essa forma de DV poderá enxergar de maneira distinta, a depender das alterações que ocorrerem no sentido da visão. Logo, há pessoas com baixa visão que veem mais detalhes do que outras, do mesmo modo em que há sujeitos que diferenciam melhor as cores do que outros, e assim por diante.

Ainda conforme Pires (2015), a DV pode ser congênita ou adquirida. Assim, o primeiro caso acontece quando o indivíduo ainda antes de nascer ou logo imediato após o seu nascimento é acometido pela deficiência. As causas podem ser das mais diversas, como glaucoma congênita, retinopatia da prematuridade, catarata e toxoplasmose congênita, sarampo, entre outras situações (Pires, 2015).

Já a DV adquirida, como o próprio termo já sugere, ocorre quando o sujeito é acometido pela deficiência ao longo de sua vida. Ou seja, há uma alteração no seu sistema visual diante de circunstâncias que possam vir a surgir ao passar dos anos. Entre essas circunstâncias, por exemplo, destacam-se a diabetes, o glaucoma, o deslocamento de retina, a catarata, as retinopatias e acidentes que podem causar algum impacto na visão, resultando na perda total ou parcial (Pires, 2015; Drago; Manga, 2018). Ou seja, enquanto na congênita os indivíduos acometidos pela DV não possuem contato prévio com o mundo visual, na adquirida este contato pode existir, dependendo da idade na qual a DV se tornar condição.

A Portaria do Ministério da Saúde de número 3.128, de 24 de dezembro de 2008, também define, do ponto de vista legal, a cegueira e a baixa visão. No §2º do seu Artigo 1º, a portaria traz o seguinte apontamento:

Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida do melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e

considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou campo visual menor do que 10° (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (Brasil, 2008c).

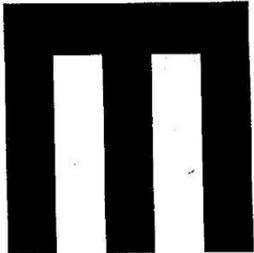
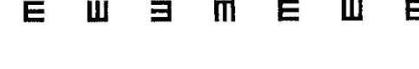
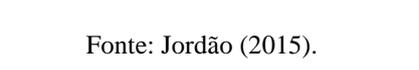
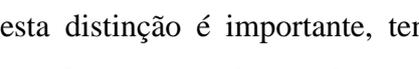
A acuidade visual é um termo técnico utilizado para definir a capacidade que um sujeito possui para discriminar as formas por meio da representação de um conjunto de linhas, símbolos ou letras em tamanhos diferentes (Moraes, 2019). Desse modo, a acuidade é medida por profissionais da Oftalmologia, geralmente por meio do método baseado na escala optométrica da tabela de Snellen (Figura 2). Sobre a acuidade visual dos sujeitos com cegueira, Ventorini (2007) faz uma comparação entre estes e as pessoas sem a DV. Para a autora, as pessoas cegas possuem acuidade visual iguala ou menor que 20/200 (0,1), isto é, enxergam a 20 pés (609,6 centímetros) de distância o que uma pessoa sem deficiência enxerga a 200 pés (6096 centímetros).

Ainda no que diz respeito à definição das distintas formas de DV, Drago e Manga (2018) também trazem suas contribuições. Segundo os autores:

A cegueira pode ser compreendida, a partir de uma abordagem clínica, como um transtorno grave que afeta o sentido da visão, podendo comprometer o funcionamento do aparato ótico, que é formado, em linhas gerais, por: olhos, nervo ótico e o cérebro. Os órgãos e estruturas que constituem o aparato ótico trabalham em conjunto para decodificar as informações que a ele são enviadas, e que advêm do ambiente externo na forma de estímulo luminoso, de modo que o sentido da visão possa ser finalmente formado, o que ocorre na região do cérebro denominada de córtex occipital visual. Quando lesionado de modo importante em qualquer uma de suas partes, o aparato ótico não mais conduz ou interpreta corretamente o estímulo luminoso, e isso causa a condição médica de cegueira ou mesmo de baixa visão, de maneira que a percepção de cores, contrastes luminosos e delineamento de imagens ficará prejudicada (Drago; Manga, p. 2-3).

Entretanto, ao tratar-se da inclusão de alunos com DV, não basta apenas compreender a definição da deficiência em seu sentido técnico ou clínico, mas é necessário, também, ter uma dimensão pedagógica. Nesse contexto, entende-se que a pessoa com cegueira é aquela que vai necessitar do Braille para ler e escrever, bem como dos usos de outros sentidos (tato, audição, olfato e paladar), enquanto as pessoas com baixa visão precisam de textos com fonte ampliada ou do auxílio de recursos ópticos de ampliação, como lupas (Brasil, 2001a; Conde, 2016).

Figura 2 – A tabela de Snellen, um dos principais meios utilizados por oftalmologistas para medir a acuidade visual dos indivíduos.

1		0,1
2		0,2
3		0,3
4		0,4
5		0,5
6		0,6
7		0,7
8		0,8
9		0,9
10		1,0 NORMAL
11		1,2
12		1,5

Fonte: Jordão (2015).

Para Smith (2008), esta distinção é importante, tendo em vista que existe a memória visual, a qual pode influenciar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do sujeito com DV. Ou seja, um sujeito com perda total de visão não possui contato com o campo visual, diferente do aluno com baixa visão. Contudo, este último, ainda assim pode ter muito ou pouco contato com o mundo visual, visto que a baixa visão apresenta variações de sujeito para sujeito. Logo, resumidamente, a abordagem

pedagógica compreende a distinção entre cegueira e baixa visão, além de verificar se a DV é congênita ou adquirida, e no caso desta última, ainda a consideração da idade na qual o sujeito foi acometido.

2.2 Breves considerações sobre a Geografia escolar e o seu potencial inclusivo

Na educação básica, os alunos vivenciam diferentes áreas do conhecimento a partir das diversas disciplinas que são ofertadas pelos sistemas de ensino. Dentro dessa pluralidade de áreas a serem trabalhadas ao longo da jornada escolar, a Geografia se destaca como disciplina e campo do conhecimento com grande potencial inclusivo. Isso não é por menos, uma vez que a Geografia escolar se propõe a posicionar-se enquanto formadora de cidadãos ativos e conscientes de sua atuação no espaço geográfico, e sobre essa questão, no contexto da inclusão escolar, Brinco (2021) ressalta que a Geografia faz

[...] com que os estudantes percebam o espaço geográfico através de uma leitura crítica e reflexiva a respeito das desigualdades sociais, além de colaborar para a perpetuação da ciência geográfica, também contribui para o desenvolvimento de seres humanos atuantes por um mundo mais inclusivo e, conseqüentemente, melhor (Brinco, 2021, p. 3 - 4).

Em relação ao potencial inclusivo da Geografia escolar, Alves (2017) também realizou algumas considerações. Segundo o autor, a disciplina possibilita que os sujeitos reconheçam os espaços que vivem e como ocorre suas relações com esses ambientes cotidianamente. Além disso, os alunos podem desenvolver o senso de localização, suas compreensões sobre os lugares que os cercam e conhecerem múltiplos acontecimentos de ordem naturais e sociais, bem como as maneiras pelas quais a sociedade, nos diferentes tempos, e a natureza se relacionam.

Logo, o ensino da Geografia na educação básica é um meio crucial para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos enquanto agentes atuantes no espaço, inclusive daqueles alunos que compõem o público-alvo da educação especial, isto é, os educandos com NEE, como destacada Alves (2017):

A Geografia pode dar subsídios para autonomia das pessoas principalmente as que apresentam deficiências. Além de autonomia, acreditamos que o ensino de Geografia agrega uma série de contribuições para a construção de um cidadão capaz de refletir perante as questões que ocorrem a sua volta, sejam estas de ordem social, econômica, política, cultural, religiosa, educacional, ambiental e etc. A geografia dá subsídios para a conquista da cidadania (Alves, 2017, p. 58).

Diante disso, o modo como a Geografia se apresenta enquanto disciplina escolar, vai ao encontro dos princípios da inclusão, sobretudo ao levar em conta as vivências dos educandos na construção dos conhecimentos e pela sua busca ativa pela formação cidadã dos sujeitos. Assim sendo, bem como pontuado por Alves (2017), a Geografia leva à conquista da cidadania, passo fundamental para que os alunos com NEE percebam e reconheçam seus papéis na sociedade e os espaços que lhes pertencem.

A forma como a Geografia escolar executa esse processo é formando alunos que possam compreender e interpretar o mundo que os cerca. Assim, os objetivos de ensino da Geografia abrangem desde a aquisição de conhecimentos sobre os lugares e as diferentes paisagens, até a compreensão das relações entre as sociedades humanas e o meio ambiente.

Sendo assim, em primeiro lugar, o ensino da Geografia tem como objetivo fornecer aos alunos um conhecimento sólido sobre a localização e as características físicas e culturais dos diferentes lugares do planeta. Isso inclui a compreensão dos fenômenos naturais, como relevos, climas e ecossistemas, assim como a análise das atividades humanas, como urbanização, agricultura e industrialização.

Além disso, a Geografia escolar busca explorar as interações complexas entre os seres humanos e os ambientes em que vivem/ocupam. Nesse contexto, os objetivos incluem promover uma compreensão mais profunda das relações entre as práticas humanas e a natureza, abordando questões como sustentabilidade, uso de recursos naturais, impactos ambientais e muito mais.

Nessa compreensão da interação entre sociedades e natureza, a Geografia se mostra como um componente curricular essencial na formação da cidadania, ao passo que possibilita que os alunos entendam suas realidades e desenvolvam sua autonomia, criatividade e criticidade (Santos; Rocha, 2022). Sabendo disso, como parte do exercício da cidadania, a Geografia escolar é uma aliada no processo de inclusão, não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade em sua totalidade.

Dentre tantos objetivos traçados por essa disciplina, a Geografia está disposta à contribuir na formação da consciência crítica do aluno, assim como desenvolver a percepção espacial dos sujeitos. Em relação ao primeiro ponto, a Geografia visa cultivar e incentivar o pensamento crítico dos alunos. Isso envolve a análise das desigualdades socioespaciais, o entendimento das dinâmicas globais e a reflexão sobre os desafios enfrentados pelas sociedades contemporâneas. Ao compreender como os processos

geográficos moldam o mundo, os alunos são incentivados a refletir de forma crítica e a contribuir para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Já em respeito ao desenvolvimento da percepção espacial, entende-se que este é o objetivo-chave e àquele mais abrangente da Geografia, ao passo em que o campo do conhecimento tem o espaço geográfico como seu objeto de estudo. Assim, a Geografia estuda a complexa interação desencadeada entre os elementos físicos, sociais, culturais, políticos e econômicos que compõem a superfície terrestre, levando ao entendimento dos processos de produção, reprodução e transformação do espaço geográfico.

Em face disso, a partir do objeto de estudo do campo, a disciplina escolar desempenha um papel fundamental na formação da percepção espacial dos alunos. Essa percepção nada mais é do que o conjunto de habilidades necessário para compreender e interpretar o espaço ao nosso redor, incluindo sua organização, distribuição de elementos, relações e conexões.

Sendo assim, a Geografia oferece ferramentas e conceitos que ajudam os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda do mundo em que vivem e aprimorar sua percepção espacial. Sobre o estudo do espaço, Tonet e Castelhana (2022) destacam que o ensino da Geografia se propõe a permitir que os educandos executem essa leitura de forma crítica, sabendo que o espaço está em constante transformação, o que evidencia a importância da construção de uma consciência espacial no alunado para que a cidadania venha a ser praticada.

Ainda segundo os autores, esta é uma das contribuições da Geografia escolar para a sociedade: possibilitar uma leitura crítica e reflexiva do espaço geográfico (Tonet; Castelhana, 2022), e para que isso seja possível, é preciso trabalhar a percepção espacial dos alunos. Este objetivo é justamente a principal contribuição da Geografia para a Educação Básica, assim como destacado na BNCC:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2018, p.360).

Contudo, hoje, nota-se, na realidade, um ensino da Geografia que foge dos objetivos da disciplina, inclusive daqueles assegurados por documentos oficiais, como a BNCC. Assim, bem como pontuado por Silva, Silva e Silva (2015), a abordagem

geográfica nos dias atuais está afastada dos interesses dos educandos, pautando-se na transmissão de conhecimentos. Os autores ainda enfatizam que alguns sentimentos apáticos, como a dificuldade de compreensão, a falta de estímulos, além do desinteresse, estão ligados ao currículo da disciplina.

Fonseca (2018) trouxe uma análise semelhante do ensino da Geografia, interpretando que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, hoje, configura-se, em diversas situações, como desinteressante para os alunos, afastando-se, portanto, de seus objetivos. Essa problemática no ensino da Geografia é que causa muitas inquietações no debate sobre a Geografia escolar, sobretudo diante de um cenário de apatia encontrado ao verificar a relação do aluno com o componente curricular.

Diante disso, vale ressaltar que esse cenário apático que tomou conta do ensino da Geografia na educação básica é fruto de um processo histórico, no qual a disciplina sempre foi lançada a segundo plano. Ou seja, o ensino da Geografia no Brasil, em muitos momentos de sua história, foi marcado por uma abordagem simplista a qual não explorava plenamente o potencial do componente. Assim, durante várias décadas, o seu ensino esteve concentrado em informações geográficas estáticas, na memorização de países, capitais e fronteiras, bem como outros nomes específicos, e à uma visão limitada do espaço geográfico.

Dessa maneira, diante dessa abordagem baseada na memorização de dados geográficos, sem que houvesse uma compreensão mais profunda dos processos e das interações entre as pessoas e o ambiente, os alunos eram frequentemente testados em sua capacidade de recitar nomes de países, rios e montanhas, sem uma análise crítica ou uma contextualização. Logo, os conteúdos geográficos eram frequentemente apresentados de maneira desconectada, sem relacionar as informações geográficas às questões sociais, econômicas, políticas ou ambientais que pudessem dar sentido ao conhecimento (Tonet; Castelhana, 2022).

Tonet e Castelhana (2022) tratam que o ensino da Geografia, no passado, estava baseado na mnemônica, isto é, na memorização, a partir de onde os docentes, detentores do conhecimento, transmitiam aos alunos os conceitos e nomes que deveriam ser decorados e reproduzidos em avaliações. Nesse contexto, priorizava-se um ensino convencional, o qual supervalorizava dados quantitativos e o domínio de terminologias, sem qualquer ligação com as vivências do alunado.

Para Silva e Muniz (2012), essa Geografia pautada na memorização era resultado da crença de que os fatos que o mundo vivenciava eram externo aos interesses dos alunos.

Ou seja, o que acontecia ao longo dos períodos históricos não deveriam ser correlacionados com os conteúdos da Geografia, uma vez que precisava atentar-se à memorização dos conceitos. Sendo assim, as autoras ressaltaram que, nessa perspectiva, a Geografia estava sendo reduzida à esse simples “decoreba” de dados.

Entretanto, ao longo dos anos, em especial a partir da segunda metade do século 20, houve um movimento gradual em direção a uma abordagem mais significativa no ensino da Geografia na educação básica. Isso inclui uma ênfase crescente em questões como sustentabilidade, urbanização e diversidade cultural, que têm proporcionado uma compreensão mais profunda do espaço geográfico.

Grande parte desse avanço é resultante da ascensão da Geografia Crítica, nas últimas décadas do século passado, em especial a partir dos anos 70. Com essa nova abordagem geográfica, houve uma crítica intensa à Geografia conteudista que valoriza a memorização de dados, entendendo-se o potencial real da área do conhecimento, o qual deve ser pautado na construção de conhecimentos a partir do espaço vivido dos alunos (Suertegaray, 2019). Assim sendo, começou-se a discutir-se com mais constância e intensidade a necessidade de transformação do ensino da Geografia.

Um passo inicial nesse processo de transformação, por exemplo, foi encarar uma das dicotomias da disciplina, a qual coloca em lados opostos a abordagem física da humana. Ao longo da história, a disciplina da Geografia tem sido palco de intensos debates teóricos e metodológicos em torno dessa dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Essas discussões, embora fundamentais para o amadurecimento da ciência geográfica, muitas vezes resultaram em consequências negativas para o seu desenvolvimento e ensino (Bezerra; Melo, 2018).

A ênfase excessiva em abordagens puramente físicas ou puramente humanas acabou enfraquecendo a coesão da Geografia como uma disciplina integrada, levando à fragmentação do conhecimento geográfico. Isso, por sua vez, trouxe impactos à formação dos estudantes na educação básica, os quais ficam expostos a uma visão fragmentada e desarticulada do espaço geográfico.

Todavia, apesar dessa dicotomia, ao invés de valorizar a desconexão dos saberes e a memorização, passou-se a entender e propagar-se que a Geografia é uma disciplina que se insere no âmbito das ciências humanas. Logo, seu principal objeto de estudo é o espaço geográfico, que é moldado e transformado pela atividade humana. Portanto, é fundamental abordar todos os elementos que exercem influência sobre esse espaço (Bezerra; Melo, 2018).

Desse modo, percebeu-se que é fundamental reconhecer a interdependência entre os aspectos físicos e humanos do espaço geográfico e não mais encarar essas abordagens como antagonistas. Em vista disso, reconhece-se que elas são complementares e essenciais para uma compreensão holística do mundo que nos rodeia e que uma abordagem mais equilibrada e integrada da Geografia enriquece o ensino da disciplina, fornecendo aos estudantes uma compreensão mais completa e contextualizada do espaço geográfico.

Porém, apesar dessas melhorias, ainda existem desafios a serem superados no ensino da Geografia na educação básica brasileira. A formação de professores, a atualização de currículos, abordagens mais dinâmicas e significativas e a integração de abordagens interdisciplinares são aspectos críticos para garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão mais enriquecedora e crítica do mundo que os cerca por meio da disciplina.

Lorenzo (2015), ao analisar as metodologias de ensino aplicadas à Geografia, atualmente, destaca que ainda é notória uma prática frequente e contínua pautada na transmissão de conteúdos por parte dos professores, muitas vezes colocando os estudantes em um papel passivo e pouco crítico em relação aos materiais apresentados. Dessa forma, essa abordagem pode resultar em uma desconexão entre os conteúdos ensinados e a realidade local e específica, deixando os estudantes com uma compreensão limitada do espaço geográfico ao qual pertencem.

Kimura (2008) também faz um destaque sobre a realidade do ensino da Geografia, o qual se mostra, muitas vezes, desinteressante para os alunos. Para a autora, em alguns casos, as metodologias de ensino não conseguem estimular o interesse dos alunos pelos conteúdos geográficos. Além disso, muitas vezes, os professores se veem limitados ao uso exclusivo dos livros didáticos, embora exista uma vasta gama de recursos disponíveis para tornar as aulas mais envolventes e dinâmicas.

Em virtude desse panorama, Silva e Muniz (2012) e Suertegaray (2019) destacam a necessidade de desconstrução de um ensino da Geografia pautado na memorização de fatos e dados quantitativos, no qual o aluno é um mero agente passivo e reproduzidor do que é transmitido pelos docentes. Ademais, é mais do que relevante e preciso entender o espaço de maneira integrada, partindo da correlação de conceitos e vivências dos educandos, do modo que estes se vejam e se reconheçam como sujeitos ativos no espaço.

Pensando nisso, Cavalcanti (2010) e Custódio, Nogueira e Chaves (2011) salientam que a construção dos saberes geográficos deve partir da integração dos

conteúdos com a vida cotidiana dos alunos. A esse processo, Cavalcanti (2010) o compreende como “Geografia cotidiana”, quando ocorre o confronto entre a Geografia ensinada na escola com a cultura geográfica dos educandos.

Sobre o ensino da Geografia pautado no cotidiano, Suertegaray (2019) sugere:

[...] esse ensino é centrado numa proposição que indica, como ponto de partida do ensino/aprendizagem da Geografia, o espaço próximo — o lugar. Conceber o estudo da Geografia do particular para o geral, do lugar/local para o mundo. É possível que venha dos geógrafos clássicos, a perspectiva de ensino, segundo a qual, partindo--se do lugar (do particular), chega--se à compreensão do geral (do mundo) (SUERTEGARAY, 2019, p.7).

Pensando sob essa ótica, a Geografia que o aluno estuda deve ser uma disciplina que o conecta de maneira profunda com o espaço que estuda. Nesse contexto, os fenômenos que ocorrem nesse ambiente geográfico são entendidos como resultados da ação humana, reflexo da vida e do trabalho das pessoas, inseridos em um contínuo processo de desenvolvimento. Portanto, é fundamental que o aluno se sinta parte integrante desse espaço (Callai, 2001).

Assim, o objetivo primordial é permitir que o aluno esteja imerso no que está aprendendo, em vez de se sentir distante, deslocado e desconectado desse ambiente. Contudo, ainda existe uma abordagem antiquada da Geografia, que é ocasionalmente ensinada em escolas, onde o ser humano é tratado como um mero elemento na paisagem, sem considerar sua dimensão social e histórica (Callai, 2001).

À medida que o ensino da Geografia se concentra em estabelecer conexões entre os conteúdos programáticos e o cotidiano dos alunos, torna-se mais eficaz promover o desenvolvimento dos raciocínios geográficos e do pensamento espacial, em conformidade com as diretrizes da BNCC. O documento, inclusive, reconhece a importância de tornar a aprendizagem em Geografia significativa e contextualizada para os estudantes.

Isso significa que os conceitos e temas geográficos devem ser apresentados de maneira que os alunos possam relacioná-los diretamente às experiências do dia a dia e aos desafios que enfrentam em seus ambientes locais. Quando os conteúdos da Geografia são apresentados dessa forma, eles se tornam mais acessíveis e relevantes para os alunos, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades geográficas essenciais.

Entendendo o panorama do ensino da Geografia, atualmente, na educação básica, e seu papel no desenvolvimento de habilidades espaciais nos educandos, surgem algumas inquietações quando se pensa a realidade de alunos com NEE, ainda mais para os alunos

com DV. Diante desse cenário, o ensino da Geografia, mesmo para alunos sem DV, muitas vezes é marcado por desafios significativos e lacunas no que diz respeito à efetivação do estímulo ao pensamento espacial. No entanto, quando se trata de alunos com DV, esses obstáculos podem se tornar ainda mais complexos, dadas suas restrições no alcance do espaço visual.

Portanto, considerando que o ensino da Geografia muitas vezes é percebido como pouco expressivo e monótono mesmo para alunos videntes, podemos imaginar os desafios adicionais enfrentados por estudantes com DV. Em virtude disso, é preciso compreender como se dá a percepção espacial e relação com o espaço por parte dos alunos com DV, para que, dessa forma, possa-se entender, de modo mais aprofundado, o processo de ensino-aprendizagem em Geografia desses educandos.

2.3 O desenvolvimento da percepção espacial nos alunos com deficiência visual

A percepção espacial é uma habilidade fundamental a ser desenvolvida pelos indivíduos para a compreensão do mundo que os rodeiam. Contudo, esse desenvolvimento pode variar de maneira significativa entre pessoas com e sem DV. Para alunos com DV, a percepção espacial é uma habilidade particularmente importante, estando além da aprendizagem de conceitos geográficos, visto que esta disciplina é relevante, também, para o desenvolvimento da autonomia espacial desses sujeitos (Santos; Rocha, 2022).

Na verdade, para a pessoa com DV, desenvolver habilidades espaciais é um processo que desempenha papel fundamental em sua independência, mobilidade e orientação, bem como em sua interação com o ambiente. Assim como já destacado, a Geografia tem o objetivo na educação básica de propiciar que os alunos desenvolvam o pensamento espacial para que, dessa forma, possam fazer a leitura do mundo, conforme destacado pela BNCC:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança, etc. (Brasil, 2018, p.359).

Para alunos com DV, a percepção espacial na Geografia apresenta desafios únicos, ao passo em que as restrições visuais acrescentam obstáculos no processo de assimilação dos espaços. Sobre isso, Ochaita e Huertas (1998) ressaltam que é justamente o entendimento e a representação do espaço um dos principais empecilhos para os alunos com DV. Nesse contexto, é exatamente com base nisso que emergem inquietações sobre o desenvolvimento do pensamento espacial em alunos com DV no âmbito da Geografia escolar.

Tal como destaca Alves (2017), considerar e interagir com o mundo, bem como compreender os fenômenos que nele ocorrem, não é tarefa simples nem para aqueles que têm visão plena para acessar as experiências espaciais. Agora, imagina a complexidade desse desafio para aqueles que, por diversas razões, não possuem a capacidade visual completa ou têm uma perda parcial dessa habilidade.

Todavia, é nesse cenário aparentemente dificultoso que a Geografia escolar encontra oportunidades para abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas. Alunos com DV dependem de seus outros sentidos, como o tato e a audição, para adquirir informações sobre o espaço geográfico. De fato, no âmbito educacional, não limitando-se mais unicamente ao ensino da Geografia, as disciplinas e seus conteúdos sempre privilegiaram o aspecto visual, conforme mencionado por Silva e Lobato (2019).

No ensino da Geografia, especificamente, as dificuldades de alcance visual pelas pessoas com DV faz com que a percepção e a representação espacial sejam aspectos mais delicados e passíveis de maior atenção por parte dos docentes (Custódio, 2013). No entanto, é preciso enfatizar que as restrições estabelecidas pela DV não impedem que os alunos com a deficiência desenvolvam o pensamento espacial, tendo em vista que a elaboração deste pensamento vai além da simples percepção visual do espaço, envolvendo, na verdade, um processo cognitivo de atribuição de significados e internalização de tais significados, o que influencia de forma significativa a elaboração dessas modalidades de pensamento, mais do que a própria percepção em si (Barci; Sacramento; Seabra; 2021).

Ou seja, a percepção visual é apenas uma parte do processo, ao passo que esse processo cognitivo vai envolver interpretações e compressões do espaço, a conexão de informações geográficas, assim como a formação de conceitos espaciais. Dessa maneira, por mais que haja uma limitação no alcance da percepção espacial, este fator não é exclusivo para que o aluno com DV consiga pensar espacialmente, ainda que coloque diante dele algumas restrições. Logo, é um desafio, porém não é impossível.

Em relação à este último ponto, Vygotsky (1997) ressalta que a ausência da visão não é fator que inibe a elaboração de pensamentos e raciocínios espaciais, visto que, apesar da DV, as funções cognitivas e simbólicas ainda se mantêm preservadas. Assim, a percepção e significação da realidade e dos espaços acontecem por meio dos demais sentidos, especialmente para a pessoas com cegueira, que não possuem o sentido da visão em sua totalidade.

Entretanto, apesar das potencialidades destacadas, Vygotsky reconhece que a limitação de maior expressividade proveniente da DV é, de fato, à compreensão do espaço. À essa dificuldade de interação e compreensão com e do espaço, o psicólogo cunhou o termo “impotência espacial” (Vygotsky, 1997). Entretanto, vale ressaltar que o espaço mencionado pelo psicológico trata-se daquele que é físico, isto é, o espaço palpável e apropriável, e não o espaço geográfico, tendo em vista que este último vai além do que é concreto.

Todavia, ampliando o conceito de "impotência espacial", é possível compreendê-lo a partir do espaço geográfico, uma vez que essa impotência pode se manifestar na dificuldade de compreensão e interação com os elementos do ambiente geográfico, como a noção de distância, localização, relevo, entre outros aspectos. Logo, essas limitações impõem ainda mais desafios à Geografia escolar no tocante ao ensino para alunos com DV, ao mesmo passo em que, de modo concomitante, realça o quanto essa disciplina é relevante para que esses educandos possam, muito além do que aprender conteúdos geográficos, desenvolver a autonomia espacial e ter domínio dos espaços que os cercam.

Isso porque, assim como pontuado por Silva (2019), as análises geográficas abrangem desde as características espaciais tangíveis imediatas até os processos globais, intangíveis e mais abstratos, que influenciam a organização do espaço mundial e, em certa medida, o ambiente concreto imediato. Assim, entende-se que além da compreensão do espaço imediato e concreto, a mobilização dos raciocínios geográficos estende os meios de compensar e superar a impotência espacial, ao passo em que as reflexões estabelecidas pelos sujeitos têm a capacidade de transcender a materialidade e abarcar, também, as diversas dimensões do espaço geográfico de forma abstrata e genérica (Silva, 2019).

Inclusive, Vygotsky (1997) trata a minimização da impotência espacial como “compensação sociopsicológica”, a qual é possível perceber que a Geografia traz grandes contribuições. É justamente a partir disto que emergem as possibilidades de desenvolvimento de habilidades espaciais por educandos com DV, até porque a impotência espacial não está atrelada à incapacidade dos sujeitos com DV, mas sim às

limitações que são estabelecidas e que podem ser superadas (Silva, 2019). Para isso, Custódio, Nogueira e Chaves (2011) e Alves, Moraes e Silva (2016) apontam que é preciso encarar a DV não como um impedimento ou desvantagem para a aprendizagem, mas entendê-la enquanto uma condição que pode ser administrada de modo efetivo a partir do uso de meios e recursos específicos para tal, a exemplo de materiais didáticos adaptados para outros sentidos sem ser o da visão.

A escola, enquanto espaço inclusivo, deve garantir que o objetivo da Geografia escolar, de desenvolvimento do pensamento espacial e de raciocínios geográficos, seja igualmente assegurado para alunos com e sem a DV, até porque, como pontua Nuernberg (2008, p. 313):

[...] o objetivo da educação de pessoas com deficiência visual deve ser o mesmo das pessoas videntes. A despeito de conquistarem esse objetivo por vias alternativas, em razão de suas necessidades educacionais específicas [...] cabe oferecer aos educandos cegos as mesmas oportunidades e exigências que são proporcionadas ou feitas aos demais alunos.

Contudo, partindo do princípio da educação inclusiva de valorização das diferenças, é preciso considerar que o desenvolvimento do pensamento espacial pelos alunos com DV ocorre de maneira mais complexa, o que exige um respeito as suas especificidades e à aplicação de novas formas de aprendizagem (Ribeiro, 2017). Vygotsky (1997) também destacou esse cuidado necessário ao tratar da educação de pessoas com DV. Por mais que o psicólogo não tenha estabelecido uma discussão acerca de um contexto educacional inclusivo, para ele, por mais que as leis gerais do desenvolvimento possuam semelhança para todas as crianças, para as pessoas com DV há certas peculiaridades.

Logo, partindo da colocação de Vygotsky, trazendo-a para o debate atual sobre a inclusão escolar de alunos com DV, nota-se a importância e necessidade de um olhar diferenciada para esses sujeitos, considerando o contexto de uma escola inclusiva. Assim, partindo disso, é preciso adequar-se à essas demandas e diferenças para que haja, de fato, um ambiente inclusivo, no qual promova não somente o acesso, mas a permanência desses educandos e uma qualidade educacional.

Assim, apesar das restrições existentes no acesso às experiências espaciais por pessoas com DV, não há impossibilidades para isso, uma vez que esses sujeitos podem adquirir habilidades referentes ao espaço a partir dos seus diversos sentidos humanos e mediante o uso de recursos próprios. Contudo, na prática, a realidade ainda é preocupante,

na medida em que o processo de ensino-aprendizagem de Geografia para alunos com DV é marcado por múltiplos obstáculos que esbarram, justamente, nas limitações visuais para a leitura e interpretação do espaço, o que demanda uma análise mais detalhada do ensino da disciplina para esses educandos.

2.4 Ensino de Geografia para alunos com deficiência visual

Como já pontuado, a percepção espacial, envolvendo a leitura, compreensão e representação do espaço, é um dos processos mais difíceis encontrados pelas pessoas com DV em virtude das restrições visuais, conforme foi colocado por Ochaita e Huertas (1998). Todavia, apesar dos obstáculos, as pessoas com DV, assim como todos os demais indivíduos, possuem a capacidade de desenvolver habilidades espaciais, caso estas sejam potencializadas com os recursos e meios adequados para tanto.

Inseridos no âmbito escolar, os alunos encontram na Geografia a disciplina protagonista no tocante ao desenvolvimento de habilidades espaciais, assim como apontam seus objetivos elencados pela BNCC. Logo, esse componente é de extrema relevância para os educandos com DV no processo de desenvolvimento da autonomia espacial, sejam pessoas com cegueira ou com baixa visão (Santos; Rocha, 2022).

Todavia, vale reiterar que a Geografia ensinada na educação básica, atualmente, não consegue despertar, em muitos casos, o interesse dos alunos, distanciando-se de seus reais propósitos, como do desenvolvimento do pensamento espacial e de raciocínios geográficos efetivos (Fonseca; Salvi, 2018). Isto se torna ainda mais delicado e complexo quando se trata do ensino da Geografia para alunos com DV, principalmente quando estes perderam totalmente a visão ou quase nada enxergam.

Sobre este último ponto, o que o explica é o foco da educação básica, a partir dos seus mais diversos componentes curriculares, em conteúdos que privilegiam o aspecto visual. Segundo Silva e Lobato (2019), para perceber isso basta observar livros didáticos, os quais são recheados de elementos visuais, como gráficos, imagens, ilustrações, símbolos e etc. Além disso, nas próprias dinâmicas de aulas, muito se utilizam figuras, exposições de conteúdos no quadro branco, vídeos, filmes, entre outros recursos visuais.

Diante disso, para Melo e Sampaio (2007), tais recursos didáticos acabam se tornando inúteis para alunos com DV, já que não são adequados para eles. Logo, ao se pensar na educação inclusiva como garantia do acesso e da permanência de alunos com DV no âmbito escolar, se um educando com essa deficiência está presente em uma sala

de aula onde as disciplinas trabalham unicamente com recursos visuais, a inclusão não é uma situação efetiva, tendo em vista que é preciso oferecer condições plenas para aprendizagens significativas.

Nesse cenário de uso intenso de referenciais visuais em sala de aula, a Geografia, sem dúvidas, é uma das disciplinas que mais os utilizam (Silva; Lobato, 2019). Para representar os fenômenos geográficos, a Geografia escolar faz uso de uma diversidade de recursos visuais, como imagens, gráficos, mapas, tabelas e ilustrações. Dessa forma, estando o ensino da disciplina pautado individualmente em aspectos visuais, o aluno com DV vai encontrar limitações no alcance e na variedade das experiências com o espaço geográfico, o que pode influenciar, inclusive, no desenvolvimento de habilidades espaciais necessárias para a OM (Damar; Dakur; Yakwal, 2008; Custódio; Nogueira 2014).

Em face desse contexto, sabendo que as informações visuais e até mesmo as verbais predominam na comunicação em nossa cultura, como trazem Custódio e Nogueira (2014), caso os docentes não tiverem o cuidado necessário, o processo de ensino-aprendizagem será executado a partir de conhecimentos pouco acessíveis aos alunos com DV. Assim, com um ensino baseado em referências visuais, para os educandos com a deficiência, restará abordagens unicamente verbais, isto é, será construído um verbalismo excessivo, o qual pode resultar em uma aprendizagem estática, mecânica e pouco significativa para esses sujeitos.

Nessa lógica verbalista, enquanto os alunos sem a DV usufruem de um processo de ensino-aprendizagem mais expressivo, com acesso a recursos visuais, os estudantes com DV ficam em uma posição de desvantagem, restando apenas ouvir o que os docentes têm a falar sobre os conteúdos. No que tange ao verbalismo, de acordo com Borges et al. (2011, p.61):

[...] a descrição textual, possivelmente expressa numa explanação oral do professor sobre as características desses objetos, além de enfadonha, não conseguirá exprimir a riqueza de inter-relações sobre os elementos representados e, dessa forma, o aluno com deficiência visual estará em enorme desvantagem.

No que diz respeito ao ensino da Geografia, essa prática pautada no verbalismo faz resgate à uma Geografia escolar guiada por métodos convencionais, entre os quais está a descrição de fatos e fenômenos. Ou seja, há a priorização em narrar os acontecimentos e fazer uma descrição superficial e simplista acerca deles, buscando, por

exemplo, enumerar os elementos de uma paisagem. Assim, o objetivo de compreender de maneira mais aprofundada o espaço, considerando os processos e as interações humanas com o ambiente, fica de fora dessa abordagem geográfica.

Em face disso, sabendo que o mundo é bastante visual e que essa valorização da visão é levada para as metodologias de ensino da Geografia escolar, o processo de ensino-aprendizagem para alunos com DV é insuficiente e distancia-se da inclusão. Sobre esse cenário, Medeiros e Pereira (2019) salientam que partir unicamente de descrições das informações geográficas não é garantia de que os educandos com DV irão se apropriar dos conceitos e construir conhecimentos necessários para o efetivo aprendizado.

Na sala de aula, muitas vezes, a Geografia é percebida como uma disciplina que pode parecer abstrata e distante, especialmente para alunos com DV, os quais enfrentam desafios na assimilação de conteúdos que, em sua maior parte, são baseados em representações visuais (Custódio, 2013). Essa prática de não traduzir informações geográficas em formas não visuais vem gerando barreiras significativas no processo de aprendizagem dos educandos com DV.

Assim, a ênfase excessiva em representações cartográficas, mapas e imagens geográficas muitas vezes exclui aqueles que não têm acesso pleno a esse sentido. Isso não apenas limita a participação e o desenvolvimento desses estudantes, mas também representa uma lacuna na própria disciplina, a qual deveria ser inclusiva e refletir a diversidade de perspectivas e modos de perceber o espaço geográfico.

Partindo dessa perspectiva de excessiva valorização do canal visual pelas disciplinas escolares, Soler (1999) traz o conceito de “visuocentrismo” para classificar a prática. Logo, “visuo” parte de “visão”, enquanto “centrismo” faz referência ao sentido da visão como centro e/ou foco para as práticas pedagógicas, independentemente da disciplina escolar em questão.

Sobre o visuocentrismo, Soler aponta algumas consequências para o âmbito educacional, especialmente para os alunos com DV. Para o autor, entre os principais efeitos destacam-se os seguintes: perda significativa de informações científicas, percepção reduzida do espaço vivido pelos educandos, interpretação fragmentada dos fenômenos naturais, além de um reducionismo na observação científica.

Ademais, Soler (1999) ainda destaca que o ensino dos conhecimentos relacionados às ciências naturais aos alunos cegos e com baixa visão de maneira pouco envolvente, pode resultar em desafios significativos na compreensão dos conteúdos

apresentados. Entre as ciências naturais, além das biológicas, ecológicas e ambientais, o autor insere às ciências geográfica, geológica e geomorfológica.

Partindo desse contexto, Soler (1999) entende que o estudo dos fenômenos naturais não deve ser realizado apenas com o uso da visão, mas mediante o uso de todos os sentidos. Por isso, na sua obra “Didáctica Multisensorial de las Ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos”, o autor trata sobre a necessidade de se utilizar os demais sentidos para a exploração dos conhecimentos das disciplinas associadas às ciências naturais, entre as quais, como já citado, está a Geografia.

Diante dessa forma “visuocêntrica” de abordar o espaço, se apropriando do conceito de Soler (1999), a partir do momento em que a disciplina se desprende desse visuocentrismo e lança mão de outras metodologias de ensino voltadas aos alunos com DV, muito além da visão, ela abraça a diversidade. Portanto, ao adotar abordagens mais inclusivas, que levam em consideração uma variedade de sentidos e estratégias de aprendizagem, a Geografia escolar não apenas se torna acessível a todos os estudantes, mas também enriquece a experiência de ensino, incentivando a participação ativa e promovendo uma compreensão mais profunda e holística dos conceitos geográficos.

Cabe ressaltar que não se pode negar às pessoas com DV o direito de compreender os fenômenos naturais e sociais que estão presentes em seu entorno, mesmo quando esses fenômenos não possam ser percebidos pelo órgão sensorial responsável pela visão. Logo, esses sujeitos, por mais não possuam a capacidade de enxergar visualmente o mundo, conseguem percebê-lo através de outros sentidos e campos sensoriais.

Pensando nisso, Nogueira e Chaves (2011) questionam sobre a possibilidade de nas aulas de Geografia, com a presença de alunos com DV, além de associar os conteúdos às vivências dos alunos, transpor a realidade para que possa ser lida através do uso do tato. Portanto, quando se pensa na “didática multissensorial”, levantada por Soler (1999), reflete-se, justamente, sobre os meios, métodos, materiais e técnicas que possam preencher lacunas na aprendizagem dos alunos com DV, em contraposição à hegemonia de práticas pedagógicas de um mundo visual (Ventorini, 2007).

Dessa forma, a Geografia escolar não só quebra barreiras para os alunos com DV, mas também se transforma em um veículo poderoso para promover a equidade e a valorização da diversidade em todos os níveis de ensino. Em face disso, ao ampliar o seu escopo para além do visuocentrismo, a Geografia se torna uma disciplina mais rica e envolvente, permitindo que todos os educandos, independentemente de suas habilidades visuais, explorem as complexidades do mundo e desenvolvam uma apreciação mais

profunda das interações entre os lugares e sociedades. Essa abordagem inclusiva não apenas atende às necessidades específicas dos alunos com DV, como também prepara todos os alunos para se tornarem cidadãos informados e conscientes, capazes de compreender e contribuir para um mundo cada vez mais interconectado e interativo.

Entretanto, apesar das possibilidades, a realidade ainda evidencia um cenário repleto de obstáculos no que se refere ao alcance de experiências espaciais por alunos com DV nas aulas de Geografia na educação básica. Nesse cenário, Vieira e Ferraz (2015) e Alves e Silva (2016) atentam para a atuação docente. De acordo com os primeiros autores, o fato de a formação dos professores de Geografia ter acontecido em uma lógica visual de leitura de mundo, esses profissionais encontram dificuldades em buscar outras possibilidades de ensino fora do eixo do visuocentrismo.

Alves e Silva (2016) corroboram com Vieira e Ferraz (2015), reiterando a dificuldade encontrada pelos professores da disciplina diante da necessidade de construir conhecimentos sem pautar-se unicamente no sentido da visão, mas, na verdade, potencializando outros sentidos. Assim, como consequência desses empecilhos, os docentes acabam precisando aprender com os educandos, na prática, formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma adequada às especificidades das diferentes maneiras de ocorrência da DV, o que, obviamente, nem sempre é efetivo e, de fato, contempla o aprendizado desses estudantes.

Diante desse contexto de expressivas lacunas, sem dúvida um dos problemas básicos para o aluno com DV é a ausência de materiais didáticos adequados para a sua aprendizagem, o que resulta em um processo meramente verbal, distante da realidade (Brasil, 2001a). Por consequência, o ensino da Geografia se torna um obstáculo, o qual pode ser superado ao passo em que se buscam soluções para tornar o aprendizado desses educandos significativo, entendendo, assim, que a DV não é um impedimento, mas uma especificidade que deve ser atendida por práticas e recursos apropriados (Custódio, 2011; Cook, 2021).

Entretanto, para que seja possível vencer esse panorama de obstáculo, é preciso pensar em um ensino de Geografia para pessoas com DV que deixe de lado a maneira convencional de ensino oral e escrita, ultrapassando, então, o verbalismo excessivo, e se baseie em práticas significativas, palpáveis e diversificadas, assim como pontua Vasconcelos, Campos e Celeri (2019). Ainda de acordo com os autores, é importante aliar à essa superação abordagens que mergulhem na realidade dos educandos, vinculando a Geografia científica com a do cotidiano.

Porém, é a partir daí que se entende, de modo mais profundo, a dicotomia entre teoria *versus* prática. Assim sendo, não cabe unicamente utilizar outros sentidos e concluir que o aluno com DV está sendo, efetivamente, incluído e que a sua aprendizagem está significativa. Na verdade, pensar o ensino da Geografia para esses educandos é complexo, ao passo que é preciso considerar as especificidades e experiências de cada sujeito cego ou com baixa visão, para, agora sim, estabelecer os processos mais adequados, conforme sinaliza Moraes (2019, p. 37).

[...] para levar os deficientes visuais (pessoas com deficiência visual) a terem uma aproximação geográfica com o espaço, tem de recorrer a metodologias que considerem as experiências e especificidades de cada aluno cego ou com baixa visão como a natureza e o grau de deficiência, a existência ou não de memória visual e sua história de vida.

Em vista disso, não há um padrão e/ou uniformidade para ensinar Geografia para educando com DV, uma vez que a realidade pode variar de um aluno para o outro, assim como os níveis de adequações que precisam ser feitos. Por isso, Nogueira e Chaves (2011) reforçam a necessidade de reconhecimento das diferenças entre alunos que enxergam e daqueles com DV, e até mesmo as diferenças entre estes últimos. Essas observações são de grande relevância e devem ser levadas em conta pelos docentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Essa importância se explica pelo fato de que, assim como coloca Silva e Azevedo (2016), não se pode exigir que os alunos com DV, sobretudo com cegueira, tenham as mesmas percepções e representações espaciais que um aluno sem DV. Para os autores, o sistema cognitivo do educando com DV apresenta uma estrutura de representação espacial distinta daqueles alunos visuais, o que alerta a necessidade de se utilizar outros sentidos sem restrições, como a audição e o tato.

Nogueira e Chaves (2011) e Custódio e Nogueira (2014) ainda complementam, destacando que para uma pessoa com DV, a percepção do espaço se restringe ao seu corpo, ao contrário das pessoas que podem usar o campo visual para compreender o espaço ao seu redor. Do mesmo modo, enquanto aqueles que enxergam conseguem perceber objetos e elementos do ambiente de forma simultânea, indivíduos com restrições visuais geralmente desenvolvem uma percepção sequencial do mundo, principalmente através do sentido do tato.

Por conta desse processo de compreensão mais delicado, os alunos com DV, normalmente, requerem recursos diferentes dos colegas de classe sem a deficiência para

a leitura e escrita. Além disso, eles também precisam de abordagens pedagógicas específicas, bem como de ajustes no currículo, que incluem adaptações no cronograma, ambiente e na forma como os métodos de ensino são aplicados (Ventorini, 2007).

Essas distinções tornam-se ainda mais complexas quando analisadas dentro do espectro da própria deficiência, considerando as distintas formas de ocorrência. A princípio, é válido salientar que essas diferentes maneiras de a DV se manifestar não se resumem apenas à cegueira e a baixa visão, isto é, aos seus tipos, mas engloba também os diferentes níveis desta última, por exemplo, além da identificação se a DV é congênita ou adquirida, da idade na qual o sujeito foi acometido, entre outros detalhes. Ou seja, leva-se em consideração todo o contexto no qual o aluno com a deficiência está inserido.

Essas considerações são de grande importância para buscar a compreensão sobre a realidade do ensino da Geografia para alunos com DV e, desse modo, propor os melhores meios para superar as barreiras de aprendizagem. Para isso, o ensino da disciplina precisa ser diferenciado de acordo com cada especificidade apresentada pelos educandos, de modo que as práticas a serem estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem sejam, de fato, inclusivas.

Considerando um aluno com cegueira, por exemplo, caso a DV tenha o acometido desde o seu nascimento, é certo que esse indivíduo necessitará de uma maior atenção na construção dos conhecimentos, tendo em vista o seu contato reduzido com o mundo visual. Por outro lado, no caso de um aluno cego que foi acometido pela deficiência já tardiamente, pelo fato de um já ter enxergado, pode ter criado um repertório de lembranças visuais o qual ajuda na percepção dos ambientes e na identificação dos elementos do espaço.

Logo, trazendo essas distinções para o ensino da Geografia, sabe-se das dificuldades que alunos com DV encontram na compreensão de conteúdos que usam de modo excessivo referenciais visuais. Do mesmo modo, é percebido que os mesmos educandos possuem mais obstáculos no processo de percepção espacial, ao passo em que a compreensão do ambiente é mais demorada e complexa.

Para o aluno que enxerga, o ambiente é facilmente entendido, ao passo em que os elementos do espaço são rapidamente apreendidos pelo sentido da visão, que prontamente alcança os múltiplos detalhes de uma cena. Por outro lado, para o aluno com DV, sobretudo com a cegueira, a assimilação do espaço é mais demorada e ainda pode levar à alguns equívocos.

Por exemplo, no caso de um aluno com cegueira congênita ou que perdeu a visão muito cedo, a ausência de uma memória visual expressiva é um fator que esbarra nas descrições orais dos fenômenos geográficos. Assim como coloca Nascimento (2009), devido às restrições espaciais impostas pela DV, as pessoas cegas, sem experiência visual, criam representações mentais com base nas informações transmitidas oralmente pelos professores. Contudo, com as limitações no alcance espacial, além da simplicidade e superficialidade das descrições, muitas dessas imagens mentais são construídas de modo impreciso, isto é, distante da realidade.

Para exemplificar, basta idealizar um cenário de uma aula de Geografia sobre formas de relevo. Ao passo em que as feições são definidas e diferenciadas, com o uso de imagens, uma pessoa que enxerga e que, conseqüentemente, possui uma memória visual bem desenvolvida, consegue facilmente se apropriar do que é uma montanha, um planalto, uma depressão, entre outras formas. Isso acontece, obviamente, pelo fato de o educando conseguir visualizar as imagens e, rapidamente, ter o entendimento acerca do conteúdo trabalhado.

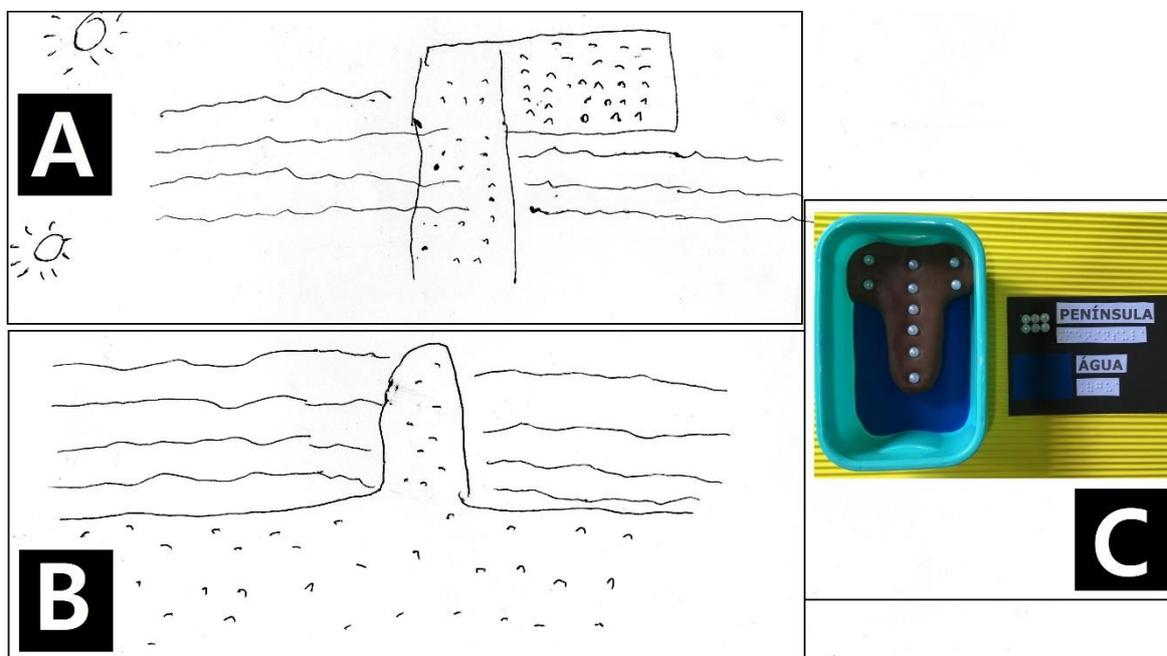
Em contrapartida, um aluno cego, seja ele congênito ou que perdeu a visão precocemente, ao passo em que está inserido em um contexto de aula pautada no uso de imagens e no verbalismo, fica condicionado à uma aprendizagem restrita à oralidade. Assim, diferentemente do aluno sem DV que possui recursos visuais para diferenciar as formas de relevo, o educando com a DV enfrenta desafios adicionais na compreensão e na representação dessas informações geográficas, o que pode afetar seu desenvolvimento escolar e a sua compreensão do mundo ao seu entorno.

Logo, ao ouvir uma descrição simplista e enfadonha das formas de relevo, a formação das imagens mentais por parte do aluno com DV sobre cada uma dessas feições pode ser totalmente equivocada, fugindo das representações reais. Isso pôde ser constatado em experiência anterior com alunos com DV, vivenciada no desenvolvimento da pesquisa do TCC da graduação de Licenciatura em Geografia, que abordou o ensino de Geografia Física para alunos com deficiência visual.

Na oportunidade, foi feita uma intervenção com dois educandos com baixa visão, um deles com um grau de perda próximo à cegueira. Com a atividade, buscou-se compreender a qualidade na formação dos conhecimentos por parte dos alunos partindo-se de duas abordagens: uma unicamente oral, sem uso de materiais didáticos adequados, e uma outra inclusiva, fazendo uso de recursos adaptados que requereram outros sentidos humanos, como o tato.

Na Figura 3 é possível observar alguns registros da atividade com um dos alunos com DV que evidencia a necessidade do uso de materiais adaptados para uma melhor compreensão. Na Figura 3A, o aluno recebeu uma breve descrição oralizada do que seria uma península, sem o uso de qualquer material adequado à suas especificidades. Assim, após a descrição, o aluno foi convidado a representar em uma folha de papel a imagem que se formou em sua mente, o que apresenta grandes disparidades com o recurso visto na Figura 3C. Assim, foi possível constatar que a descrição verbal é insuficiente para o entendimento do educando quando se busca construir conhecimentos geográficos significativos.

Figura 3 – Ilustração de uma península elaborada pelo aluno com DV sem (3A) e com (3B) o suporte do recurso tátil (3C).

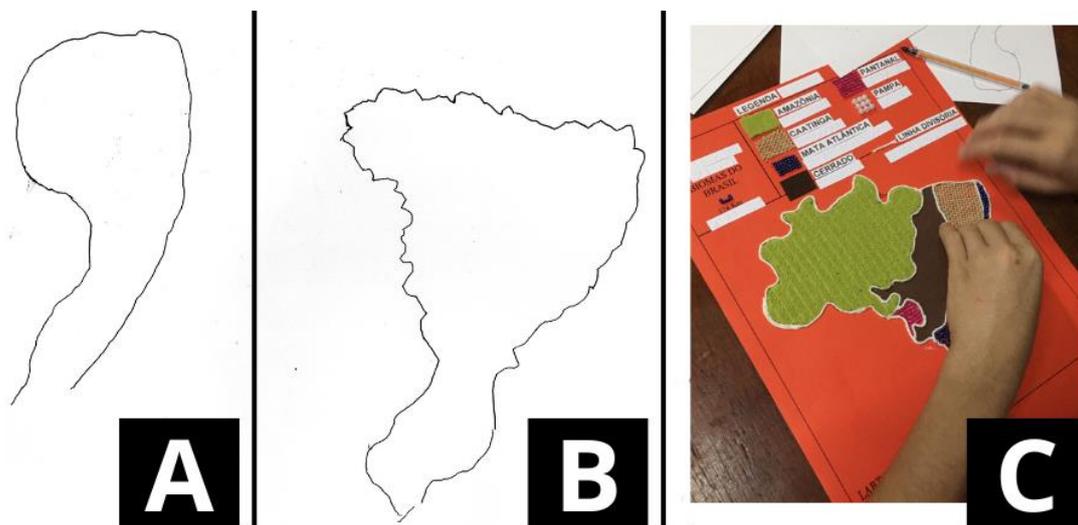


Fonte: o autor (2021).

Após esse primeiro momento, a mesma descrição sobre a península foi realizada, agora com o uso da maquete da Figura 3C. Ao final da explanação e da exploração do recurso pelo educando, mais uma vez solicitou-se que ele representasse a imagem mental formada em sua mente. Diante da apresentação de um recurso tátil, com diferentes texturas, legendas com fonte textual ampliada e em Braille, o aluno conseguiu êxito ao desenhar uma feição semelhante à maquete (Figura 3B). Com a experiência, notou-se o impacto positivo do recurso para o que educando com DV pudesse ter uma melhor qualidade na construção dos conceitos geográficos.

A mesma situação foi possível ser verificada quando se trabalhou a delimitação do Brasil. Em um primeiro momento, solicitou-se para que o aluno desenhasse o formato do país de acordo com sua imaginação. Desse modo, com base no que já escutou anteriormente, o aluno realizou sua representação, a qual, por mais equivocada que tenha ficado, indica que o educando conseguiu desenvolver uma percepção não tão distante do real (Figura 4A). Todavia, ao ser inserido o mapa adaptado para a leitura tátil, indicado na Figura 4C, o aluno pôde explorar o formato aproximado do Brasil e mudar a sua imagem mental. Desse modo, ao desenhar uma nova representação, após explorar o material cartográfico tátil, o educando conseguiu detalhar mais as linhas que delimitam o território brasileiro, deixando seu desenho mais próximo do real (Figura 4B).

Figura 4 - Desenhos da forma do Brasil elaborados pelos alunos com DV a partir de imagens formadas mentalmente.



Fonte: o autor (2021).

Em virtude desse cenário, na ausência de facilitadores de aprendizagem os quais possibilitem que os educandos com DV acessem as informações espaciais e compreendam os fenômenos geográficos de maneira mais significativa, os conceitos passam a ser formados totalmente desvinculados da realidade, conforme observa Custódio, Nogueira e Chaves (2011). Logo, as abordagens orais com descrições superficiais, na verdade, só revelam que ainda há inúmeras lacunas no que diz respeito ao ensino da Geografia para alunos com DV, ao passo que evidenciam à escassez de recursos didáticos adequados para a educação desses sujeitos e, sobretudo, problemas associados à formação docente, ainda em nível inicial.

Como tratado, existem meios de promover um ensino de Geografia de maneira adequada para alunos com DV, ao passo em que os professores podem lançar uso de estratégias mais inclusivas e adequadas. Assim, a Geografia escolar passa a ser para os educandos com a deficiência uma disciplina que, de fato, possibilita a compreensão da realidade, possibilitando, portanto, que os sujeitos construam uma visão crítica da realidade e se percebam como agentes incluídos e transformadores do espaço (Silva; Azevedo, 2016).

No entanto, para que isso seja possível, é preciso assegurar a legislação e, assim, garantir plenas condições de acesso, permanência e qualidade educacional para os alunos com DV no âmbito escolar e, de modo específico, nas aulas de Geografia. Todavia, hoje, diversas barreiras ainda precisam ser ultrapassadas, tendo em vista que muitos alunos com DV ficam à margem do processo de ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica, a priori pelo fato de os professores não possuírem o suporte necessário e, principalmente, formação adequada para promover práticas diversificadas e inclusivas que abracem, de fato, as especificidades desses sujeitos.

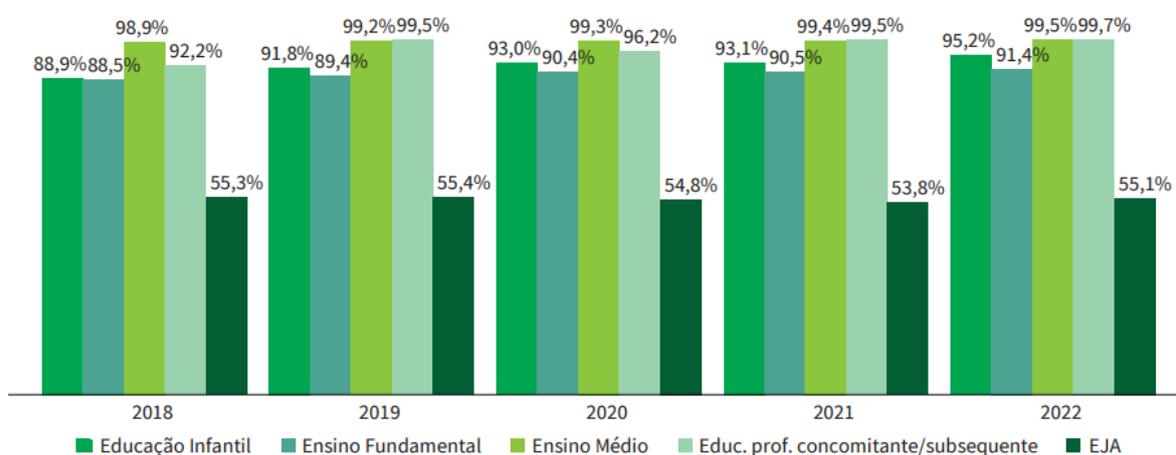
Por isso, é necessário analisar e refletir sobre a formação inicial de professores de Geografia, não anulando a importância da continuada, para que seja possível pensar maneiras acessíveis de vencer os obstáculos e promover aprendizagens geográficas significativas para o educando com DV. Por mais que a problemática referida não diga respeito unicamente à lacunas na formação docente, é preciso reforçar que todo o conjunto de problemas acaba, no fim, sendo direcionado para as salas de aula, onde o professor é incumbido e pressionado para lidar com esse aglomerado de obstáculos e solucioná-los, mesmo não contando com as condições humanas, materiais, emocionais e financeiras suficientes para isso.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação das pessoas com DV na educação básica, assim como abordado, vivenciou momentos recentes de progresso, sobretudo com o respaldo de mecanismos legais que surgiram para assegurar o acesso e a permanências com qualidade desses sujeitos no ambiente escolar. Dessa forma, diante dos avanços alcançados nos âmbitos social e político, os resultados se refletem no aumento significativo do número de alunos com DV e demais NEE matriculados em escolas regulares, quantitativo este que tem experimentado um crescimento constante ao longo dos anos.

Segundo os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica, referentes ao ano de 2022, aproximadamente 1,5 milhão de alunos com NEE estão matriculados na educação básica, representando um aumento de 29,3% em relação ao ano de 2018 (Brasil, 2023). Ano após ano, a quantidade de matrículas do público-alvo da educação especial vem crescendo nas classes comuns. Para evidenciar isto, os dados do censo apontaram uma presença de aproximadamente 90% dos alunos com NEE matriculados em classes comuns em todas as etapas de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que pode ser constatado no gráfico exposto na Figura 5.

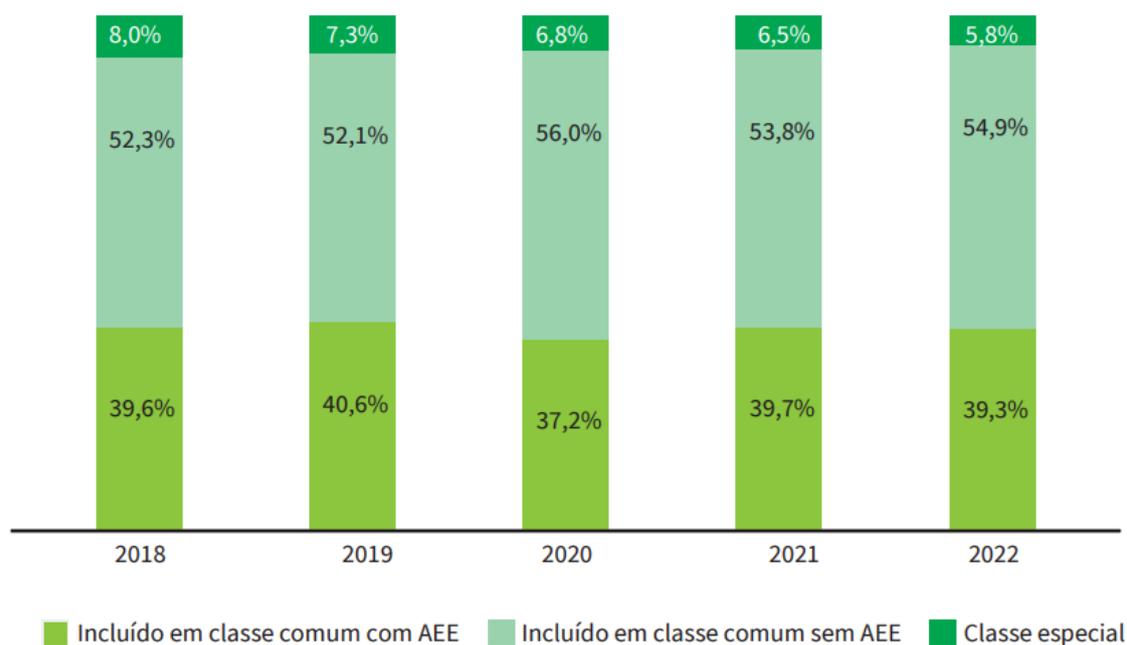
Figura 5 - Percentual de alunos com NEE matriculados em classes comuns na educação básica por etapa de ensino.



Fonte: elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Ainda tratando sobre os dados do Censo Escolar de 2022, o quantitativo de alunos presentes em classes comuns sem o AEE vem aumentando, ao passo em que a quantidade de classes especiais vem reduzindo. Conforme o gráfico da Figura 6, é possível notar que o total de matrículas de alunos com NEE em classes comuns sem o AEE passou de 52,3%, em 2018, para 54,9% em 2022. No mesmo período, o total de classes especiais caiu de 8% para 5,8% (Brasil, 2023).

Figura 6 - Percentual de matrículas de alunos com NEE que frequentam classes comuns (com ou sem AEE) ou classes especiais.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Diante disso, com a presença cada vez mais expressiva de alunos com NEE em classes comuns, incluindo aqui os alunos com cegueira e baixa visão, é preciso voltar-se a atenção para a formação e atuação docente. Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) entendem que, por um lado, o crescimento das matrículas de pessoas com NEE na educação básica ressalta a conquista histórica desses sujeitos, e por outro, alerta os desafios que vêm sendo estabelecidos para os professores e a gestão escolar.

É importante destacar, que no contexto das políticas públicas de educação inclusiva adotadas pelo Brasil, quando se trata da frequência de alunos com NEE em classes comuns, o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula é realizado por professores formados no âmbito das licenciaturas, não sendo, portanto, necessário a

presença de um profissional especializado para o AEE. Este caso só vai acontecer, caso o aluno com NEE necessite do AEE, o qual, aliás, é realizado, geralmente, no contraturno.

Ou seja, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica, hoje, cerca de 55% dos alunos com NEE matriculados em classes comuns estão inseridos em processos de ensino-aprendizagem realizados unicamente por professores do ensino regular, diferente dos 39,3% dos educandos com NEE que, além de frequentar classes comuns, recebem o suporte de professores especializados no AEE. Nesse contexto, incumbidos da responsabilidade de promover práticas inclusivas, emerge a necessidade de refletir e analisar se os professores da educação básica estão, de fato, preparados para lidar com a inclusão, visto que esta é uma demanda cada vez mais crescente no âmbito escolar.

Esse questionamento é levantado ao perceber-se a gama de obstáculos encontrados por esses docentes no dia a dia na sala de aula, os quais evidenciam práticas pedagógicas que esbarram nas lacunas deixadas no processo de formação insuficiente, assim como na ausência de suporte adequado. Esse cenário pode ser constatado a partir da bibliografia sobre a temática, mediante autores que realizaram pesquisas com professores da educação básica, verificando que muitos não se sentem preparados para receberem alunos com NEE em sala de aula.

Turci, Lourenco e Souza (2021) captaram percepções de docentes da educação básica do município de Belo Horizonte, Minas Gerais (MG). Segundo os dados levantados pelos autores, a maior parte dos professores, que na pesquisa representou 63%, não se sentem totalmente preparados para trabalhar com a educação inclusiva. Os autores ainda trouxeram percepções acerca da formação desses profissionais, evidenciando fragilidades no processo formativo, fazendo com que os profissionais chegassem em sala de aula sem a base necessária para promover práticas efetivamente inclusivas.

Percepções semelhantes foram captadas por Castro (2002), com professores da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (RS), por Marcelino e Bragança (2017), que realizaram uma pesquisa com professores da Rede Municipal de Teresópolis, no Rio de Janeiro (RJ), além de Ziesmann e Frison (2017), Marcelino e Bragança (2017), Drago e Manga (2018) e Silva e Lobato (2019). Assim, percebe-se que os professores, de modo geral, sentem-se inseguros e incapazes de promover uma educação inclusiva, tendo em vista que o sentimento de despreparado predomina e, ao mesmo tempo, revela uma formação inicial de professores frágil que não dialoga com a legislação brasileira sobre educação inclusiva.

Sendo assim, os docentes encontram uma série de dificuldades nas suas práticas pedagógicas com alunos com NEE, o que resulta no prejuízo de aprendizagem para estes últimos. Essas dificuldades encontradas vão desde o desconhecimento sobre a temática da inclusão escolar e das características dos alunos com NEE, colocando em questão a formação docente, até problemas de ordem estrutural e de escassez de recursos didáticos, que colocam ainda mais barreiras para a prática docente e, sobretudo, para a aprendizagem dos educandos.

3.1 Formação inicial de professores de Geografia para a inclusão escolar: os principais marcos legais

Percebe-se, até aqui, que apesar dos inúmeros avanços constatados no que se refere ao processo de inclusão de alunos com DV e demais alunos com NEE na educação básica, sobretudo com respaldo do conjunto de legislações, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que a educação seja, de fato, inclusiva. Nesse cenário, assim como já pontuado, um processo educacional é efetivamente inclusivo quando passa pelos princípios do acesso e da permanência de todos os estudantes no âmbito escolar. Todavia, a consolidação deste último princípio ainda deixa muito a desejar.

Como parte da garantia de permanência dos alunos com NEE na educação básica, incluindo-se os educandos com DV, diversos mecanismos oficiais, como a LDB, o PNE e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, asseguram a formação de professores, ainda em nível inicial, para lidar de modo eficaz com a pluralidade em sala de aula ao longo do seu exercício. No entanto, contraditoriamente, um dos maiores desafios atuais para a educação inclusiva é, indubitavelmente, a formação e a prática docente (Almeida; Sampaio; Sampaio, 2020).

Sobre a formação de professores, quando o foco está voltado ao processo formativo inicial, assim como o próprio termo sugere, considera-se a formação que garante ao indivíduo o título de professor, geralmente assegurado no âmbito das licenciaturas. Segundo König e Bridi (2021), a formação inicial desempenha um papel essencial no processo de aprendizado do docente, uma vez que é nessa fase que o futuro professor terá a oportunidade de explorar os conceitos fundamentais relacionados à sua área de especialização/atuação.

Entretanto, apesar da compartimentação, é válido ressaltar que o processo formativo dos professores é contínuo, baseado na interligação entre ensino, pesquisa,

ação-reflexão e na reflexão crítica por parte do docente. Esse processo compreende dois estágios distintos: a habilitação formal, também conhecida como a formação inicial, que, como citado, ocorre durante o curso de licenciatura, e a formação continuada, que acontece de forma contínua, à medida que o docente reflete sobre e teoriza sua própria prática (Callai, 1999; Cavalcanti, 2003).

Nesse processo, os (futuros) docentes não se concentram unicamente em apreender saberes relacionados às disciplinas ministradas. Na verdade, o processo formativo engloba, além dos conhecimentos científicos de cada área, as realidades e desafios que serão e são encontrados no dia a dia da sala de aula, através da prática docente, a exemplo do ensino para alunos com DV. Essa formação é prevista e assegurada, ao menos, em teoria, sobretudo quando se leva em consideração a legislação brasileira vigente.

Desde o final do século passado, no contexto do surgimento de documentos oficiais que tratam sobre a educação inclusiva, a formação de professores é colocada como um dos elementos-chave para assegurar a presença de alunos com NEE nos espaços escolares. A Declaração de Salamanca, por exemplo expressa preocupações acerca da formação docente para a inclusão escolar e destaca a necessidade de “assegurar que num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas nas escolas” (Brasil, 1994a, p. 11).

No mesmo ano, em dezembro de 1994, a Portaria Nº 1.793, tratou da necessidade de complementar os currículos de formação de professores e demais profissionais que interagem com os alunos com NEE, recomendando, em seu Artigo 1, a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, especialmente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (Brasil, 1994b).

Vale destacar que o termo “portador de necessidade especial” ou até mesmo “portador de deficiência” já não é mais utilizado legalmente nos dias atuais, possuindo, inclusive, uma conotação preconceituosa, já que a deficiência não é portada, mas sim uma característica que se manifesta no indivíduo. Contudo, no ano de 1994, contexto da portaria, o conceito ainda era considerado a forma correta para se referir às PcD.

Ainda na última década do século passado, a LDB trouxe a formação de professores como um dos pontos que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com NEE, juntamente aos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adaptados

e organizados de acordo com as especificidades. Assim, segundo a LDB, o Estado deve assegurar professores para o atendimento especializado, assim como docentes com formação adequada para o ensino regular, na presença de alunos com NEE nas classes comuns (Brasil, 1996).

Outro exemplo de dispositivo legal que buscou assegurar a formação de professores, ainda em nível inicial, para a inclusão escolar de alunos com NEE é a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. A resolução instituiu, na época, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciaturas. Assim, a legislação atentou-se à organização curricular das Instituições de Ensino Superior (IES), ao projeto pedagógico dos cursos e o tratamento sobre a diversidade (Brasil, 2002).

Todavia, apesar dos avanços políticos, na prática a formação docente ainda apresenta inúmeras lacunas para a educação inclusiva. Isso foi percebido e apontado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reconheceu a fragilidade na formação de professores, mesmo após 14 anos do compromisso firmado na Declaração de Salamanca. Assim, com a política, o Brasil assumiu, mais uma vez, a necessidade de investir na formação de professores para o AEE, assim como para atuação em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008a).

Nesse contexto de reconhecimento da fragilidade na formação docente e da necessidade de ampliar o investimento na formação de professores para a inclusão, o PNE inseriu a demanda entre as suas metas e estratégias. Dessa maneira, ao tratar sobre educação inclusiva, o PNE traz em sua meta 4, a seguinte estratégia:

Estratégia 4.16: incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [o termo foi alterado no CID-11 para Transtorno do Espectro Autista] e altas habilidades ou superdotação; Estratégia (Brasil, 2014).

No ano seguinte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também se atentou a formação de professores, trazendo no Capítulo IV, sobre o direito à educação, em seu Artigo 28 as seguintes considerações:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (Brasil, 2015a).

Assim, mais uma vez foi colocada em questão a necessidade de ainda na formação inicial dos professores, abordar temas relacionados às pessoas com NEE e promover práticas pedagógicas inclusivas, de modo que os docentes formados chegassem em sala de aula preparados para lidar e estabelecer um ambiente efetivamente inclusivo. Essa mesma necessidade foi assegurada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

Em seu texto, a resolução assegura no Artigo 13, ao tratar da estrutura e currículos dos cursos de formação de professores, que deve ser garantia na oferta dos cursos currículos que contemple, além de conteúdos específicos da área do conhecimento ou interdisciplinares, outras abordagens, entre elas, Libras e educação especial (Brasil, 2015b). Essa mesma garantia é prevista na Resolução CNE/CP Nº 2, de 2019, que propõe formular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Apesar das ressalvas que já foram realizadas referente à resolução mais recente, que fere princípios de uma educação crítica e de qualidade e fragiliza a autonomia dos cursos de formação inicial e conseqüentemente a formação docente em si, é importante pontuar alguns elementos considerados pelo documento acerca da formação de professores, tendo em vista que é mais um dispositivo legal que reserva espaços para tratar da formação de professores em nível inicial na perspectiva da inclusão escolar.

Dessa maneira, de acordo com o Artigo 8 da resolução, os cursos de formação inicial de professores devem ter o compromisso com a formação completa dos futuros professores, com o propósito de cultivar conhecimentos, competências, habilidades, valores e comportamentos que fomentem o respeito e a valorização da diversidade, dos direitos humanos, da democracia e da variedade de ideias e abordagens pedagógicas

(Brasil, 2019). Para isso, o Artigo 11 e 12 falam sobre a organização curricular e a carga horária dos cursos de licenciatura, trazendo pontos relevantes:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I -Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais; (Brasil, 2019).

Portanto, a legislação brasileira relativa à formação inicial de professores para inclusão escolar é respaldada por diversos dispositivos legais que promovem a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com NEE. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB, Estatuto da Pessoa com Deficiência e pela BNC-Formação, foi estabelecido ao Estado compromisso com a formação de professores que estejam aptos a atender às demandas da educação inclusiva, garantindo a inclusão de alunos com DV e demais NEE.

Além disso, a legislação, aos longos dos anos, menciona a fragilidade desse processo formativo e reforça o compromisso do Brasil com a inclusão social e educacional das pessoas com NEE, orientando a formação de profissionais para promover a inclusão de forma eficaz nas escolas brasileiras. Esses dispositivos legais estabelecem a base para a formação inicial de professores, exigindo que as IES que oferecem cursos de licenciatura incluam em seus currículos conteúdos relacionados à educação inclusiva, estratégias pedagógicas adaptadas e práticas que atendam às necessidades individuais dos alunos com NEE.

Dessa forma, a legislação busca garantir que os futuros educadores estejam preparados para atuar de maneira inclusiva, promovendo uma educação de qualidade e igualdade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Todavia, o cenário atual revela uma contradição entre aquilo que é previsto nos dispositivos legais e o que de fato acontece na prática diária, quando muitos alunos com DV e outras NEE estão apenas inseridos na classe comum e não efetivamente incluídos, ao passo em que os processos de ensino-aprendizagem não valorizam a diversidade como deveria.

3.2 Formação docente para uma Geografia escolar inclusiva: entre a teoria e a prática

Ao se buscar um entendimento da prática docente para a educação inclusiva, observa-se uma situação contraditória em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Por um lado, a legislação assegura a matrícula desses alunos e orienta uma série de medidas para viabilizar a efetiva inclusão, como a formação dos professores e a adaptação das instalações escolares. Além disso, a legislação também recomenda que estudantes de diversas licenciaturas, bem como os de cursos de Psicologia e Pedagogia, recebam formação em disciplinas que os preparam para lidar com alunos com NEE.

Porém, por outro lado, existe um discurso, inclusive por parte de alguns docentes, que enfatiza a falta de preparo voltado ao ensino para com alunos com NEE. Esse discurso não reflete apenas o sentimento de impotência e as dificuldades de alguns professores, mas também revela um desconhecimento da legislação vigente e da base de estudos científicos que sustentam a proposta de educação inclusiva.

Logo, a realidade é marcada por uma educação que ainda carece de medidas efetivas que garantam a sua classificação com inclusiva. Desse modo, semelhante ao que ocorre com as demais disciplinas da educação básica, o ensino de Geografia para alunos com DV e outras NEE esbarra, muitas vezes, no despreparo dos docentes para lidar com essa realidade. Entretanto, precisa-se ressaltar que esse despreparo não é responsabilidade dos profissionais, mas, na verdade, consequência de lacunas deixadas por um sistema de formação que pouco ou não contempla uma formação voltada à preparação dos docentes para que eles possam contribuir com um ambiente escolar inclusivo.

Nesse contexto, por mais que as escolas recebem cada vez mais alunos do público-alvo da educação especial nas classes comuns, conforme os dados do Censo Escolar, e mesmo com a legislação vigente, muitos professores ainda não possuem afinidade teórica e prática com a inclusão (Carmo, 2011). Isso tem base, sobretudo, na ausência de abordagens significativas ao longo da formação inicial. Pensando nisso, Moraes (2019) ressalta que os cursos de licenciatura não abordam de modo suficiente, quando, na verdade, abordam, os pressupostos da inclusão de alunos com NEE, o que, ao final, além de impor dificuldades para os docentes, aumenta a quantidade de barreiras para a aprendizagem desses estudantes.

Fernandes (2005) também fez algumas considerações sobre as lacunas deixadas na formação inicial de professores, fazendo uma análise do processo formativo de docentes de Geografia. Para o autor:

A universidade tem se mostrado muito lenta quanto à Educação Inclusiva. Pouco ou quase nada tem feito para que esta proposta de educação ganhe destaque e saia do âmbito do legal. Praticamente não houve mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (com honrosas exceções é claro). Continuamos com currículos atrelados ao conhecimento teórico, com pouca ênfase no conhecimento pedagógico (Fernandes, 2005, p.36).

A mesma análise foi feita por Tonet e Castelhana (2022), que observaram que as licenciaturas, inclusive em Geografia, não passaram por um processo de reestruturação que as estruturasse para formar professores aptos a lidar com a diversidade resultante das políticas públicas inclusivas. Logo, embora tenham sido alcançados avanços na legislação e nas políticas públicas relacionadas à inclusão, como fora tratado, a formação de professores não acompanhou esses progressos, tornando-se um dos elementos que se destacam no atual cenário de fragilização da inclusão escolar.

Desse modo, ainda segundo os autores, grande parcela das IES oferece cursos de licenciatura que preparam educadores para atuar em salas de aula de maneira convencional, pouco voltada à uma integração efetiva das disciplinas ensinadas com a educação inclusiva, o que garantiria a inclusão escolar dos alunos com NEE. Diante dessa situação, o reflexo é o sentimento de despreparo e incapacidade carregado pelos docentes ao receber alunos com NEE, assim como é possível notar através dos resultados de pesquisas como as citadas anteriormente, como as de Ziesmann e Frison (2017), Marcelino e Bragança (2017), Drago e Mango (2018), Silva e Lobato (2019) e Turci, Lourenco e Souza (2021), que trouxeram um pouco das sensações compartilhadas por muitos docentes da educação básica.

Em face dessas circunstâncias, entende-se que a formação dos professores deve envolver a inclusão de disciplinas e cursos que abordem as questões relacionadas à educação de alunos com NEE. Além disso, essa formação deve focar no desenvolvimento de competências que permitam aos professores trabalharem de maneira direta com esses alunos, ao mesmo tempo em que os preparem a colaborar eficazmente em equipes interdisciplinares (Pena; Sampaio, 2019).

Régis (2021) corrobora com essa necessidade, ao destacar que na formação inicial dos professores, é fundamental incorporar temas e práticas que abordem elementos

essenciais para a inclusão educacional, os quais preparem efetivamente os profissionais para que possam adquirir um conhecimento teórico-prático alinhado com a sua futura atuação, que, por sua natureza, envolve o ensino e a aprendizagem de indivíduos com diferentes características e necessidades. Isso se torna ainda mais relevante, considerando que esses professores são diretamente responsáveis pelo processo educacional desses alunos, sobretudo com a demanda atual de aumento no quantitativo de matrículas de educandos com NEE em classes comuns e ainda mais sem o AEE.

É justamente diante desse contexto que se evidencia a dicotomia entre a teoria e a prática. Mecanismos legais, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a BNC-Formação já determinam a inserção de conteúdos curriculares, temas, conceitos, marcos legais, bem como práticas focadas na inclusão de alunos com NEE na educação básica (Brasil, 2015a; 2019). Essas orientações, aliás, já estão presentes na legislação brasileira desde o final do século passado. Contudo, mais de 20 anos já passados e diversas lacunas ainda estão presentes na formação inicial e na posterior prática em sala de aula.

Analisando a formação de professores para atuação com alunos com DV, Drago e Manga (2018) observam que os cursos de licenciatura não possuem uma matriz curricular específica voltada ao preparo dos futuros docentes para a atuação inclusiva. Assim, a ausência curricular de temas e práticas inclusivas, vão de encontro com o que é previsto na legislação, tornando evidente que a educação inclusiva no Brasil, na verdade, é um processo mascarado, ao passo em que não há uma ação integrada entre os diferentes níveis de ensino para que seja garantido, não somente no papel, o acesso, a permanência e a qualidade no ensino para os alunos com NEE nas classes comuns das escolas regulares.

Essa defasagem na formação inicial de professores para a inclusão escolar, muito além dos docentes da disciplina de Geografia, pode ser notada a partir de algumas pesquisas que foram realizadas com o intuito de avaliar como a inclusão escolar está presente na formação de professores, semelhante à um dos objetivos traçados nesta pesquisa. Um exemplo disso é o estudo realizado por Pedroso, Campos e Duarte (2013), que ao analisarem matrizes curriculares de alguns cursos de licenciatura de universidades paulistas, constataram que não são trabalhados saberes necessários para formar docentes para a inclusão escolar. O mesmo foi percebido por Louzada, Martins e Giroto (2015), os quais avaliaram 104 cursos de licenciaturas de três universidade públicas do Brasil.

Análises semelhantes foram feitas por Silva, Lodi e Barbieri (2015) e König e Bridi (2021), os quais também alertaram a ausência de disciplinas específicas que

abordem perspectivas inclusivas nos cursos de licenciatura. Diante desse vazio, o reflexo principal é a fragilidade na formação inicial dos (futuros) docentes, a qual é concluída repleta de lacunas. Essas lacunas, por sua vez, podem comprometer a efetivação da educação inclusiva, ao passo em que os professores chegam em sala de aula e esbarram em obstáculos, sobretudo em virtude do número crescente de alunos com NE que estão sendo matriculados nas classes comuns, os quais, na verdade, nem sequer deveriam ser vistos como “obstáculos”.

Em face desse contexto, de posse de uma formação inicial incompleta e marcada por lacunas no que tange aos saberes e práticas para a inclusão escolar, os docentes, na vivência da sala de aula, quando recebem alunos com NEE precisam aprender na prática como lidar com essa realidade e encarar as dificuldades. Isso, vale ressaltar, não se trata de uma aprendizagem em formação continuada convencional, mas, na verdade, é uma maneira de se aprender diante de desafios que exigem a intervenção docente, muitas vezes, inclusive, no improvisado.

Todavia, essa maneira de aprender não é a mais adequada. De fato, é preciso valorizar a importância da aprendizagem na prática, visto que são as experiências em sala que moldam a atuação do professor. Contudo, sem uma base adquirida em formação inicial, essa aprendizagem na prática encontra diversas dificuldades para se desenvolver. Assim, quando se fala de educação inclusiva, não basta apenas ter vivências práticas, mas é preciso, a princípio, chegar em sala de aula com conhecimentos e/ou práticas anteriores que passem segurança aos docentes ao lidarem com alunos com NEE.

Quando isso não acontece, as dificuldades impostas à prática docente comprometem a aprendizagem dos alunos com NEE, podendo resultar em perdas significativas para esses sujeitos (Pastoriza; Orlando; Caiado, 2015). Ademais, essa aprendizagem na prática nem sempre é garantia de sucesso, tendo em vista que as dificuldades variam de um professor para outro. Logo, um docente pode facilmente se adequar à presença de um aluno com NEE em sala de aula, enquanto um outro pode apresentar mais dificuldades. Além disso, o tempo que leva para o professor “aprender na prática” mantém os alunos com NEE em uma posição de desvantagem, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem para eles não obterá o alcance máximo.

Em razão dessas circunstâncias, ao analisar o ensino de Geografia para alunos com deficiência, Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) se atentam para as barreiras que são encontradas por esses educandos no acesso aos conhecimentos geográficos. Assim, os

autores destacam as lacunas na formação dos professores de Geografia, constatando a escassez de propostas que contemplem saberes e adaptações metodológicas para PcD.

Em consequência disso, ao se considerar a presença de alunos com DV nas aulas de Geografia, as lacunas na formação inicial dos professores são evidenciadas, justamente, a partir do ensino pautado excessivamente no visuocentrismo e verbalismo, uma vez que os docentes não possuem o preparo necessário para refletir, propor e, finalmente, estabelecer práticas inclusivas. Dessa maneira, a aprendizagem do aluno com DV fica restrita à abordagens superficiais e pouco significativas, com o intuito unicamente de possibilitar que esses educandos decorem os conceitos. Logo, tenta-se mascarar uma realidade excludente e forçar uma falsa imagem de inclusão, quando, na verdade, o cenário não passa de uma inserção dos educandos com DV em sala de aula.

Com isso, o princípio da permanência, um dos elementos-chave da educação inclusiva é negligenciada, ao passo em que as práticas pedagógicas não são inclusivas e acabam deslocando os alunos com DV. Isso, como já visto, é fruto de uma formação que contraria as legislações que preveem processos formativos para promover a inclusão, resultando em profissionais despreparados e que, em muitas situações, acabam propagando barreiras atitudinais e potencializando a exclusão dos estudantes com DV.

Em vista dessa situação, reconhecendo as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Geografia para alunos com DV, em virtude de uma disciplina que exige bastante o sentido da visão, e entendendo o quanto o processo de formação inicial de professores para a inclusão escolar no Brasil não possui a efetividade que é assegurada pela legislação, emergem uma série de inquietações que torna necessário avaliar mais profundamente como os professores de Geografia estão sendo formados para lidar com a inclusão na educação básica brasileira. Isso é ainda mais necessário quando a presença de alunos com DV e outras NEE nas classes comuns, sob responsabilidade dos docentes formados no âmbito das licenciaturas, aumenta a cada ano, como já citado e reiterado.

3.3 Uma análise da formação inicial de professores de Geografia no Brasil para a inclusão de alunos com NEE

A educação para alunos com NEE, incluindo os educandos com DV, é uma demanda que deve estar presente nos cursos de formação inicial de professores de Geografia no Brasil, ao menos como assegura a legislação educacional, a exemplo da BNC-Formação. Dessa maneira, é previsto que os (futuros) professores tenham contato

ao longo dos cursos de licenciatura com referenciais teóricos da educação inclusiva, legislações que versam sobre o processo de inclusão educacional, bem como práticas pedagógicas que os preparem para a prática docente com alunos com NEE.

Entretanto, assim como já foi pontuado, ao analisar a realidade do educando com DV ou qualquer outra NEE na educação básica brasileira, é revelada uma contradição entre aquilo que é exposto nos mecanismos legais, isto é, na variedade de leis, decretos, normativas, resoluções e orientações que garantem uma educação efetivamente inclusiva, e o que é vivenciado na prática, no cotidiano da sala de aula. Sendo assim, o paradoxo é exposto no dia a dia, quando inúmeras lacunas na formação docente é evidenciada, o que volta toda a atenção para os cursos de formação inicial, os quais, de modo geral, vêm apresentando falhas no que tange à preparação de professores capacitados para lidar com a diversidade na educação básica.

No contexto do ensino da Geografia no ensino fundamental e médio, alguns autores buscaram entender o perfil de formação de alguns cursos de Licenciatura em Geografia ofertados por universidades públicas no Brasil, seja dialogando com graduandos ou analisando a estrutura dos cursos. Nisso, é possível notar o desarranjo entre a teoria e a prática, ao passo em que os professores não recebem formação adequada para a inclusão escolar e, como consequência, ficam desamparados quando precisam intervir em uma realidade com um aluno com NEE na sua prática profissional.

Pena (2010) pôde constatar a fragilidade na formação inicial em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), captando percepções de alunos do último semestre do curso, os quais, em maior parte, não tinham cursado qualquer disciplina com alguma abordagem voltada à inclusão escolar. A mesma constatação foi feita por Stefenon e Cruz (2018), que oito anos depois chegaram a mesma conclusão, escutando alunos dos dois últimos semestres da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

Analisando essa realidade em suas pesquisas voltadas aos alunos com DV, Carmo (2016) e Silva e Lobato (2019) também relataram a ausência ou a presença pouco significativa de abordagens sobre a educação inclusiva nos cursos de Licenciatura em Geografia. Os dois últimos autores fizeram uma análise de grades curriculares de universidades públicas do Rio de Janeiro que ofertam o curso e notaram a presença pouco expressiva de componentes curriculares que tratem ou podem tratar sobre a educação para alunos com NEE.

Essa ausência é um padrão percebido em muitas outras universidades públicas brasileiras, bem como verificado em Rosário (2019), Hamud (2019), Araújo e Veiga

(2020) e Santos (2022), que analisaram outras instituições nos estados da Bahia, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, respectivamente. Diante disso, é possível notar que a obrigatoriedade de alguns cursos de Licenciatura em Geografia em oferecer aos futuros professores da educação básica um embasamento suficiente para a educação especial e inclusiva não vem sendo executada, mesmo sendo assegurado pela legislação brasileira.

Para aprofundar essa análise acerca da formação inicial dos professores de Geografia no Brasil, foi realizada uma análise de cursos de licenciatura de algumas IES do país, contemplando todas as 27 unidades federativas. Para isso, foi feita uma busca minuciosa nos websites das IES analisadas, especificamente nas páginas dos cursos de Licenciatura em Geografia, para se ter acesso a documentos que foram utilizados como base para traçar o perfil desses cursos e verificar como a inclusão escolar de alunos com NEE vem sendo abordada na formação inicial dos professores de Geografia, se é que vem sendo.

Os documentos acessados foram o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o qual pode receber outros nomes, como Projeto Político Pedagógico (PPP), grades curriculares e ementas de disciplinas, obrigatórias ou optativas/eletivas. Vale ressaltar que todas as informações foram retiradas dos websites das próprias IES, havendo alguns cursos de IES com materiais muito antigos, a exemplo do PPC do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), publicado ainda em 2006. Contudo, caso estejam desatualizados, salienta-se que a busca se concentrou unicamente nessas páginas, acessando os documentos que estão disponíveis para consulta pública, sendo total responsabilidade das IES mantê-los atualizados.

Além disso, em algumas IES não foram encontrados todos os documentos, seja por indisponibilidade ou por dificuldades para encontra-los. Logo, alguns cursos foram analisados a partir de todos os documentos, isto é, do PPC, da grade curricular e ementas, outros a partir do PPC e de ementas, alguns unicamente mediante a análise da grade curricular com as ementas e outros por meio do PPC e da grade curricular. Diante disso, ressalta-se que a ausência de alguns documentos não prejudica a análise, o que possibilitou dar continuidade no estudo de algumas IES que não tinham todos os documentos buscados disponíveis para acesso, como foi feito, por exemplo, com o curso ofertado pela Universidade de Pernambuco (UPE), do qual encontrou-se apenas a grade curricular.

Para a análise, foram delimitadas 32 IES nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Em algumas unidades federativas, foram analisadas mais de uma IES, tendo em

vista a presença de muitas universidades com influência no ensino superior, a exemplo dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, que possuem universidades públicas estaduais e federais de grande relevância em ensino, pesquisa e extensão (Tabela 1).

Tabela 1 – Lista de IES selecionadas para o estudo, divididas por unidades federativas em ordem alfabética, região e por localização por município.

Unidade Federativa	Região	Instituição de Ensino Superior	Localização por município
Acre (AC):	Norte	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Rio Branco
Amapá (AP):	Norte	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Macapá
Amazonas (AM):	Norte	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Manaus
Pará (PA):	Norte	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ananindeua
Rondônia (RO):	Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Porto Velho
Roraima (RR):	Norte	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Boa Vista
Tocantins (TO):	Norte	Universidade Federal de Tocantins (UFT)	Araguaína
Alagoas (AL):	Nordeste	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Maceió
Bahia (BA):	Nordeste	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Salvador
Ceará (CE):	Nordeste	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Fortaleza
Maranhão (MA):	Nordeste	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	São Luís
Paraíba (PB):	Nordeste	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	João Pessoa
Pernambuco (PE):	Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade de Pernambuco (UPE)	UFPE: Recife UPE: Nazaré da Mata
Piauí (PI):	Nordeste	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Teresina

Rio Grande do Norte (RN):	Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Natal
Sergipe (SE):	Nordeste	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Itabaiana
Distrito Federal (DF):	Centro-Oeste	Universidade Federal de Brasília (UNB)	Brasília
Goiás (GO):	Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiânia
Mato Grosso (MT):	Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Cuiabá
Mato Grosso do Sul (MS)	Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso do sul (UFMS)	Três Lagoas
Espírito Santo (ES)	Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Vitória
Minas Gerais (MG):	Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Belo Horizonte
Rio de Janeiro (RJ):	Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	UFRJ: Rio de Janeiro UERJ: Rio de Janeiro UFF: Niterói
São Paulo (SP):	Sudeste	Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP)	USP: São Paulo UNICAMP: Campinas UNESP: Rio Claro
Paraná (PR):	Sul	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Curitiba
Santa Catarina (SC):	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Florianópolis
Rio Grande do Sul (RS):	Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	Porto Alegre

Fonte: o autor (2024).

Partindo da delimitação das IES públicas, 27 delas são do âmbito federal, enquanto as 5 restantes são estaduais, sendo estas a UPE, UERJ, USP, UNICAMP e a UNESP, as três últimas do estado de São Paulo. Após a seleção das IES, a busca seguiu a seguinte sequência:

PPC → grades curriculares → ementas das disciplinas

Sendo assim, a primeira análise, dos PPCs da IES, buscou verificar se os cursos de Licenciatura faziam menções diretas sobre o compromisso de inserir a inclusão escolar de alunos com NEE como parte da formação inicial, focando, sobretudo, nos tópicos de “apresentação”, “justificativa” “objetivos do curso”, “habilidades e competências” e “perfil do egresso”, os quais, de modo geral, apresentaram-se como pontos em comum entre todos os PPCs, podendo, obviamente, apresentar nomenclaturas distintas em alguns.

Posteriormente, a análise das grades curriculares partiu da necessidade de identificar as disciplinas ofertadas aos licenciandos, tanto as obrigatórias, quanto as optativas ou eletivas. Dessa forma, com o acesso à estrutura curricular dos cursos, foi possível constatar se há ou não a presença de disciplinas voltadas à inclusão de alunos com NEE ao longo dos semestres.

Sobre essa busca, é importante destacar que houve uma delimitação no conceito de “educação inclusiva”, ou seja, considerou-se apenas disciplinas que tratassem sobre a inclusão de alunos com NEE. Alguns cursos de Geografia ofertam disciplinas inclusivas voltadas à questões raciais e de gêneros, todavia, partindo dos objetivos da pesquisa, tornou-se pertinente delimitar unicamente componentes curriculares associados aos educandos que compõem o público-alvo da educação especial.

Após acessar as grades curriculares e filtrar as disciplinas que abordam a educação inclusiva, foi feita uma análise das ementas desses componentes, a fim de observar como está prevista a abordagem da temática. Além disso, a análise das ementas também foi necessária para conferir algumas disciplinas as quais apresentam possibilidades e potencialidade de tratar sobre a educação especial e inclusiva, mas não possuem nomenclatura direta que sugere esta finalidade, como “Psicologia da Educação”.

Ademais, outros componentes, apesar de também não apresentarem nomenclaturas sugestivas que indicam abordagens sobre educação inclusiva, trazem em suas ementas alguma temática associada. Um exemplo disso é a disciplina “Cartografia Escolar”, ofertada no curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, como componente optativo. Nesse caso, apesar da disciplina ter uma denominação que não demonstra tratar sobre inclusão de alunos com NEE, em sua ementa é verificada a proposta de

trabalhar com a Cartografia Tátil, ou seja, a adaptação de recursos cartográficos para alunos com DV.

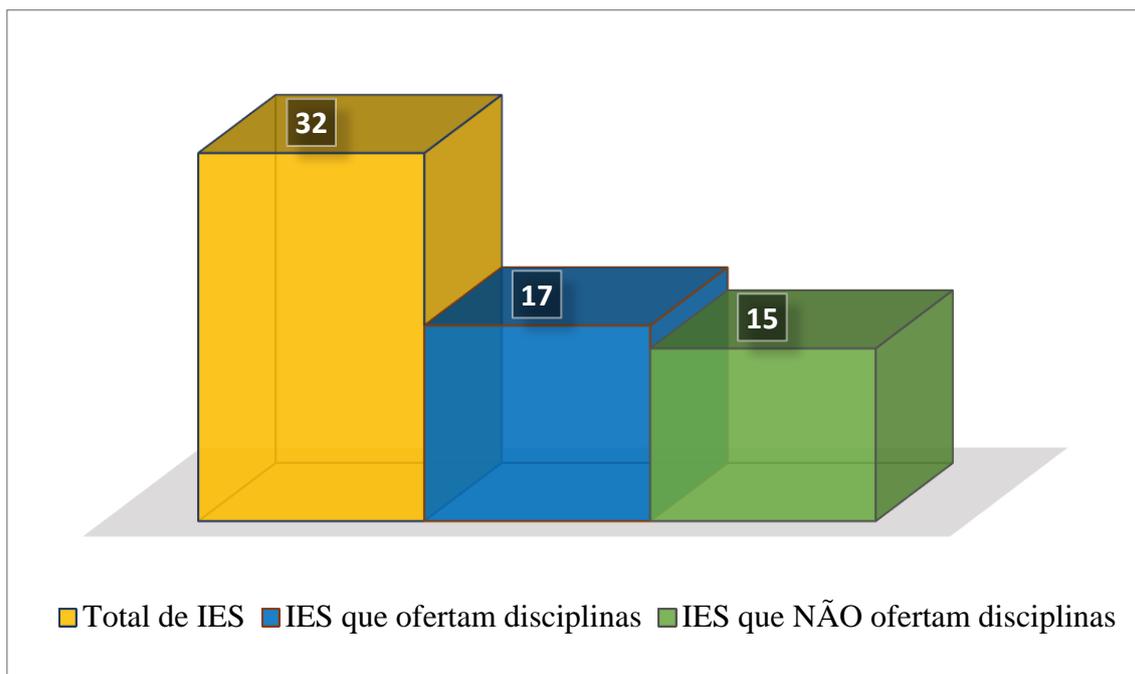
Partindo para os resultados das buscas, primeiramente, em relação aos PPCs dos cursos, das 32 IES delimitadas, foram analisados os documentos estruturadores de 27 delas. Portanto, na análise, ficou de fora os PPCs da UPE, UFRJ, UERJ, UFMG e UNICAMP, os quais, apesar das buscas nos websites das IES, não foram encontrados durante a pesquisa. É importante citar que isso não quer dizer que os cursos dessas cinco IES não contam com PPCs e/ou que estes não são disponíveis para o público, mas que, conforme descrito, não foram achados durante a pesquisa, optando-se por trabalhar, portanto, sem eles.

Em relação aos PPCs analisados, de uma maneira geral, há poucas menções sobre a educação inclusiva nos documentos, presentes em apenas 16 dos documentos analisados, o que dialoga com o que foi pontuado por Stefenon e Cruz (2018), que identificaram essa lacuna na formação inicial de professores de Geografia e ressaltaram a importância de os cursos cumprirem a legislação vigente e efetivar uma proposta inclusiva na formação docente, preparando os professores de maneira eficiente.

Essa perspectiva é trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e pela própria BNC-Formação, que orientam os cursos a se comprometerem com formação docente inicial, valorizando a diversidade e possibilitando que os graduandos (futuros professores) passem por um processo completo de aprendizagem para a inclusão escolar, o que compreende o estudo de referenciais teóricos, legislações, bem como o desenvolvimento de práticas e metodologias (Brasil, 2019).

Entretanto, ao fazer a leitura dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Geografia das IES definidas, é possível notar a superficialidade pela qual a demanda da educação inclusiva é tratada, quando, na verdade, está presente, visto 11 dos cursos nem sequer fazem menção a algo que é assegurado legalmente. Assim, como já antecipado, do total de 27 PPCs, constatou-se que 16 documentos fizeram algum tipo de menção considerável sobre a presença da educação inclusiva na formação inicial dos futuros docentes, sendo eles pertencentes às seguintes IES: UNIFAP, UNIR, UFMA, UFC, UFAL, UFS, UFMS, UFF, UNESP, UFPR, UFAM, UFPA, UFT, UFRN, UNB e UFRS (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Total de PPCs analisados que fazem algum tipo de menção sobre a educação especial e/ou inclusiva como temática presente na formação inicial dos licenciados em Geografia na IES.



Fonte: o autor (2024).

Quando se fala “menção considerável”, remete-se ao fato de que muitas dessas citações configurarem-se como abordagens genéricas, trazendo termos-chave como “pluralidade”, “diversidade”, “diferenças”, entre outros, não mencionando, diretamente, portanto, termos associados aos alunos com NEE. Ou seja, em outras palavras, entre os 16 PPCs identificados, entende-se que a menção considerável seria, além da abordagem explícita sobre educação especial e inclusiva, o uso de termos que sugerem que em algum momento durante a formação inicial os licenciados podem ter contato com temáticas inclusivas, o que não se configura como uma garantia.

Em contrapartida, saindo do campo das suposições, desses 16 PPCs com algum tipo de abordagem, apenas os 10 primeiros (UNIFAP, UNIR, UFMA, UFC, UFAL, UFS, UFMS, UFF, UNESP e UFPR) mencionam de maneira clara, utilizando-se de termos associados à educação especial e inclusiva, a inclusão de alunos com NEE como demanda presente no curso de formação docente inicial em Geografia nessas IES, conforme prevê a legislação. Logo, estes 10 não se configuram como “menções consideráveis”, visto que deixam explícitos a temática da inclusão escolar.

No PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UNIFAP, é mencionado a preocupação em atender as regulamentações do Ministério da Educação (MEC), com a

inclusão de disciplinas, como, por exemplo, em face da realidade inclusiva, a inserção de Libras. Além disso, é colocada como uma das propostas do curso:

Formar Licenciados plenos com capacidade de reflexão técnico-política acerca da educação, de uma forma geral, e do ensino da Geografia, em particular, de modo a desempenhar as atividades de participação e de elaboração de projetos educacionais e de ensino em uma perspectiva crítica, nos níveis fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação à distância e de portadores de necessidades educativas especiais (PNEE's) (Universidade Federal Do Amapá, 2011, p. 33).

No PPC da UNIR também é mencionada a atenção a ser dada à formação docente para atuar com alunos com NEE, trazendo a importância de formar professores que saibam “propor e desenvolver atividades pedagógicas que absorvam os métodos tradicionais e técnicas inclusivas, levando em conta os conhecimentos de Libras, Braille (apoio para a cartografia tridimensional) inclusiva, entre outras” (Universidade Federal De Rondônia, 2013, p. 16).

O PPC de Geografia da UFC é, sem dúvida, um dos mais contemplativos no quesito da inclusão, ao passo que destaca que a formação docente deve ser guiada por alguns princípios, entre eles o da inclusão. Para isso, prevê a formação de professores que saibam atender a demanda da diversidade e que tenham conhecimento sobre alunos com NEE, nos diferentes contextos socioculturais (Universidade Federal Do Ceará, 2018). Nisso, o referido PPC se destaca por trazer menções diretas aos termos “alunos com necessidades especiais” e “educação especial”, demonstrando uma preocupação em promover essa demanda ao longo da graduação.

Alguns outros PPCs também trazem menções a esses termos, como o da UFAL. No documento desse curso, é citada a importância de organizar “o conhecimento acerca da produção do espaço geográfico, adequando-o aos alunos com necessidades educativas especiais, particularmente aqueles com especificidades culturais diferenciada” (Universidade Federal De Alagoas, 2019, p. 17). Com isso, os professores de Geografia formados a partir dessa ótica terão a capacidade de explorar as potencialidades de seus alunos, promovendo práticas de ensino democráticas.

Outros dois PPCs que não podem deixar de serem mencionados, aqui, são os da UFS e o da UFMS, os quais fazem diálogo direto com a legislação. No da UFS, o mais atualizado, datado de 2023, é mencionada àquilo que é exigido legalmente, como no PNE e na BNC-Formação (Brasil, 2014; 2019), isto é, a mudança do currículo para garantir

temas voltados à educação inclusiva. Segundo o documento, o curso deverá assegurar em sua estrutura curricular

[...] conteúdo específico da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Universidade Federal De Sergipe, 2023, p. 10).

Já o PPC de Licenciatura em Geografia da UFMS traz, em sua fundamentação legal, uma base legislativa inclusiva para justificar o novo documento:

- Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
- Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais—Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;
- Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Universidade Federal Do Mato Grosso Do Sul, 2022, p. 3-4).

Além desses referenciados, os PPCs da UFMA, da UNESP, da UFF e da UFPR também deixam claro em suas linhas o compromisso de trazer a educação inclusiva como temática ao longo da graduação. Com a exceção desses dez, os outros seis documentos estruturadores dos cursos que trazem alguma indicação sobre a inclusão, como já fora citado, passam ideias muito genéricas, como, por exemplo, o da UFT, que aponta como objetivos do curso garantir

a formação dos profissionais do magistério com compromisso social, político e ético, que contribua para a consolidação de princípios democráticos, de justiça e inclusivos; e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, e, atento ao reconhecimento e à valorização da diversidade (Universidade Federal Do Tocantins, 2018, p.30).

Ou seja, por mais que se haja menções à uma formação baseada em princípios democráticos e inclusivas, bem como valorização da diversidade, entende-se que à ausência de abordagens diretas no PPC sobre objetivos, habilidades e competências voltadas para alunos com NEE ou para a educação especial torna essas menções genéricas, de modo que não se tem uma garantia se, de fato, são trabalhados conceitos e referenciais teóricos da inclusão escolar ao longo da graduação.

Ainda analisando os PPCs, é possível verificar a questão temporal no que se refere à publicação desses documentos e se existe alguma relação com a legislação vigente. Contudo, seria impreciso e superficial fazer alguma afirmação sobre isso, visto que os PPCs mais antigos datam de 2006 (UFMA e UFSC) e os mais atuais de 2022 e 2023 (UFMS e UFS, respectivamente), contudo, desde o final do século passado, com a Declaração de Salamanca, em 1994, e com a LDB, em 1996, já se prevê a inserção de abordagens sobre a educação inclusiva nos cursos de formação docente em nível inicial.

Ademais, ainda pode-se mencionar a Portaria de número 1.793, de 1994, que já recomendava a inclusão de disciplina voltada a inclusão de pessoas com NEE e a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que também assegurava a inserção dessas temáticas na formação. Além dessas, podem ser citadas, também, o PNE, a Lei Brasileira de Inclusão, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a BNC-Formação (Brasil, 1994b; 2002; 2014; 2015a; 2015b; 2019).

Logo, em face disso, independentemente se o PPC é de 2006 ou de 2023, todos eles já deveriam contar com orientações voltadas à inserção de abordagens e/ou disciplinas sobre a educação inclusiva, visto que é uma demanda política que vem se arrastando desde o século passado e que, apesar disso, vem sendo deixada de lado por alguns cursos brasileiros. Além disso, mesmo IES com PPCs de Licenciatura em Geografia mais atuais, como o da UFES, de 2019, o da UFMT, do mesmo ano, e o da USP, de 2021, não fazem qualquer tipo de menção relevante sobre o compromisso com a educação inclusiva. Isso não quer dizer que as IES e seus cursos são descompromissados com a demanda, mas que não a deixam claro em seus PPCs, se vai ser trabalhada ou não e, caso seja, como será.

Ou seja, independentemente do período, a educação de pessoas com NEE ainda é um desafio a ser superado na sociedade brasileira, sobretudo diante da fragilidade na implementação da legislação em alguns contextos. Quando se pensa o processo educacional inclusivo, um dos fatores para garantir a efetiva inclusão e participação de alunos com NEE no ambiente escolar é a presença de professores capacitados para promover práticas de ensino democráticas que atendam a diversidade. Contudo, como já destacado em alguns momentos, a realidade não é animadora, tendo em vista que muitos professores não se sentem preparados para tal finalidade e, de fato, muitos não estão sendo, basta analisar as lacunas na formação inicial.

Diante desse contexto, levando em consideração à abordagem superficial e pouco expressiva dada nos PPCs, é preciso refletir quais são as implicações resultantes disso na formação docente, ou seja, deve-se questionar o significado da não discussão ou do tratamento raso da temática da inclusão escolar. Ao lançar um olhar sobre os documentos, é preciso ressaltar que o PPC é o responsável por delinear as características, objetivos, valores, princípios, metodologias, estrutura curricular, entre outros elementos relacionados a um curso oferecido por uma IES. Em outras palavras, o PPC é uma espécie de guia do desenvolvimento do curso, o qual fornece uma visão clara sobre a proposta de formação dos graduandos.

Dessa maneira, quando 11 dos PPCs analisados não discutem aspectos vinculados à inclusão educacional, isso significa que os cursos não estão abordando e estabelecendo de forma adequada temáticas e meios que preparem os professores para uma realidade educacional que evidencia a necessidade de promover a participação e o aprendizado de todos os estudantes, incluindo aqueles com NEE. Logo, a ausência do compromisso com a inclusão escolar nos documentos pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem adequadamente à diversidade do alunado, limitando seu acesso a uma educação de qualidade e comprometendo a efetividade do ensino, além de ir de encontro com legislação referente à formação de professores.

Expandindo a compreensão da formação inicial de professores de Geografia no Brasil, a análise de grades curriculares e ementas de disciplinas dos cursos de licenciatura ajuda a entender de modo mais claro que ainda há muitas lacunas no processo formativo para a inclusão. Foram analisadas as grades curriculares de todos os cursos de Geografia das IES e campus delimitados e, de maneira geral, notou-se a presença pouco expressiva de disciplinas voltadas à formação docente para a inclusão escolar.

Para análise, dividiu-se as disciplinas em obrigatórias e optativas, sendo as primeiras, como o nome sugere, uma exigência para que o licenciado as curse para obter o título de licenciado, enquanto as segundas, que também podem ser chamadas de “eletivas”, estão à disposição do licenciando para caso ele se interesse e queira cursá-las. Além dessa divisão, considerou-se duas categorias de disciplinas sobre a inclusão: disciplinas diretas, isto é, aquelas que já em seu nome, ou ao menos na ementa, deixam claro que o objetivo central é tratar sobre temas da educação inclusiva, e as disciplinas indiretas, ou seja, àquelas que não indicam diretamente a presença de temas sobre inclusão de alunos com NEE, mas possuem potencial para tais abordagens.

Partindo desta última divisão, foi possível constatar que todos os cursos das 32 IES possuem disciplinas que abordam a inclusão de alunos com NEE ou que apresenta potencial para isso, sejam elas obrigatórias para os licenciandos ou optativas. Na Tabela 2 é possível verificar a quantidade de disciplinas por IES, com destaque para a UNB e para UFSC, com 8 e 7 disciplinas, respectivamente, sendo os cursos com maior quantitativo de componentes. Além dessas, destacam-se também a UFT, UFS, UFF e UFRS, todas com 6 disciplinas.

Tabela 2 - Quantidade de disciplinas por IES que abordam a inclusão de alunos com NEE ou que podem tratar sobre referenciais teóricos e legislações da inclusão escolar.

Instituição de Ensino Superior (IES)	Quantidade de disciplinas
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	4
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	4
Universidade Federal do Acre – UFAC	4
Universidade Federal de Roraima – UFRR	3
Universidade Federal de Rondônia – UNIR	3
Universidade Federal do Pará – UFPA	3
Universidade Federal do Tocantins – UFT	6
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	3
Universidade Federal do Piauí – UFPI	4
Universidade Federal do Ceará – UFC	4

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	3
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	4
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	3
Universidade de Pernambuco – UPE	4
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	2
Universidade Federal de Sergipe – UFS	6
Universidade Federal da Bahia – UFBA	3
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	3
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	4
Universidade Federal de Goiás – UFG	3
Universidade Federal de Brasília – UNB	8
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	5
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	4
Universidade Federal Fluminense – UFF	6
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	3
Universidade de São Paulo – USP	3
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	3
Universidade Estadual Paulista – UNESP	5
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	7
Universidade Federal do Paraná – UFPR	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	6
Total de IES: 32	

Fonte: o autor (2024).

Todavia, essa primeira análise é muito superficial, tendo em vista que se considerou também as disciplinas que, ao longo de sua execução, podem abordar referenciais teóricos da inclusão escolar e legislação educacional sobre inclusão. Entre essas disciplinas, destacam-se os componentes de Psicologia da Educação, presente em quase todas as IES como obrigatórios, a partir dos quais os docentes podem trazer discussões sobre a aprendizagem de alunos com NEE, e o de organização da educação básica e legislação, que pode trazer um resgate histórico sobre a educação para alunos com NEE e até mesmo um estudo sobre as legislações vigentes que preveem uma educação inclusiva.

Contudo, isso não é uma garantia, visto que essas abordagens não estão previstas diretamente em suas ementas, de modo que na classificação do estudo deixaram-nas como disciplinas indiretas. Diante disso, ao ocultá-las do total de disciplinas que falam sobre a inclusão, deixando apenas os componentes que diretamente apontam abordagens sobre a inclusão, o quantitativo de disciplinas por curso cai expressivamente, conforme indicado na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de disciplinas que abordam diretamente a inclusão de alunos com NEE (obrigatórias ou optativas/eletivas).

Instituição de Ensino Superior (IES)	Quantidade de disciplinas
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	2
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	1
Universidade Federal do Acre – UFAC	2
Universidade Federal de Roraima – UFRR	1
Universidade Federal de Rondônia – UNIR	1
Universidade Federal do Pará – UFPA	1
Universidade Federal do Tocantins – UFT	3
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	2
Universidade Federal do Piauí – UFPI	2
Universidade Federal do Ceará – UFC	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2

Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	1
Universidade de Pernambuco – UPE	2
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	1
Universidade Federal de Sergipe – UFS	2
Universidade Federal da Bahia – UFBA	1
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	2
Universidade Federal de Goiás – UFG	1
Universidade Federal de Brasília – UNB	2
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	2
Universidade Federal Fluminense – UFF	4
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	1
Universidade de São Paulo – USP	1
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	1
Universidade Estadual Paulista – UNESP	2
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	3
Universidade Federal do Paraná – UFPR	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2
Total de IES: 32	

Fonte: o autor (2024).

Nessa nova classificação, é possível notar que o curso com maior quantidade de disciplinas já não é mais o ofertado pela UNB, mas sim pela UFF, que oferta 4. Quando se considera todas as disciplinas, diretas ou indiretas, a UNB apresentava 8 componentes, agora, apenas com as diretas, conta com 2 componentes. Além da UFF,

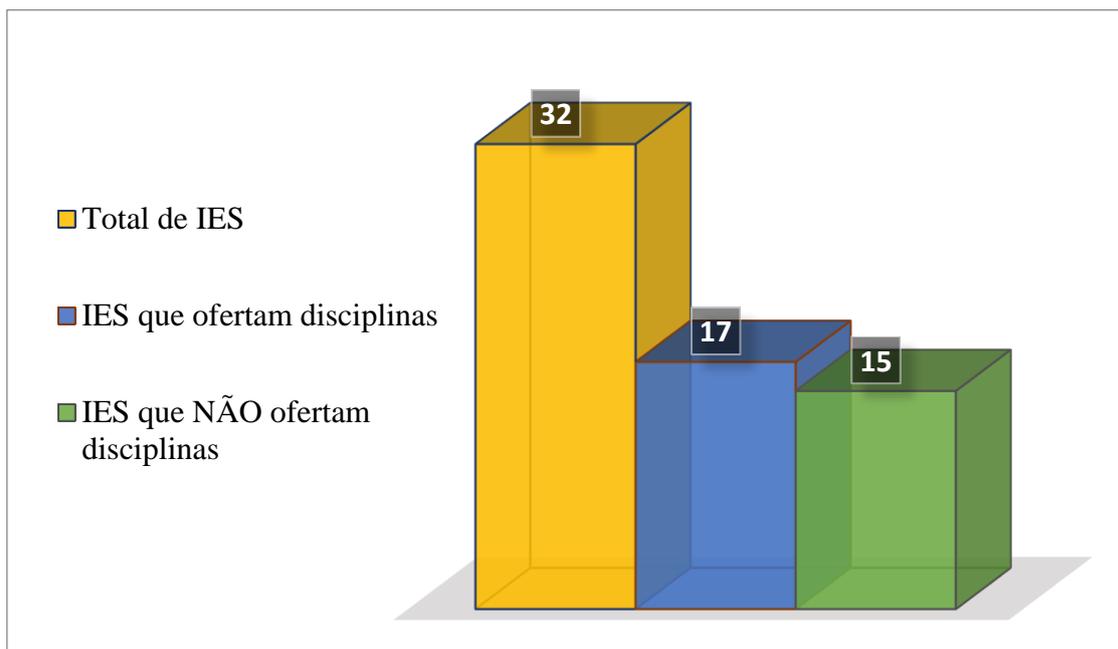
apenas a UFSC e a UFT possuem mais de 2 disciplinas diretas, ambos cursos das IES com 3. Na análise anterior, a UFSC apresentava 7, enquanto a UFF 6 componentes curriculares, configurando-se também, como uma queda drástica no quantitativo.

Mesmo excluindo todas as disciplinas que não apontam abordagens diretas sobre a inclusão de alunos com NEE, todos os cursos das 32 IES ainda possuem ao menos uma disciplina. Contudo, 14 desses cursos apresentam apenas um componente curricular, o que já revela um cenário de preocupação diante da pouca abordagem.

A análise fica ainda mais inquietante quando se considera o fato de que todos os cursos possuem a disciplina de Libras em suas grades curriculares. Isso porque a presença desse componente nada mais é do que uma obrigação estabelecida pelo Decreto nº 5.626, aprovado pelo MEC em 2005, o qual tornou obrigatório a oferta de Libras nas grades de cursos, incluindo todas as licenciaturas (BRASIL, 2005). Logo, em virtude disso, se questiona se a presença de uma disciplina sobre a inclusão não acontece, em algumas instituições, unicamente por ser uma obrigatoriedade, e não por um compromisso do curso com uma educação de fato inclusiva.

Para analisar essa questão, retirou-se a disciplina de Libras e considerou-se apenas as demais disciplinas sobre inclusão escolar e o resultado pode ser visto no Gráfico 2. Sendo assim, das 32 IES, quando não se considera a presença da disciplina Libras, apenas 17 cursos ofertam outras disciplinas sobre inclusão escolar, seja de forma obrigatória ou eletiva, enquanto as demais 15 não oferecem qualquer outro componente sobre a inclusão de alunos com NEE.

Gráfico 2 – Total de IES que ofertam disciplinas sobre inclusão escolar, com a exceção de Libras.



Fonte: o autor (2024).

Em relação a essa última classificação, a Tabela 4 indica com mais clareza as IES que ofertam e que não ofertam outras disciplinas, além de Libras. Na nova divisão, nota-se que a UFF ainda se configura como IES que oferta o curso de Licenciatura em Geografia com maior quantitativo de disciplinas diretas sobre a educação inclusiva, com 3 componentes. Por outro lado, desconsiderando Libras, 15 outras IES não contam com outro componentes voltados à educação de pessoas com NEE, sendo elas a UFAM, UFRR, UNIR, UFPA, UFPE, UFAL, UFBA, UFMT, UFG, UFRJ, UFMG, USP, UNICAMP, UFPR e UFRS.

Tabela 4 - Quantidade de disciplinas que abordam diretamente a inclusão, com a exceção de Libras, por IES (obrigatórias ou optativas/eletivas).

Instituição de Ensino Superior (IES)	Quantidade de disciplinas
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	1
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	0
Universidade Federal do Acre – UFAC	1
Universidade Federal de Roraima – UFRR	0
Universidade Federal de Rondônia – UNIR	0

Universidade Federal do Pará – UFPA	0
Universidade Federal do Tocantins – UFT	2
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	1
Universidade Federal do Piauí – UFPI	1
Universidade Federal do Ceará – UFC	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	1
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	0
Universidade de Pernambuco – UPE	1
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	0
Universidade Federal de Sergipe – UFS	1
Universidade Federal da Bahia – UFBA	0
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	0
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	1
Universidade Federal de Goiás – UFG	0
Universidade Federal de Brasília – UNB	1
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	0
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	1
Universidade Federal Fluminense – UFF	3
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	0
Universidade de São Paulo - USP	0
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	0
Universidade Estadual Paulista – UNESP*	2
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1

Universidade Federal do Paraná – UFPR	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	0
*Uma das duas disciplinas ofertadas pelo curso é “Libras e Educação Inclusiva”, que reserva espaço para outras abordagens gerais sobre a educação inclusiva.	

Fonte: o autor (2024).

Pena (2010) em seu estudo sobre a formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos surdos, além de constatar a ausência de disciplinas sobre o tema da inclusão escolar, observou, ainda, que apesar da presença de Libras, por força de lei, os graduando a consideram uma disciplina pouco importante na sua formação, visto que a carga horária reduzida não possibilita uma aprendizagem mais significativa. É válido ressaltar que a problemática não está na disciplina de Libras, muito pelo contrário, uma vez que o componente é essencial para a formação docente e deve seguir enquanto obrigatoriedade. Entretanto, como já colocado, surge uma inquietação de se os cursos de licenciatura teriam a preocupação de inseri-la em suas grades curriculares caso não fosse a obrigatoriedade do Decreto nº 5.62.

Aprofundando a análise sobre as grades curriculares, foi feita uma segmentação entre disciplinas obrigatórias e optativas/eletivas, visto que essa divisão é de grande relevância. Isso porque entende-se que a presença de componentes curriculares obrigatórios que versam sobre a inclusão escolar tem um peso maior na formação docente, visto que os licenciando terão o contato com essa temática. Já as eletivas, por outro lado, não dão essa garantia, tendo em vista que muitos alunos de graduação podem não cursá-las ao longo da formação.

Na Tabela 5 é possível observar o quantitativo e as disciplinas obrigatórias, com a exceção de Libras, por IES que oferecem o curso de Licenciatura em Geografia, além do período ou ano de oferta. Nota-se que daquele total de 17 cursos com disciplinas diretas sobre a inclusão escolar, quando se filtra pela obrigatoriedade da oferta, apenas 8 IES contam com o curso. Desses 8 cursos, apenas o ofertado pela UNESP dispõe de dois componentes curriculares sobre educação para alunos com NEE, um deles que ainda dialoga com Libras e a disciplina “Cartografia Escolar e Inclusiva”. Os demais contam apenas com um único componente, quatro deles trazendo disciplinas com o termo “educação especial” (UFAC, UFMA, UFRN e UFMS), dois com o conceito de educação

inclusiva (UPE e UERJ) e o curso da UFES com a disciplina sobre educação e diversidade.

Tabela 5 - Disciplinas obrigatórias voltadas diretamente para temas sobre a inclusão escolar, com a exceção de Libras.

Instituição de Ensino Superior (IES)	Quantidade	Disciplina (s)	Período/Ano
Universidade Federal do Acre – UFAC	1	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos da Educação Especial 	5 período
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	1	<ul style="list-style-type: none"> Educação Especial 	8 período
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	1	<ul style="list-style-type: none"> Introdução à Educação Especial 	6 período
Universidade de Pernambuco – UPE	1	<ul style="list-style-type: none"> Educação Inclusiva 	2 período
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	1	<ul style="list-style-type: none"> Educação Especial 	2 período
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	1	<ul style="list-style-type: none"> Educação e Diversidade 	7 período
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	1	<ul style="list-style-type: none"> Prática Pedagógica em Educação Inclusiva 	5 período
Universidade Estadual Paulista – UNESP	2	<ul style="list-style-type: none"> Libras e Educação Inclusiva Cartografia Escolar e Inclusiva 	3º ano
Total de IES: 8			

Fonte: o autor (2024).

Por outro lado, ao considerar-se as disciplinas optativas/eletivas, a quantidade de cursos que ofertam componentes curriculares sobre a inclusão é maior. Agora, neste caso, são nove IES, conforme elencado na Tabela 6. Vale destacar que das 17 IES que ofertam disciplinas que tratam da educação de pessoas com NEE, nenhuma delas disponibilizam componentes nas duas modalidades, isto é, obrigatória e optativa/eletiva. Assim, nas primeiras oito IES, com disciplinas obrigatórias, os futuros docentes terão algum contato com a inclusão escolar, enquanto nas últimas nove IES, esse contato só irá acontecer caso

o graduando, em algum momento do curso, se matricule voluntariamente em alguma disciplina sobre.

Tabela 6 - Disciplinas optativas/eletivas voltadas diretamente para temas sobre a inclusão escolar, com a exceção de Libras.

Instituição de Ensino Superior (IES)	Quantidade	Disciplina (s)
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	1	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva para pessoas com necessidades educativas especiais
Universidade Federal do Tocantins – UFT	2	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Metodologias da Educação Especial e Inclusiva • Geografia e Diversidade
Universidade Federal do Piauí – UFPI	1	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia Escolar
Universidade Federal do Ceará – UFC	1	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em Direitos Humanos
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Inclusão Social
Universidade Federal de Sergipe – UFS	1	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação Inclusiva
Universidade Federal de Brasília – UNB	1	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Educação Especial
Universidade Federal Fluminense – UFF	3	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial • Educação Especial I • Educação Inclusiva
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Processos Inclusivos
		Total de IES: 9

Fonte: o autor (2024).

Entre as disciplinas optativas, merece destaque mais uma vez o componente “Cartografia Escolar”, da UFPI, como já fora dado anteriormente. Nele, apesar de sua nomenclatura não sugerir diretamente uma abordagem para a inclusão, ao realizar a

leitura de sua ementa, é possível constatar o objetivo de se trabalhar com a Cartografia Tátil, para alunos com DV. Logo, essa ação é um exemplo do que outros cursos podem fazer com disciplinas sobre ensino de Geografia, inserindo o desenvolvimento de metodologias e práticas voltadas à inclusão escolar.

Sobre este último ponto, é válido fazer uma ressalva acerca da oferta de disciplinas que contemplam a educação inclusiva no contexto do ensino da Geografia. Aliás, o mais correto é a não oferta de componentes curriculares, visto que apenas um dos 32 cursos de Licenciatura em Geografia das IES englobadas oferecem disciplinas sobre o ensino de Geografia na perspectiva da inclusão de alunos com NEE, sendo ele o oferecido pela UFT, com o componente optativo “Geografia e diversidade”.

Com a exceção desta disciplina, apenas duas outras IES contam com o curso de Geografia Licenciatura com grades curriculares que ofertam disciplinas que se aproximam de abordagens diretas sobre o ensino da Geografia para a educação inclusiva. Assim, de forma obrigatória, o curso de Geografia Licenciatura da UNESP oferece a disciplina “Cartografia Escolar e Inclusiva”, enquanto a UFPI conta com a disciplina optativa “Cartografia Escolar”. Esses dois componentes, por mais que estejam direcionados à área da Cartografia Escolar, são voltados para a realidade do ensino da Geografia, ao passo que se propõem a abordar temas e metodologias aplicado à essa disciplina escolar.

Essa análise diferenciada é essencial, uma vez que é necessário considerar a compartimentação que existe nos cursos de licenciatura, que contam com um corpo de disciplinas pedagógicas, ofertadas geralmente pelos centros de educação, e um outro conjunto de disciplinas específicas, neste caso ofertadas pelo departamento de Geografia. Logo, partindo da constatação de que poucas disciplinas abordam a educação inclusiva inserindo-se no campo do ensino da Geografia, entende-se que ainda assim existem lacunas que precisam ser preenchidas, tendo em vista que por mais que os componentes curriculares que tratam de maneira geral sobre educação especial e inclusiva proponham uma aprendizagem sobre o tema, aborde legislações, entre outros pontos, é essencial a existência de uma abordagem pautada em um Geografia inclusiva, isto é pensada e aplicada considerando o contexto da Geografia escolar, envolvendo seus conteúdos e metodologias de ensino.

Entretanto, retomando a análise considerando as disciplinas diretas sobre a educação inclusiva, de modo geral, após a leitura de suas ementas, percebe-se algumas tendências de abordagens, como a presença de referenciais teóricos sobre a educação

especial e inclusiva, legislações, desafios na educação básica, bem como práticas pedagógicas voltadas aos educandos com NEE. Na eletiva “Educação Inclusiva para pessoas com necessidades educativas especiais”, ofertada pelo curso da UNIFAP, por exemplo, a ementa prevê abordagens sobre perspectivas históricas e conceituais, legislações internacionais e nacionais, a prática docente, o ensino da Geografia para esse público, além de visita à instituições educacionais que atendem educandos com NEE.

Semelhante são as abordagens previstas em disciplinas como “Educação Especial”, da UFMA e da UFMS, bem como os componentes “Introdução à Educação Especial”, “Fundamentos da Educação Especial” e “Fundamentos e Metodologias da Educação Especial e Inclusiva”, ofertados pelos cursos da UFRN, da UFAC e da UFT, respectivamente. Já na UNESP, vale destacar a disciplina “Cartografia Escolar e Inclusiva”, componente obrigatório no terceiro ano de cursos. Nele, os educandos, que cursam outras disciplinas de Cartografia, considerando suas abordagens técnicas e temáticas, têm a oportunidade de, agora, aprofundar seus conhecimentos em uma Cartografia voltada à prática docente e ainda mais pautada nos princípios da inclusão.

Em virtude disso, nota-se que essas abordagens vão ao encontro do que está assegurado nos mecanismos legais, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e a BNC-Formação. Nesta última resolução, os artigos 11 e 12 falam da organização curricular e da carga horária dos cursos de licenciatura. Nisso, no Artigo 12, é mencionado que ao longo dos cursos de licenciatura devem ser tratadas, dentre outras temáticas, sobre os marcos legais, conceitos e conhecimentos da educação especial e inclusiva, além de propostas e projetos para o AEE e alunos com NEE (Brasil, 2019).

Diante dos resultados expostos, é possível constatar que a oferta de muitos cursos de Licenciatura em Geografia por IES brasileiras carece significativamente de abordagens voltadas ao contexto educacional inclusivo. Em virtude disso, a formação docente vem apresentando uma série de lacunas que impactam diretamente a prática docente na realidade do ensino da Geografia para alunos com NEE, as quais nem sempre são preenchidas com o “aprender na prática”.

Assim como pontuado por Mazzotta (2001), pensar uma escola inclusiva é entender que o espaço, dentre tantos aspectos, tenha presente professores prontos suficientemente a nível de formação inicial para trabalhar com alunos com NEE. Contudo, ainda conforme o autor, atualmente, isso não acontece, uma vez que a formação de professores não possui uma base específica em seu currículo que contemple, efetivamente, a perspectiva da inclusão, como pode ser notado na análise dos cursos de

Geografia de algumas IES do país, ainda mais quando se considera a baixa disponibilidade na oferta de componentes curriculares sobre educação inclusiva, sobretudo voltados ao ensino da Geografia.

Nisso, em cumprimento da legislação, é fundamental que os cursos de formação inicial de professores de Geografia entendam a necessidade de abordar em seus currículos a inclusão escolar, visto que é uma demanda mais do que atual, vide o aumento no número de matrículas de alunos com NEE na educação básica, sobretudo em classes comuns, como aponta o Censo Escolar. Aliás, mais do que entender, é urgente que os cursos implementem na prática essa formação em educação especial e inclusiva como parte do processo formativo inicial desses docentes, bem como destacam Callai (2001) e Andrade, Callai e Nunes (2012).

Assim, ao se discutir sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia da educação básica para o ensino da disciplina para alunos com DV ou qualquer outra NEE, é preciso trazer um foco para a formação inicial. Nesse cenário, autores como Stefenon e Cruz (2018) falam sobre a necessidade de reformulação dos currículos de cursos de Licenciatura em Geografia, tanto para cumprirem com a legislação, quanto para preparar profissionais que consigam promover práticas educacionais que contemplem as singularidades presentes na educação básica.

Com isso, ao invés de responsabilizar os docentes pelo despreparo diante do ensino de Geografia para alunos com NEE, passa-se a entender que a problemática é muito mais complexa, sendo, portanto, estrutural, ao passo que em muitos contextos vem da base, ou seja, dos cursos de formação inicial. Pletsch (2009) trata sobre isto, ao destacar que o despreparo e a falta de conhecimentos de muitos docentes no que diz respeito à inclusão escolar estão ligados diretamente à formação recebida.

Segundo a autora, “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (Pletsch, 2009, p. 6). Logo, a formação ofertada nos cursos de licenciatura é o meio mais básico de transformar uma realidade educacional que ainda se configura como excludente para muitos alunos com NEE, tendo em vista que os docentes são os responsáveis principais pelo processo de ensino-aprendizagem ao atuar como mediadores da aprendizagem. Desse modo, se esse mediador não promove práticas inclusivas, o aluno com NEE fica à mercê do processo educacional. De maneira oposta, se esse professor recebe uma formação adequada, sua atuação docente será capaz de atender às singularidades dos educandos.

Diante disso, ao se analisar grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia, rapidamente se percebe a ausência de um currículo que abrace a inclusão escolar em muitas IES, principalmente ao levar-se em consideração a baixa oferta de disciplinas diretamente concentradas em discussões sobre essa demanda educacional. Entretanto, incluir ou não disciplinas que tratem sobre a educação de alunos com NEE nos currículos das licenciaturas ainda é um debate que traz perspectivas e opiniões opostas.

Na realidade, essa oposição não significa, objetivamente, ser a favor ou contra a inserção de disciplinas nos currículos, mas envolve, por um lado, a defesa da presença de componentes curriculares que abordem a educação especial e inclusiva, e, por outro, o cuidado que precisa se ter ao ofertar tais disciplinas. Sobre este segundo ponto, Pletsch (2009) argumenta que oferecer uma disciplina voltada à temas sobre a educação de alunos com NEE de maneira superficial e simplista, sem um aprofundamento e reflexão acerca das capacidades individuais desses sujeitos, ao invés de contribuir para a inclusão, na verdade, ajuda na manutenção de práticas segregacionistas.

Argumento semelhante foi também utilizado por Bueno (1999), ao destacar que inserir componentes curriculares sobre educandos com NEE

pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (Bueno, 1999, p.18).

Ou seja, a maior preocupação é que essas disciplinas reproduzam a realidade vigente, nas quais os indivíduos com NEE ainda são tratados a partir de suas diferenças, o que reforça os padrões do que é “normal” e “anormal”. Dessa maneira, os autores acreditam que a oferta de um componente curricular específico, caso não seja realizado de maneira assertiva, pode cair em uma narrativa segregacionista e resultar em discussões e práticas que foquem mais nas incapacidades dos educandos com NEE, ao invés de suas potencialidades.

No entanto, essa perspectiva não deve anular o fato de que é preciso, de fato, que os currículos contemplem disciplinas sobre inclusão escolar, sobretudo àquelas com abordagens específicas na área do conhecimento, obviamente estruturadas para reconhecer sim as diferenças, mas para promover um processo inclusivo, não segregador,

conforme pontuado por Rodrigues (2006). A partir do momento em que os cursos de formação docente inicial em Geografia ofertam aos licenciandos disciplinas específicas sobre a educação para alunos com NEE, indo além de Libras, os futuros profissionais podem construir conhecimentos que os possibilitem entender as NEE não como patologias, mas como características singulares que podem ser contempladas por estratégias de ensino adequadas.

Tudo isso se torna possível quando os futuros docentes passam por vivências que os permitam entender sobre o histórico da inclusão escolar, a legislação vigente, bem como metodologias inclusivas. De fato, é improvável que todos os discentes saiam da IES com conhecimentos aprofundados sobre cada uma das NEE. Todavia, a partir do momento em que esses futuros professores são formados sob uma ótica inclusiva, há o incentivo mais fundamental para que a inclusão escolar seja uma preocupação levada à sua prática docente, assim como uma demanda de formação continuada.

Ademais, é válido destacar que a experiência com a inclusão pode ser um estímulo que sensibilize muitos licenciandos a buscarem, de maneira voluntária, mais conhecimentos sobre alguma NEE e de metodologias de ensino adequadas para atender à essas especificidades. Entretanto, vale salientar que isto não anula o fato de que a formação docente para a inclusão escolar, tanto a nível inicial, quanto continuada deve ser entendida como demandas de política pública, como de fato é, e não romantizada como uma iniciativa que deve ser tomada pelo licenciandos e professores já formados. Assim, por mais que seja valoroso um (futuro) professor buscar mais conhecimentos, ainda assim é necessário reivindicar e ampliar a aplicação dos mecanismos legais que asseguram a inclusão escolar como pauta presente de maneira teórica e prática na formação docente.

Portanto, são diversas as possibilidades estabelecidas quando os cursos de Licenciatura em Geografia adotam componentes curriculares sobre inclusão escolar, visto que além de estarem alinhados com a legislações, permite que a Geografia escolar conte com profissionais efetivamente preparados que coloquem em prática o caráter inclusivo dessa disciplina, que é um dos meios mais eficazes de formar cidadãos ativos no contexto educacional para atuação na sociedade enquanto agentes ativos de transformação.

Por outro lado, quando se nota a escassez de componentes no currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia que tratam diretamente sobre a educação inclusiva para alunos com NEE, ainda mais voltadas para o ensino da Geografia, como já citado, entende-se que há a manutenção de um processo formativo marcado por lacunas, o qual

tem por reflexo a formação de professores despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula e, além disso, que ajudam a perpetuar barreiras atitudinais no cotidiano escolar. Ademais, essa ausência ainda dificulta o acesso dos futuros docentes à temáticas de extrema importância, como legislação educacional para a inclusão escolar, características específicas dos alunos com NEE e, sobretudo, metodologias do ensino de Geografia voltada para o público-alvo da educação especial.

Diante dessa realidade, analisando a formação de professores para a inclusão escolar, um cenário de transformação pode ser vislumbrado a partir do que é colocado por Silva (2015), que propõe uma reflexão ao pontuar e indagar que uma mudança real da realidade do ensino para alunos com NEE passaria por uma reestruturação em todas as licenciaturas, e se esse pensamento seria uma utopia. Contudo, como resposta, a própria autora menciona que “uma utopia, quando coletiva e construída de forma planejada, poderá ser convertida em realidade” (Silva, 2015, p. 699).

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: O CASO DA UFPE

Como foi possível constatar ao longo do capítulo anterior, existe uma defasagem no tocante à formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos com DV e outras NEE no Brasil, com base no estudo realizado a partir da análise de documentos de cursos de Licenciatura em Geografia de 32 IES brasileiras. Com a pesquisa em PPCs, grades curriculares e ementas dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, foi possível notar que os cursos de licenciatura na área específica da ciência geográfica não oferecem o suporte necessário para formar docentes capacitados para uma prática pedagógica inclusiva, apresentando uma série de lacunas. Isso pode ser comprovado com estudos como os de Ziesmann e Frison (2017), Marcelino e Bragança (2017), Silva e Lobato (2019) e Turci, Lourenco e Souza (2021), já citados anteriormente, os quais, assim como outros, destacam o sentimento de despreparo que muitos professores carregam diante do contexto da inclusão escolar de alunos com NEE.

Nesse cenário, propôs-se analisar a problemática na sua base, isto é, nos cursos de formação de professores. Obviamente, é válido ressaltar, que não se deve considerar unicamente o processo formativo inicial como a totalidade da formação, nem sequer responsabilizá-lo pelas lacunas existentes na atuação docente, tendo em vista que a formação de professores não se encerra com a conclusão do curso, mas se mantém ao longo da prática. Assim, ressaltamos o valor da formação continuada, processo essencial para a atualização constante de conhecimentos, aprimoramento de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional dos docentes, quando estes têm a oportunidade de se manterem atualizados em relação às novas tendências educacionais, metodologias de ensino, tecnologias aplicadas à educação e abordagens pedagógicas inovadoras.

No entanto, ao ser constatado que existe, de fato, grandes dificuldades na prática docente no contexto da inclusão escolar, se nota a pouca atenção para esta questão na formação inicial de professores de Geografia e que isto vai de encontro com a legislação que versa sobre formação docente, evidenciando a necessidade de voltar-se um olhar crítico à formação inicial, uma vez que o não cumprimento de normativas que se arrastam desde o final do século passado vem resultando na chegada de professores em sala de aula com pouca ou nenhuma noção sobre educação especial e inclusiva, de modo concomitante ao aumento no número de educandos com NEE na educação básica.

Diante desse contexto, dando sequência à análise da estrutura de cursos de licenciatura em Geografia em âmbito nacional, neste capítulo, propõe-se uma delimitação da análise realizada no capítulo anterior, agora concentrando-se na realidade do curso de Licenciatura em Geografia ofertado pela UFPE. Para isso, em um primeiro momento, há um maior detalhamento acerca da proposta do curso, com base em seu PPC, assim como da sua grade curricular, possibilitando uma compreensão daquilo que está sendo oferecido aos licenciandos, ao menos em teoria. Posteriormente, serão expostos resultados de um questionário aplicado com sujeitos que já vivenciaram ou ainda vivenciam a formação docente em Geografia em nível inicial no âmbito da UFPE, ou seja, professores já formados ou licenciandos nos últimos períodos de curso. Com este procedimento, foi possível captar percepções acerca do processo formativo inicial no que diz respeito à inclusão escolar, de modo que permite uma comparação entre aquilo que se prevê e o que, efetivamente, se consolida na prática.

4.1 Análise da estrutura do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE

O curso de graduação em Geografia, ofertado pela UFPE, tem a sua criação datada de 4 de dezembro de 1950, mediante a Lei Federal nº 1.254, conforme o PPC do curso. Em meados de 2001, o curso foi desmembrado em duas modalidades: licenciatura e bacharelado. Desse modo, houve a implementação do curso de Licenciatura em Geografia com o intuito de adequar a formação docente ao contexto econômico e social da época, sobretudo em face de mudanças curriculares, em face da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena (Universidade Federal De Pernambuco, 2014).

Em 2012, o curso apresentou um novo perfil, estendendo-se ao longo de quatro anos e com carga horária mínima de 2.900 horas, englobando aulas teóricas, práticas estágios e atividades complementares, conforme proposto pelas resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Segundo o que foi pontuado no PPC do curso, a proposta de reformulação curricular teve como finalidade “atualizar as concepções pedagógico-metodológicas adequando-as às novas práticas educativas necessárias à formação profissional” (Universidade Federal De Pernambuco, p. 10).

Com base nessas mudanças, são destacados os seguintes objetivos na formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Geografia:

- Objetivo geral: Favorecer uma sólida formação geral e específica de Geografia através da habilitação de profissionais capazes de dominar as dimensões política, social, econômica, cultural e psicológica nos processos de ensino e de aprendizagem.

- Objetivos específicos:
 - a) possibilitar ao professor de Geografia desenvolver habilidades para o domínio dos fundamentos didático pedagógicos para o exercício do ensino de Geografia na Educação Básica;
 - b) desenvolver a capacidade de utilização e emprego de recursos didáticos aplicados ao ensino de Geografia;
 - c) favorecer o exercício pleno do ensino de Geografia através da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado nas diferentes etapas de ensino;
 - d) propiciar motivação e habilidade para o licenciando conduzir ou se integrar a atividades de investigação inerentes à atualização do conhecimento científico. (Universidade Federal De Pernambuco, p. 14).

Além disso, analisando o perfil do egresso desejável, são destacadas as seguintes competências, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo:

- Competências, atitudes e habilidades gerais:
 - a) Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
 - b) articular elementos empíricos e conceituais concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
 - c) reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
 - d) planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;

- e) dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- f) propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito da área de atuação da Geografia;
- g) utilizar os recursos da informática;
- h) dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i) trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

- Competências, atitudes e habilidades específicas:

- a) Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b) identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c) selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d) avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos;
- e) elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- f) dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g) organizar o conhecimento espacial adequando-o aos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia nas diferentes etapas de ensino.

Diante dos elementos destacados no PPC do curso, analisando a documentação sob a ótica da inclusão escolar, constata-se, assim como já mencionado no tópico anterior, que não há nenhum tipo de menção sobre a inserção de temas ou práticas voltadas à educação especial e inclusiva. Ao analisar, por exemplo, os objetivos de cursos, bem como as competências, atitudes e habilidades que se espera estimular os licenciados a desenvolverem, nota-se considerações genéricas, como, por exemplo, a apropriação dos temas específicos da ciência geográfica e das temáticas pedagógicas, assim como o domínio de recursos e metodologias para o ensino da Geografia.

Logo, em momento algum o documento busca destacar uma formação de professores que objetiva abraçar questões referentes à inclusão de alunos com NEE, assim como não estabelece como competências, atitudes e habilidades elementos que sugerem que a temática inclusiva será uma prioridade na formação docente. Isto representa uma

lacuna no PPC, ao passo em que sua reformulação é justificada devido às reformas que aconteceram na sociedade e, sobretudo, ao surgimento de documentos oficiais, como a LDB e importantes resoluções, como a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que, conforme já citado, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciaturas.

Desse modo, inserido no contexto dessas mudanças nos âmbitos sociais e político, seria coerente trazer a pauta da educação inclusiva no documento do curso, tanto como um aspecto a ser incentivado enquanto competência, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas no licenciando, assim como explorado no currículo, com disciplinas que se atentassem à educação de pessoas com NEE. De maneira oposta, para se tomar como exemplo, o curso de Licenciatura em Geografia da UNIFAP destaca em seu PPC, publicado em 2011, ainda anterior ao do mesmo curso ofertado pela UFPE, que também houveram mudanças na estrutura do curso de graduação em decorrência da necessidade de qualificar a formação docente em virtude das transformações.

Neste caso, o curso de Geografia da UNIFAP trouxe novas disciplinas à sua grade curricular, buscando atender, entre outras questões, a realidade inclusiva, inserindo disciplinas sobre a temática. Isto, inclusive, é preocupação evidenciada no Projeto Político Pedagógico do curso, ao destacar como um dos desafios:

Formar Licenciados plenos com capacidade de reflexão técnico-política acerca da educação, de uma forma geral, e do ensino da Geografia, em particular, de modo a desempenhar as atividades de participação e de elaboração de projetos educacionais e de ensino em uma perspectiva crítica, nos níveis fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação à distância e de portadores de necessidades educativas especiais (PNEE's) (Universidade Federal Do Amapá, p. 33).

Para isso, uma das ações tomadas foi a implementação da disciplina “Educação Inclusiva para pessoas com necessidades educativas especiais”, que por mais que seja eletiva ainda assim demonstra uma ação efetiva do curso para se adequar à demanda da inclusão escolar, assim como à legislação vigente. Por outro lado, no contexto do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, do mesmo modo que foi percebido no PPC, a grade curricular não contempla componentes curriculares sobre educação inclusiva.

Fazendo uma análise dessa grade do curso, há uma divisão entre as disciplinas obrigatórias de conteúdos específicos, de formação pedagógica, de prática como componente curricular, de estágio curricular supervisionado, além das eletivas. Na Tabela 7 abaixo é possível conferir essa divisão curricular:

Tabela 7 – Organização curricular do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE.

Disciplinas Obrigatórias de conteúdos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Ciência Geográfica • Introdução à Geomorfologia • Geomorfologia Dinâmica • Fundamentos de Climatologia • Hidrogeografia • Biogeografia • Geografia da População • Geografia Agrária • Geografia Urbana • Geografia Industrial e dos Serviços • Climatologia Dinâmica • Fundamentos de Pedologia e Edafologia • Cartografia • Geografia Econômica do Mundo Atual • Geografia Regional do Brasil • Geografia Regional do Nordeste • Fundamentos de Geologia e Petrografia • Metodologia do Trabalho Científico • Introdução e Aplicação de Geotecnologias • Educação Ambiental • Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
Disciplinas Obrigatórias da Formação Pedagógica Geral
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação • Gestão Educacional e Gestão Escolar • Fundamentos Psicológicos da Educação • Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica
Disciplinas obrigatórias de prática como componente curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia

<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia do Ensino da Geografia 1 • Metodologia do Ensino da Geografia 2 • Avaliação da Aprendizagem • Didática • Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
<p>Disciplinas obrigatórias de Estágio Curricular Supervisionado</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 1 • Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 2 • Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 3 • Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 4
<p>Disciplinas eletivas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística Aplicada à Geografia • Geografia Política • Projeto de Iniciação à Docência • Formação Econômica e Territorial do Brasil • Antropologia Cultural 1 • Geografia de Pernambuco • Fundamentos de Ecologia • Português Instrumental • Geomorfologia Costeira • Projeto de Extensão • Projeto de Iniciação Científica • Introdução à Filosofia • Agroecologia • Leitura de Cartas Geográficas • Avaliação do Livro Didático em Geografia • Geografia Cultural • Introdução à Oceanografia

As disciplinas acima estão divididas em oito semestres, os quais possuem cumprimento formal em um período de no mínimo quatro anos. Atentando-se à esta distribuição das disciplinas, assim como já fora pontuado no capítulo quatro, o curso de Geografia da UFPE oferta apenas uma disciplina associada à educação inclusiva, sendo esta o componente “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais”, a Libras, que é realizada logo no primeiro semestre.

A presença desta disciplina é justificada pela medida de atender ao Decreto N. 5.626/2005, o qual previu a inserção de Libras na estrutura curricular como disciplina obrigatória dos cursos de formação docente, incluindo as licenciaturas. Além desta, ampliando a interpretação da educação inclusiva para além da educação para alunos com NEE, o curso considerou também a Resolução CNE/ CP N°01 de 17/06/2004 e a Lei N°9.795 de 27/04/1999 e o Decreto N°4.281 de 25/06/2002, que preveem a inserção de conteúdos disciplinares e atividades curriculares sobre a Educação Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, de modo transversal, contínuo e permanente.

Todavia, analisando a inclusão de alunos com NEE, com a exceção da disciplina de Libras, que propõe fornecer saberes necessários para que os licenciandos sejam capacitados para atuar em contexto onde seja preciso a comunicação para surdos, não há qualquer outro componente que diretamente aborda questões sobre educação especial e inclusiva. Logo, tirando a especificidade da disciplina obrigatória Libras, os futuros professores de Geografia não vivenciam, ao menos de acordo com o que preveem o PPC e a grade curricular do curso, outras abordagens que incluam as demais especificidades que compõem o público-alvo da educação especial, como as pessoas com DV, TEA, entre outras necessidades.

Obviamente, reconhece-se o fato de que são muitas especificidades que envolvem o público-alvo da educação especial, tendo em vista a diversidade de NEE existentes, de modo que um curso de formação de professores não conseguirá ao longo dos quatro anos de graduação (em média) dar conta de toda a base pedagógica, específica da Geografia, assim como de cada tipo de NEE. É fato. Daí que entra a relevância da formação continuada como processo de atualização e aprendizagem contínua. Todavia, a partir do momento em que não há qualquer tipo de disciplina que construa uma noção básica no futuro professor da educação básica sobre inclusão de alunos com NEE, que não o faça compreender previamente que a sala de aula contempla uma diversidade, em muitas situações ainda mais expressivas, e que há a possibilidade de ser exigido adaptações da

sua prática para atender necessidades especiais, este profissional tende a chegar em sala totalmente despreparado.

Ou seja, sua formação inicial não o forneceu qualquer base para que ele entenda a inclusão escolar como algo natural. Logo, devido ao despreparo, o que deveria ser algo natural apresenta-se como um desafio, visto que a presença de um aluno com DV ou outra NEE se torna uma dificuldade, e não parte da sua prática. Diante dessa realidade, acontece o que já destacamos e foi apontado por Pastoriza, Orlando e Caiado (2015), quando os professores, nestes cenários, acabam tendo que “aprender na prática” como conduzir suas aulas em uma sala com um aluno com NEE, o que nem sempre é efetivo.

Para que isto seja evitado e não sobrecarregue, futuramente, a formação continuada, a qual no final recebe a responsabilidade de fornecer a base para os docentes que são orientados ou tomam a atitude de adquirir conhecimentos sobre a educação inclusiva, o que não deveria ser desse modo, emerge a necessidade de transformar a o processo formativo inicial. É verdade que tudo não se encerra com a formação inicial, visto que esta, assim como pontuado por Gatti (2008), representa o começo do processo de formação docente, tendo em vista que, assim como colocado mais acima, a graduação não consegue dar conta de tudo que é necessário

Entretanto, apesar disto, a formação inicial é quem deve fornecer a base, uma vez que da formação continuada espera-se um aprofundamento e atualização de saberes e práticas pedagógicas, assim como reflexões mais críticas acerca da prática docente (Gatti, 2008). Além disso, cabe ressaltar que nem existe uma garantia de que todos os professores em algum momento do seu exercício irão participar de uma formação continuada, seja uma pós-graduação ou curso de capacitação, aperfeiçoamento ou formação sobre educação inclusiva ou alguma NEE em específico. Logo, surge o questionamento de como será a prática de um professor de Geografia que não teve contato com temas e situações envolvendo a inclusão ao longo da sua formação inicial e muito menos participou de um processo continuado voltado à essa realidade.

Diante disto, a tendência é a permanência dos sentimentos de insegurança e despreparo dos docentes ao precisarem conduzir uma sala de aula com aluno(s) com NEE, assim como estudos já citados nesta pesquisa constataram. Além disso, devido a lacunas no processo formativo, o qual não fornece conhecimentos e vivências relevantes para o contexto educacional inclusivo, muitos docentes além de não saberem como promover um espaço que contemple as diferenças, ainda reproduzem uma série de estereótipos e barreiras atitudinais, ao passo que não visualizam os educandos sob a ótica da inclusão.

Porém, cabe salientar, que isto não deve ser um argumento para culpabilizar os docentes por situações de exclusão em sala de aula, tendo em vista que a problemática, como vem sendo discutido, é muito mais complexa, envolvendo a ineficácia de políticas públicas educacionais, falhas no processo formativo dos professores, assim como estereótipos construídos histórico e socialmente. Desse modo, à concepção que muitos docentes possuem acerca de pessoas com NEE, como os alunos com DV, é estrutural da sociedade e poderia (e deveria) passar por uma desconstrução ao longo da formação inicial, ao passo em que o processo formativo precisa contemplar temas e práticas voltadas ao contexto escolar inclusivo, permitindo que os licenciandos desenvolvam habilidades de percepção, valorização, flexibilização e avaliação dos educandos na perspectiva da educação inclusiva, assim como pontuam Araújo e Veiga (2020).

Para isso, bem como argumentam Carmo (2016) e Regis (2021), é crucial inserir na formação inicial de professores conteúdos e atividades práticas que permitam aos futuros docentes uma base de conhecimentos teóricos e práticos que garantam a plena atuação diante da diversidade em sala de aula. Carmo (2016), inclusive, destacou que muitos cursos de Geografia no Brasil não abordam de modo expressivo essa realidade ao longo do processo formativo, o que, segundo Araújo e Veiga (2020), pode comprometer a efetivação da inclusão escolar, uma vez que as dificuldades podem sobressair frente à presença cada mais significativa de alunos com NEE em sala de aula.

Em face disso, nota-se que a ausência de uma formação inicial que reserve abordagens para a realidade da educação inclusiva contribui para que os educadores se deparem com desafios ao receberem alunos com NEE. Assim, evidencia-se a necessidade de esses profissionais aprenderem na prática, sem uma base teórica sólida, o que acaba por dificultar a condução das aulas de forma inclusiva. Como consequência dessas lacunas, prevalecem os sentimentos de insegurança, assim como a reprodução de estereótipos, o que impacta diretamente na promoção de um ambiente educacional que contemple as diferenças.

Trazendo de volta para o contexto específico da UFPE, em teoria, o curso de Licenciatura Geografia não prevê qualquer tipo de abordagem sobre educação especial e inclusiva ao longo da formação inicial, com exceção do componente curricular obrigatória Libras. Em virtude disso, emerge algumas inquietações acerca das percepções dos sujeitos envolvidos nesta realidade, sejam eles egressos ou licenciandos em Geografia em fase final de curso, sobre como eles lidam com a realidade/possibilidade de atuarem

em uma sala com alunos com NEE matriculados, especialmente àqueles com a DV, e quais os impactos da formação inicial em suas (futuras) práticas nesse contexto.

4.2 Percepções de alunos de Licenciatura em Geografia e professores formados da UFPE sobre a Formação Inicial para inclusão escolar de alunos com deficiência visual

Para entender mais profundamente a realidade da formação inicial de professores de Geografia pela UFPE, além do estudo dos documentos oficiais que regem o curso, foi necessário captar as percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo. Para isso, foi aplicado um questionário através do “*Formulários Google*”, com 14 questões entre obrigatórias e de respostas opcionais, sendo 12 objetivas e 2 abertas.

Para responder o questionário foi delimitado o seguinte público-alvo:

- Egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE (sem delimitar período de formação);
- Alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE no último ano de curso (dois últimos semestres);
- Alunos do curso de Licenciatura em geografia da UFPE desbloqueados (sem período exato) em conclusão da graduação.

Ou seja, a partir da definição do público acima, buscou-se englobar professores já formados em Geografia pela instituição, esteja estes atuando em sala de aula ou não, visto que já passaram pelo processo formativo inicial completo, e licenciandos próximos à conclusão do curso, uma vez que muito já estão em fase de estágio, outros já possuem experiência com sala de aula, assim como preocupações acerca da futura prática docente. Ademais, estes últimos, já obtiveram contato com disciplinas voltadas ao ensino da Geografia, o que, ao menos na prática, poderia ser uma possibilidade de promover um contato dos alunos com aspectos da inclusão escolar, aplicados à Geografia escolar.

Partindo das especificidades desse grupo delimitado, o formulário foi estruturado a partir das perguntas listadas na Tabela 8:

Tabela 8 – Perguntas realizadas aos participantes da pesquisa através do formulário online.

Pergunta	Formato	Obrigatória	Relacionado à pergunta anterior
É formado(a) em Geografia Licenciatura pela UFPE?	Objetiva	Sim	Não
Em qual ano você concluiu o curso ou em qual semestre/período você está?	Aberta	Sim	Não
Ao longo da sua formação inicial, você teve contato com temáticas e/ou práticas sobre educação inclusiva a partir das disciplinas obrigatórias ou de eletivas do curso?	Objetiva	Sim	Não
Caso a resposta para o questionamento acima for "Sim", o contato aconteceu através de disciplinas obrigatórias ou eletivas?	Objetiva	Não	Sim
Você buscou, por iniciativa própria, conhecimentos acerca da inclusão escolar, participando de eventos, palestras, cursos, entre outros meios?	Objetiva	Sim	Não
Você avalia que a sua formação inicial o(a) preparou suficientemente para receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE?	Objetiva	Sim	Não
A partir da sua formação inicial, você se sente preparado(a) para incluir efetivamente o aluno com deficiência visual?	Objetiva	Sim	Não
Você foi ou é professor(a) da educação básica?	Objetiva	Sim	Não
Caso a resposta anterior for "Sim", qual rede de atuação?	Objetiva	Não	Sim
Você já teve alguma experiência com aluno com Deficiência Visual?	Objetiva	Não	Sim
Caso a resposta anterior for "Sim", gostaria de saber como foi a sua experiência. Poderia compartilhar comigo?	Aberta	Não	Sim

Você conhece a Cartografia Tátil?	Objetiva	Sim	Não
Caso a resposta anterior for "Sim", você já teve experiência/contato com a Cartografia Tátil?	Objetiva	Não	Sim
Caso você tenha respondido "Sim" para as duas últimas questões, você conheceu e teve experiência com a Cartografia Tátil durante a graduação?	Objetiva	Não	Sim

Fonte: o autor (2024).

Diante disso, para fins de segmentação do público, na primeira questão buscou-se delimitar o público para quem teve ou tem vínculo com o curso de Geografia Licenciatura pela UFPE, de modo que fosse possível segmentar as respostas, descartando aquelas que não fossem associadas à graduação específica. Segundamente, do mesmo modo, questionou-se o ano de conclusão do curso para os egressos e o período atual dos licenciandos, eliminando as respostas que não fossem associadas à professores de Geografia formados pela UFPE e licenciandos em Geografia na mesma instituição em fase final de curso.

Posteriormente, nas questões 3, 4, 5 e 6, procurou-se captar as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do preparo recebido ao longo da formação inicial para um ensino de Geografia inclusivo. Para isso, a sequência de questões envolve indagações sobre o contato com temas sobre inclusão em componentes obrigatórios ou eletivos, a busca por conhecimentos sobre o tema para além das disciplinas da graduação e se os participantes consideram sua formação inicial como um processo suficiente para prepará-los para a prática com alunos com NEE, questionando, por fim, se eles se sentiram/sentem prontos ao concluir a graduação.

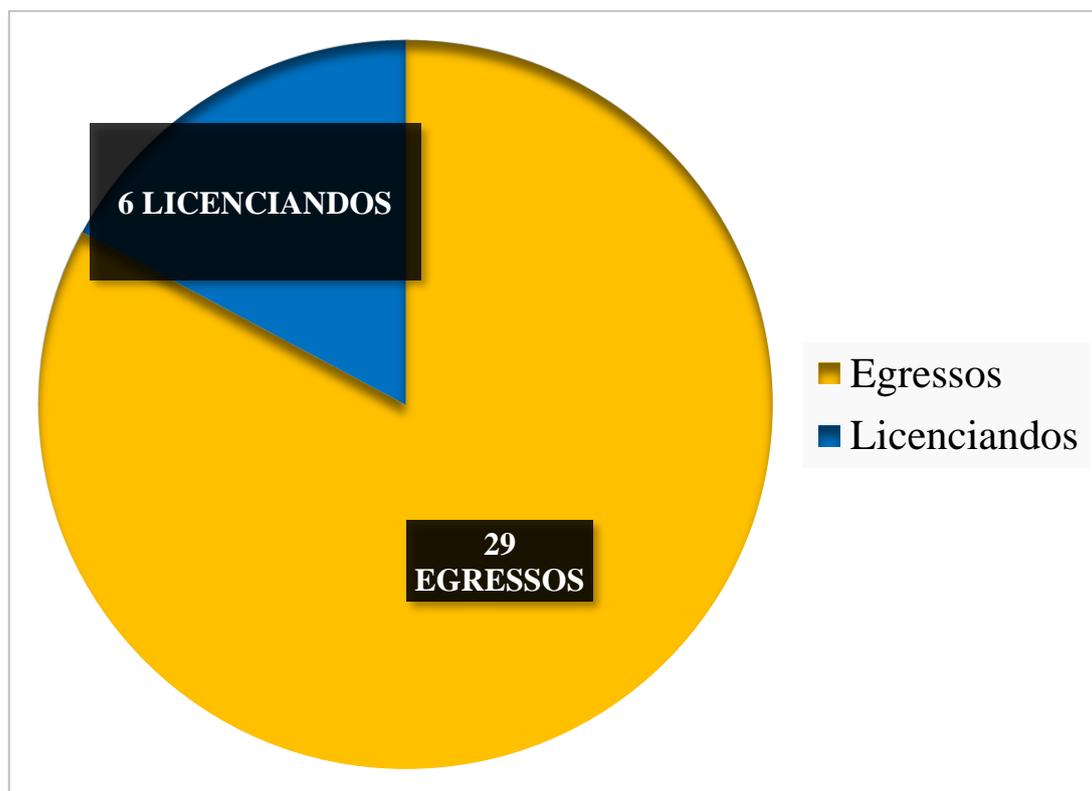
Após esta etapa, as perguntas do formulário foram direcionadas para a prática pedagógica, ou seja, para àqueles que atuam ou já atuaram em sala de aula. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa foram perguntados sobre suas experiências com alunos com DV, se já existiu ou não. Por último, a fim de sondar os conhecimentos sobre metodologias inclusivas para o ensino de Geografia para alunos com DV, os professores e alunos responderam perguntas sobre o conhecimento e a prática com Cartografia Tátil.

Após o encerramento do prazo de recebimento de respostas, que ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2023, as respostas coletadas nos questionários aplicados via Formulários Google foram exportadas para uma planilha, a partir da qual foram

analisadas as respostas uma por uma em cada questionário. Com essa análise, os questionários que fugiam do público-alvo da pesquisa foram descartados (9 respostas), restando 35 para análise.

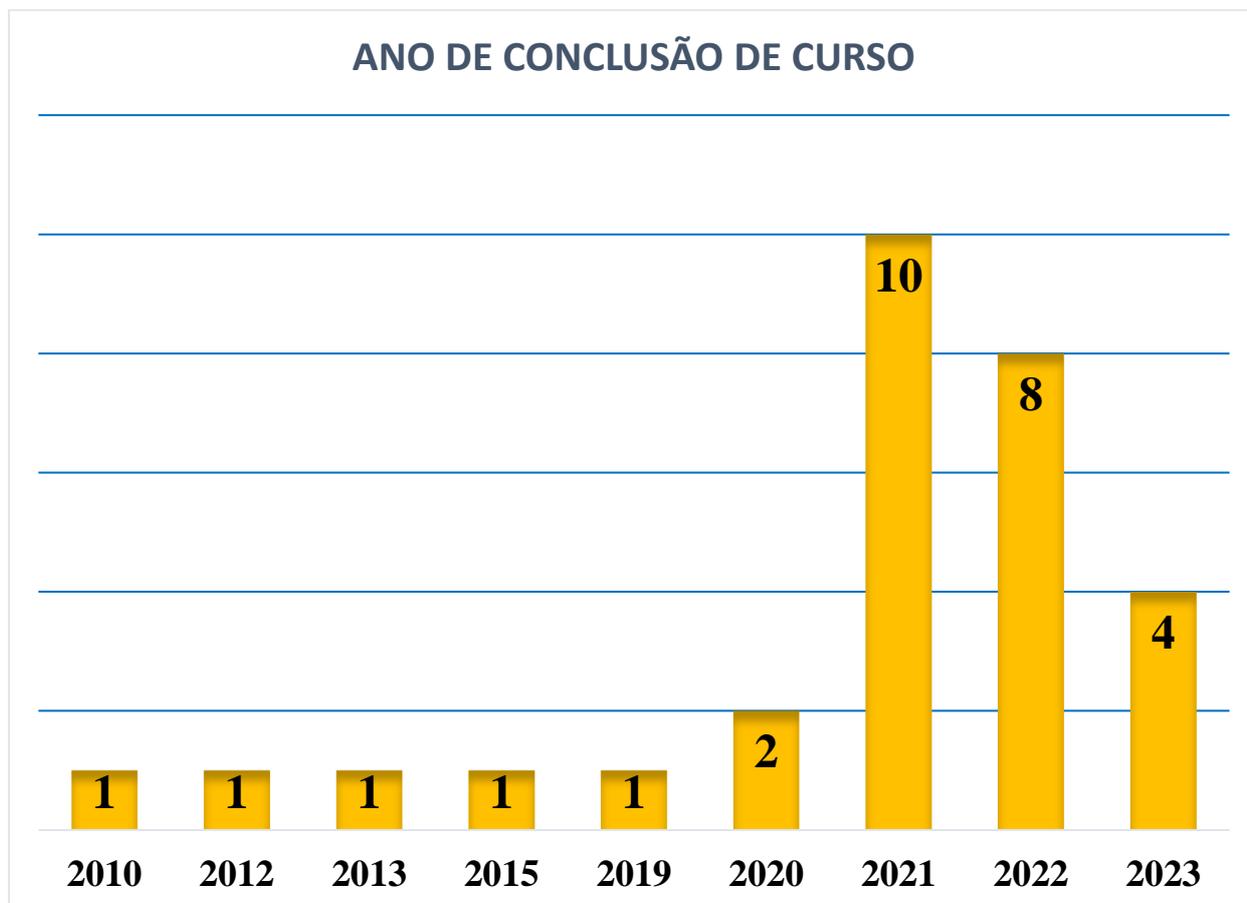
A partir dos resultados obtidos nos 35 questionários, constatou-se que 29 dos participantes são professores de Geografia formados, enquanto 6 estavam como alunos da licenciatura, conforme indicado no Gráfico 3. Entre os egressos, o ano de conclusão de curso variou entre 2010 e 2023. Assim, de acordo com Gráfico 4, 5 professores finalizaram sua formação inicial em Geografia com conclusão entre os anos 2010 e 2019, sendo o primeiro em 2010, o segundo em 2012, o terceiro em 2013, o quarto em 2015 e o último no ano de 2019. Já com conclusão em 2020, dois professores responderam ao questionário, quantitativo que aumentou expressivamente nos anos posteriores. Assim, 10 participantes da pesquisa concluíram a graduação em Geografia em 2021, 8 docentes em 2022 e, por fim, 4 em 2023.

Gráfico 3 – Participantes da pesquisa de acordo com ano de situação de curso (concluído ou em andamento).



Fonte: o autor (2024).

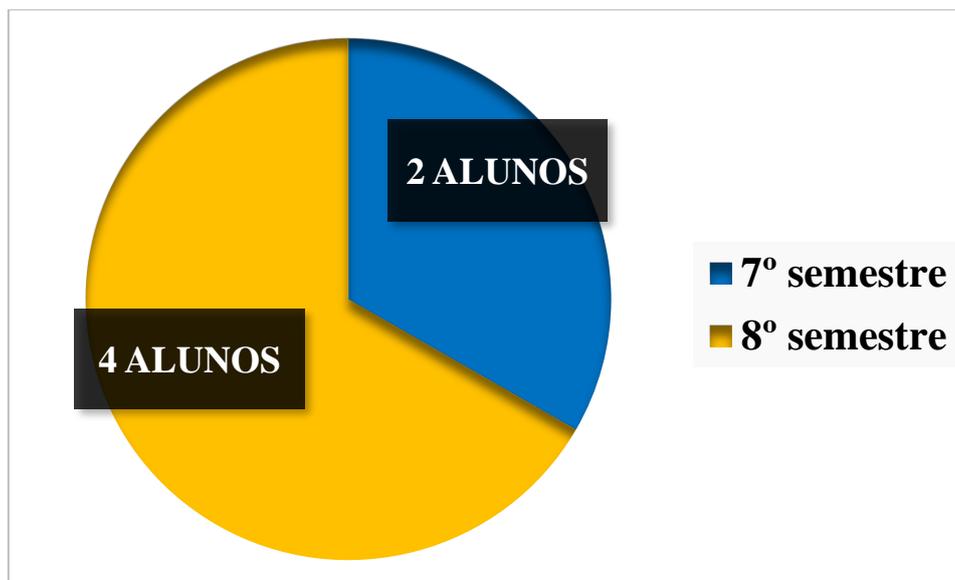
Gráfico 4 – Ano de conclusão de curso entre os professores formados em Geografia pela UFPE que responderam à pesquisa.



Fonte: o autor (2024).

Já em relação aos alunos de Licenciatura em Geografia, foram registrados 6 questionários, sendo 2 de alunos que estavam no 7º semestre e 4 de graduandos cursando disciplinas do último semestre, como indica o Gráfico 5. Vale ressaltar que devido aos meses nos quais a pesquisa foi aplicada, isto é, no segundo semestre de 2023, é provável que alguns dos alunos já tenham concluído o curso no final do ano, tendo em vista que estavam cursando os últimos componentes curriculares. Contudo, mantêm-se as informações de acordo com o que foi registrado nos questionários.

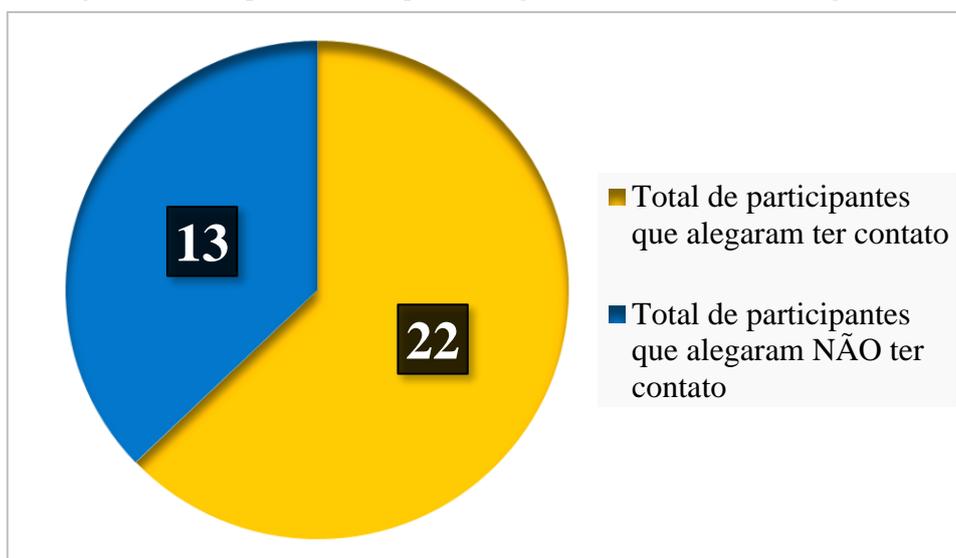
Gráfico 5 – Distribuição dos licenciandos que responderam ao questionário por semestre de curso.



Fonte: o autor (2024).

Partindo para os resultados da pesquisa, captando as percepções dos sujeitos envolvidos em relação ao próprio processo de formação inicial, os egressos e alunos de Licenciatura em Geografia responderam se em algum momento ao longo da graduação tiveram contato com temáticas e/ou práticas sobre educação inclusiva, seja a partir de disciplinas obrigatórias ou de eletivas/optativas. Sobre isto, dos 35 respondentes, 22 alegaram algum tipo de contato ao longo do curso, enquanto 13 indicaram não ter tido (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Participantes da pesquisa que tiveram ou não contato com temáticas e/ou práticas sobre educação inclusiva a partir das disciplinas obrigatórias ou de eletivas ao longo do curso.

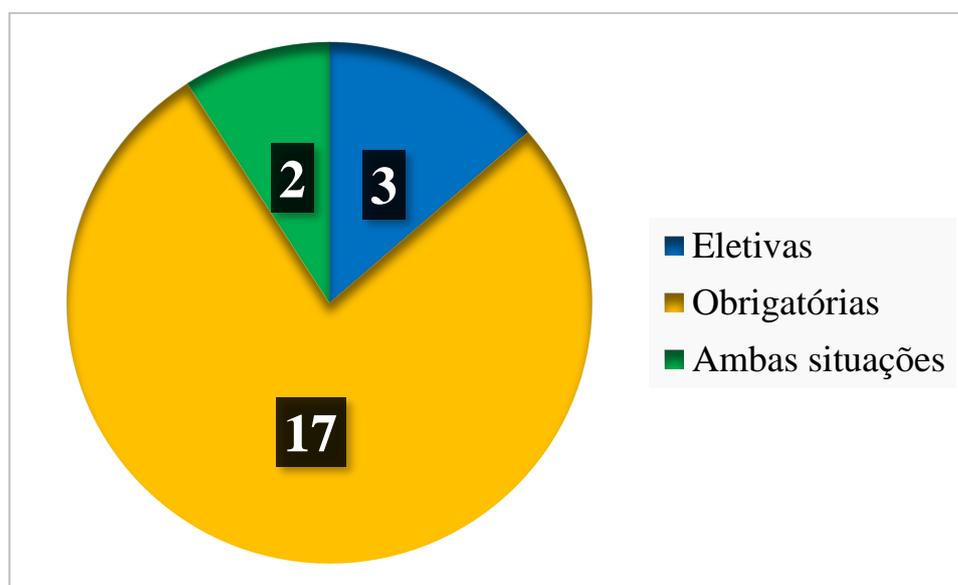


Fonte: o autor (2024).

Entre os egressos (29), 16 deles disseram ter tido contato com tópicos e/ou práticas sobre inclusão escolar e, por outro lado, 13 alegaram a situação contrária, sendo 5 destes professores que concluíram o curso no ano de 2021, 3 deles em 2022 e 1 egresso cada para os anos de 2010, 2012, 2013, 2020 e 2023. Já entre os licenciandos (6) que responderam ao questionário, todos afirmaram ter tido algum contato ao longo da formação inicial.

Diante disso, os 22 participantes que informaram ter tido alguma vivência com a educação inclusiva ao longo da formação inicial responderam um outro questionamento específico para eles, o qual solicitou que eles detalhassem se este contato ocorreu em disciplinas obrigatória, optativas ou em ambas as situações. Sendo assim, 17 responderam que o contato aconteceu através de disciplinas obrigatórias, 3 por meio de componentes optativos e apenas 2 mediante ambas ofertas (disciplinas obrigatórias e eletivas), conforme destacado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Detalhamento dos 22 participantes que tiveram algum contato com a educação inclusiva ao longo da formação em relação ao formato das disciplinas.

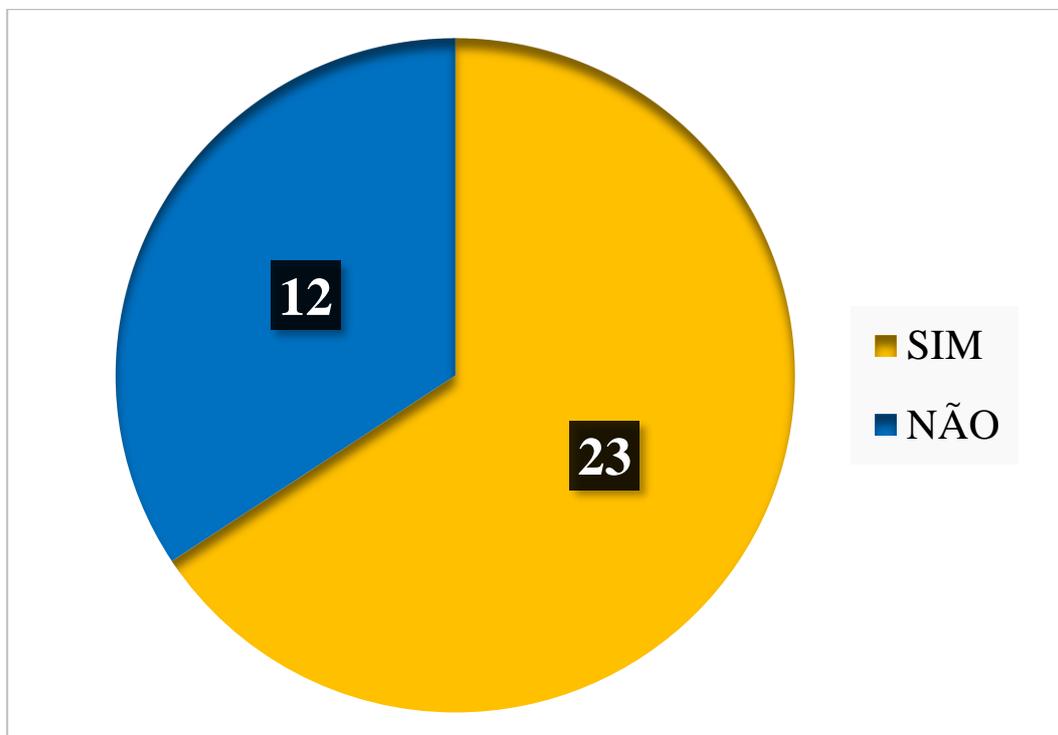


Fonte: o autor (2024).

Retomando os questionamentos para todo o grupo participante da pesquisa, buscou-se saber se estes procuraram, por iniciativa própria, adquirir e/ou ampliar seus conhecimentos sobre a temática da inclusão através da participação em eventos, palestras, cursos ou outras atividades. Desse modo, dos 35 participantes, 23 deles disseram que sim, enquanto 12 indicaram que não houve busca acerca disso (Gráfico 8). Logo, nota-se que a maioria dos sujeitos sentiram a necessidade e/ou interesse de procurar, de algum modo,

se informar sobre a temática da inclusão, sobretudo diante de uma fragilidade no processo de formação inicial, como ficará mais evidente nos resultados apontados no Gráfico 9.

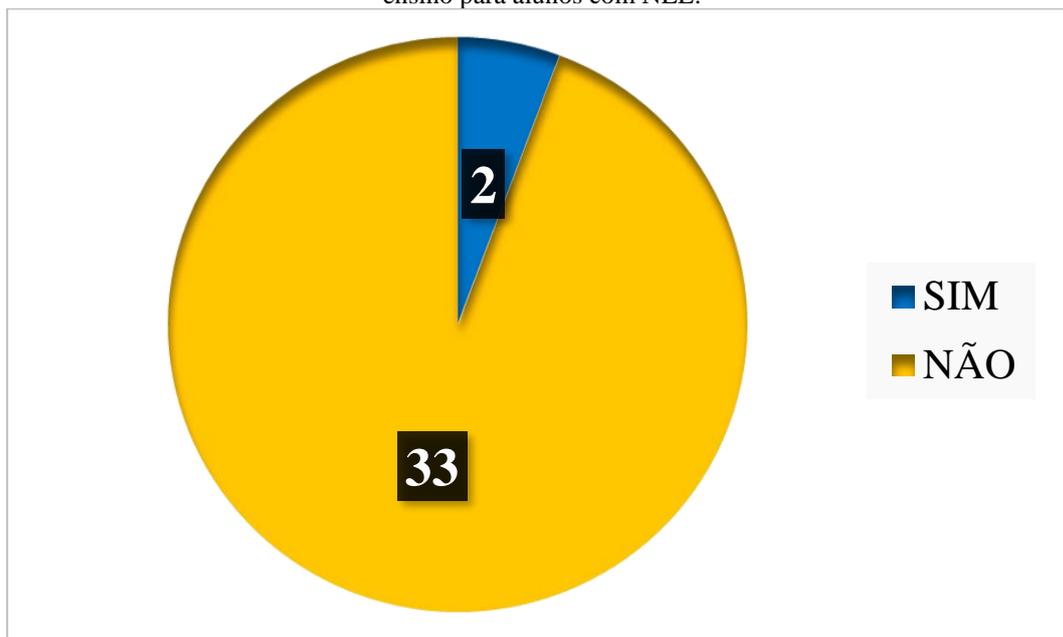
Gráfico 8 – Total de participantes buscaram adquirir e/ou ampliar seus conhecimentos sobre a inclusão escolar através da participação em eventos, palestras, cursos ou outras atividades.



Fonte: o autor (2024).

Em relação à uma avaliação geral dos egressos e licenciandos acerca da formação inicial recebida no curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, o Gráfico 9 traz os resultados obtidos no seguinte questionamento realizado aos participantes: “*Você avalia que a sua formação inicial o(a) preparou suficientemente para receber alunos com NEE (em sala de aula)?*”. Sobre isso, dos 35 respondentes, 33 deles afirmaram que não e somente 2 assinalaram que sim. Ou seja, foi quase unânime entre os sujeitos participantes que o processo de formação inicial recebido por eles foi insuficiente para prepará-los para ensinar Geografia aos alunos com NEE.

Gráfico 9 – Avaliação dos sujeitos participantes sobre a preparação recebida na formação inicial para o ensino para alunos com NEE.



Fonte: o autor (2024).

Diante disso, os resultados evidenciam uma situação a qual se assemelha ao que autores já citados nesta pesquisa, como Turci, Lourenco e Souza (2021), destacaram, isto é, que muitos professores se sentem, de fato, pouco ou nada preparados para promover o processo de ensino-aprendizagem para alunos com NEE, sejam eles DV ou com qualquer outra necessidade especial. Essa dificuldade, assim como pontuam Ziesmann e Frison (2017), faz parte de um conjunto de fragilidades que as escolas apresentam no tocante ao ensino para alunos com NEE, evidenciando a grande problemática que está atrelada à prática pedagógica, ao passo que os professores chegam em sala de aula sem o mínimo de domínio acerca da educação inclusiva.

Como consequência, os alunos com NEE sofrem o impacto de uma formação educacional desconexa da realidade e com abordagens superficiais e pouco significativas, ficando em posição evidente de desvantagem em relação aos demais estudantes. Isso, dentre outros fatores, é resultado da precária formação recebida pelos docentes, até porque, conforme pontua Libâneo (1998), a formação que os professores recebem tem influência direta no desenvolvimento dos alunos. Dessa maneira, se a formação para a inclusão foi precária, a tendência é que o ensino para o público-alvo da educação especial também seja precário.

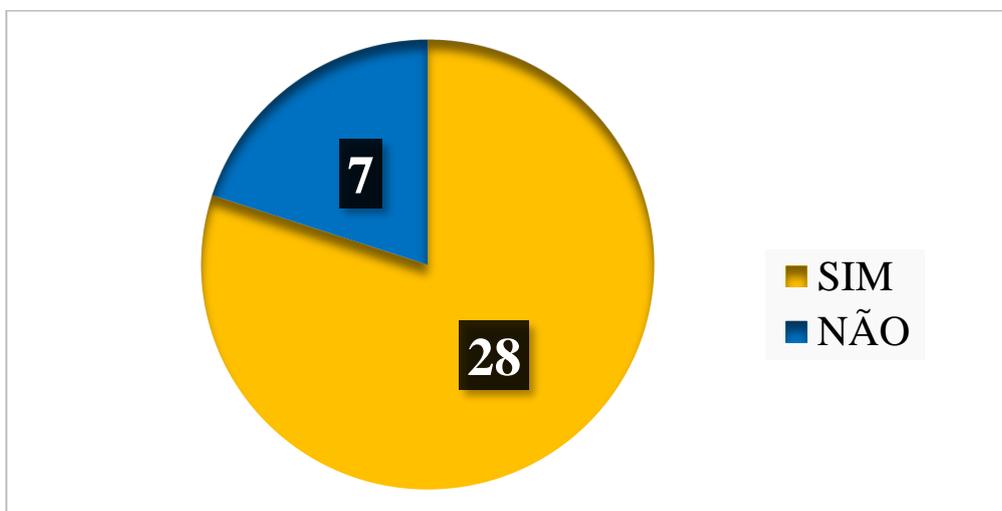
Além disso, é válido relacionar os resultados do questionamento apontado na Gráfico 8 com os do Gráfico 9 e refletir se a grande mobilização dos sujeitos participantes

em buscar conhecimentos sobre inclusão escolar a partir de iniciativa própria não está diretamente relacionada às lacunas sentidas na formação inicial. De fato, é essencial que o licenciando, assim como os professores já formados, busque se atualizar e ampliar seus conhecimentos sobre diversos temas, sejam eles específicos da área da Geografia ou pedagógicos. Isto nada mais é do que formação continuada, que como já destacamos, é essencial e acontece ao longo de toda a jornada profissional. Contudo, não se deve haver qualquer tipo de romantização diante do fato e nem muito menos negligenciar que parte dessas iniciativas acontecem devido à insuficiência da formação inicial.

Evidentemente, é improvável que os professores concluam seus cursos sabendo de tudo sobre educação inclusiva e todas as características dos alunos com NEE. Todavia, conforme a LBD, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de 2015, os cursos de formação inicial de professores deve garantir uma base aos (futuros) docentes, o que deveria, ao menos em teoria, assegurar um mínimo preparo e segurança à estes profissionais, o que, na prática, não acontece (BRASIL, 1996; 2002; 2008; 2015).

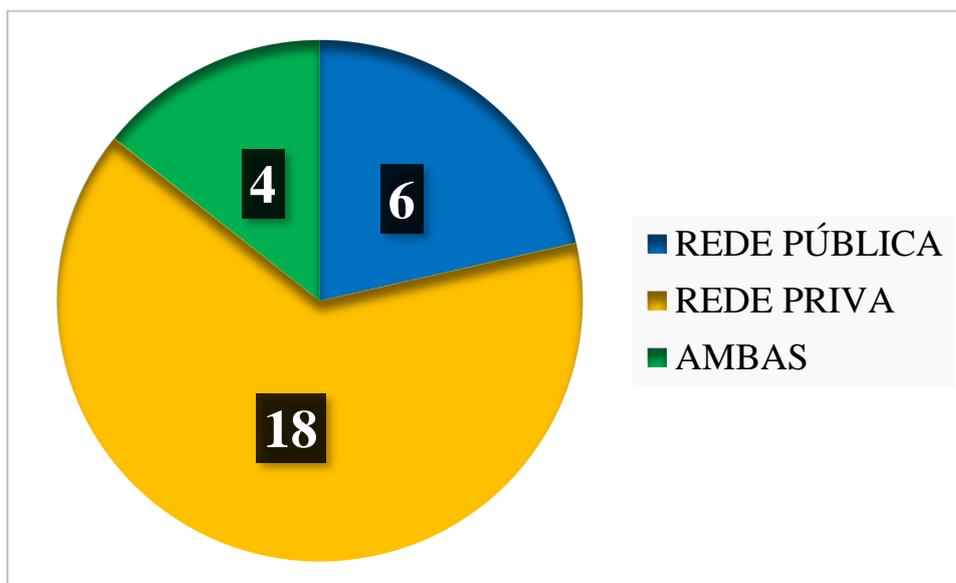
Ampliando a percepção dos participantes para a prática docente, questionou-se quantos já foram ou são professores da educação básica. Assim, dos 35, 28 responderam que já atuaram ou atuam como docentes no ensino básico, enquanto 7 assinalaram não ter tido nenhuma experiência enquanto professor (Gráfico 10). Em relação aos primeiros, dos 28 participantes com experiência em sala, 6 indicaram o campo de atuação na rede pública, 18 na rede privada e 4 em ambas as redes (Gráfico 11).

Gráfico 10 – Participantes da pesquisa que foram e/ou são professores da educação básica.



Fonte: o autor (2024).

Gráfico 11 – Participantes da pesquisa que alegam exercício profissional na educação básica de acordo com rede de ensino.

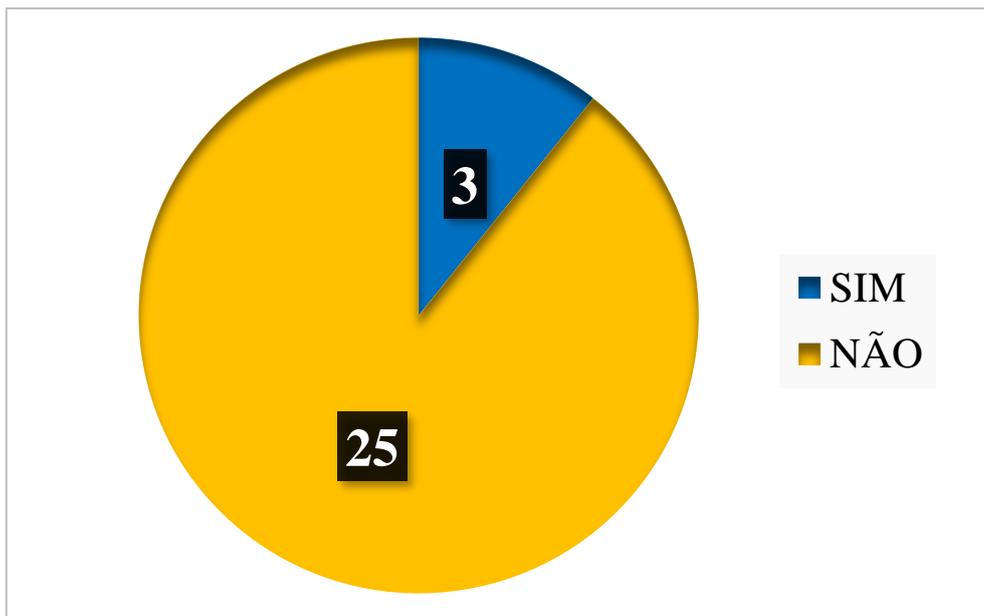


Fonte: o autor (2024).

Concentrando-se ainda nos 28 participantes com vivências em classe, buscou-se saber se algum deles já teve, em algum momento, experiência com alunos com DV em sala de aula. Diante desse questionamento, 25 responderam que não, enquanto 3 professores indicaram que já tiveram experiências anteriores como esses alunos (Gráfico 12). Para estes 3 últimos docentes, foi direcionada uma pergunta aberta para que eles pudessem compartilhar, caso estivessem à vontade, suas percepções sobre as vivências com os alunos com DV. Destes, 2 compartilharam suas impressões, o que pode ser conferido abaixo:

- Professor 1: concluiu o curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2021 e possui atuação nas redes pública e privada. Segundo a fala do docente “*o aluno tinha baixa visão, as atividades tinham que ser adaptadas, no entanto, era complicado devido ao tempo limitado e não tínhamos acesso a materiais adaptados*”.
- Professor 2: concluiu o curso um ano depois, em 2022, e também possui atuação nas duas redes de ensino. Segundo o professor: “*o aluno possui doença degenerativa na córnea, baixíssima visão, o que causava nele uma intensa inquietação ao não se sentir integrado nas atividades pedagógicas*”.

Gráfico 12 – Total de participantes que já tiveram experiência com aluno(s) com deficiência visual.

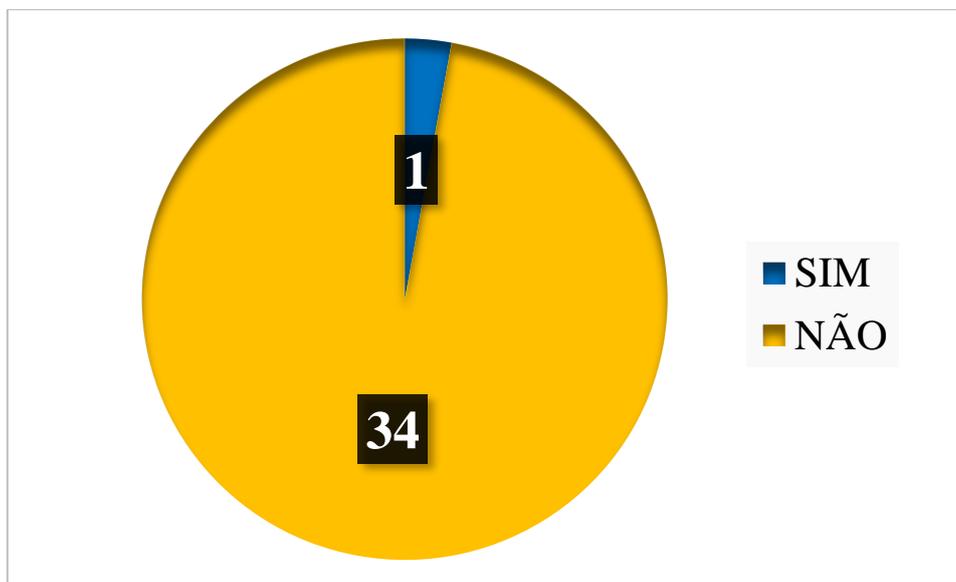


Fonte: o autor (2024).

Diante das impressões, nota-se que os docentes encontraram dificuldades para conduzir o processo de ensino-aprendizagem para os alunos com DV, ao passo em que o Professor 1 deixou isso evidente, ao destacar que o tempo limitado e a ausência de materiais eram barreiras e o Professor 2 destacou a não integração dos alunos nas práticas pedagógicas, o que deve ser entendida como *não inclusão*. Além disso, nos questionários respondidos, ambos indicaram não se sentirem capacitados para receber alunos com NEE em classe, assim como destacaram que a formação inicial recebida não foi suficiente para tal. Ademais, os dois professores também indicaram que buscaram conhecimentos externos à graduação sobre a temática, mas que não foi suficiente para garantir a segurança dos mesmos em sala de aula diante da necessidade adaptar suas práticas pedagógicas para incluir os educandos com DV.

Esses sentimentos de insegurança e despreparo foram notados também, ao se questionar aos 35 participantes da pesquisa se eles se sentiam, a partir da formação inicial recebida, prontos para incluir efetivamente o aluno com DV em sala de aula. Logo, mantendo o padrão, 34 sujeitos indicaram que não se sentem preparados, enquanto apenas 1 único participante se disse pronto para realizar essa inclusão, assim como pode ser visualizado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Percepções dos sujeitos em relação ao sentimento de preparo para incluir um aluno com deficiência visual a partir da formação inicial recebida no curso de licenciatura.



Fonte: o autor (2024).

Nesse contexto, mais uma vez evidencia-se que as lacunas na formação inicial resultam na chegada de professores despreparados em sala de aula, os quais se veem na necessidade de incluir alunos com NEE em sala de aula, entretanto, por mais que tentem, nem sempre conseguem, visto que não possuem base teórico-metodológica para tanto. Isto é pontuado, inclusive, por Carmo (2011), que ao falar sobre a formação de professores para o ensino à alunos com DV, lembra que há professores com pouca ou nenhuma afinidade teórica e prática com o tema, visto que não foi algo tratado na formação inicial. Essa perspectiva não se limita unicamente aos alunos com DV, mas se expande para todo o grupo de alunos com NEE.

Sobre isso, Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) se atentam para a escassez de propostas na formação de professores de Geografia que venha abraçar as PcD (que também se amplia para as demais NEE), o que leva à um processo formativo no qual os docentes são formados para atuar em salas mais homogêneas. Como consequência, acontece o que foi destacado em pesquisas já citadas e o que foi relatado pelos dois professores acima, ou seja, quando os professores recebem alunos com DV em sala de aula, sentem dificuldades para adaptar conteúdos e metodologias, excluindo-os (mesmo que involuntariamente) do processo de ensino-aprendizagem (Mosquera, 2012).

Em face desse cenário, ressurgem os questionamentos do que pode ser feito para transformar essa realidade e, efetivamente, colocar em prática um ensino da Geografia que esteja alinhado com os princípios da educação inclusiva e, sobretudo, com aquilo que

está assegurado nos dispositivos legais desde o final do século passado. Pensando sobre isso, Carmo (2016) aponta a importância de contemplar na formação de professores as temáticas da inclusão, o que segundo ela é quase que ausente nos cursos de Licenciatura em Geografia pelo Brasil.

De modo semelhante, Araujo e Veiga (2020) e Regis (2021) falam sobre a necessidade de trazer para a formação inicial dos professores de Geografia conteúdos e práticas que formem professores com base teórico-prática suficiente para uma ação inclusiva em sala de aula, isto é, que não apenas perceba a diversidade, mas que saiba lidar com cada aluno. Desse modo, emerge a necessidade de se pensar e, sobretudo, ampliar as metodologias de ensino de Geografia para alunos com NEE, vislumbrando práticas de ensino inclusivas e significativas. Nesta pesquisa, o foco é analisar possibilidades de inclusão para alunos com DV, envolvendo métodos e técnicas capazes de transformar o ensino da disciplina Geografia para estes sujeitos, o que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: MOBILIZANDO ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUIR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA

A Geografia, na educação básica, tem o propósito, dentre tantas outras buscas, de permitir que os educandos se apropriem do espaço geográfico, desde uma escala local até à global. Nessa busca, a Geografia escolar se propõe a mobilizar uma série de habilidades que potencializam a percepção, análise e compressão espacial e geográfica, o que é essencial para que os educandos possam compreender e interpretar o mundo ao seu redor de forma mais ampla e crítica, como indica a própria BNCC (Brasil, 2018). Através da análise e interpretação de uma série de recursos, inclusive àqueles da Cartografia, os educandos são incentivados a reconhecer padrões, identificar relações espaciais, compreender escalas e perceber as interconexões entre os elementos do espaço geográfico. Dessa forma, a Geografia escolar não apenas proporciona conhecimentos sobre lugares e territórios, mas também estimula o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e contextualizada do mundo em que vivemos.

Pensando a partir de uma Geografia escolar inclusiva, foi possível perceber que o ensino dessa disciplina escolar é importante para todos os sujeitos, inclusive para aqueles que possuem a DV, ao passo que a Geografia escolar é essencial para desenvolver a autonomia espacial deles (Santos; Rocha, 2022). Entretanto, ao longo desta pesquisa, também se constatou que compreender o mundo em que vivemos, assim como Alves (2017) propõe refletir, não representa uma tarefa fácil para as pessoas sem a DV, imagina para os educandos que foram acometidos pela deficiência.

Analisar esta situação é reiterar as dificuldades do ensino de uma disciplina que utiliza o sentido da visão como um dos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e perceber que as práticas centradas neste único sentido são, em grande parte, resultados de uma série de lacunas no processo de formação inicial de professores de Geografia no tocante à inclusão de alunos com DV, como pôde ser analisado. Sobre isso, Vieira e Ferra (2015) ressaltam que este é um dos maiores desafios encontrados pelos docentes, isto é, promover uma leitura de mundo sem se limitar ao que é visível, apesar de suas formações estarem inseridas no interior da lógica visual.

Alves, Moraes e Silva (2016) também trataram sobre este ponto, ao argumentarem que a maior dificuldade está atrelada à fuga da visualidade e a busca por outros sentidos. Diante disso, pensar o ensino da Geografia para pessoas com DV é pensar em como construir, adaptar e utilizar metodologias diferenciadas que ultrapassem o obstáculo da limitação da percepção visual. Em face dessa realidade, Ventorini (2007) corrobora com essa necessidade de produzir novos métodos, técnicas e recursos que possibilitem os alunos com DV transpor as barreiras impostas por um ensino pautado na oralidade e visualidade e possam, efetivamente, compreender o mundo que vivem.

Mas, como muitos professores irão atender essa necessidade quando, na verdade, não estão preparados para tanto? Como foi notado nesta pesquisa e em tantas outras, como nas de Carmo (2009), Chaves (2010) e Costa (2017), os professores de Geografia encontram dificuldades no recebimento de alunos com DV em sala de aula e isto tem ligação direta com uma formação inicial defasada.

A educação inclusiva no Brasil propõe o acesso, a permanência e a qualidade educacional para os alunos com DV e demais NEE. Nisso, essa perspectiva educacional visualiza a possibilidade de transformar o sistema educacional, como apontam Poker, Milanez e Ghedini (2015). Entretanto, para que a transformação se consolide é preciso, também, refletir e agir sobre mudanças na formação de professores, tendo em vista que o docente é um dos elementos inseridos no contexto educacional que recebe a responsabilidade de mediar a permanência e a qualidade do ensino para alunos com DV.

Logo, se a busca é por uma educação de fato inclusiva não se pode negligenciar toda a responsabilidade que é assumida e garantida pelo Estado acerca das funções delimitadas aos cursos de formação inicial de professores. Frente a isso, compartilha-se das preocupações de Cruz e Glat (2014) diante da formação inicial de professores no Brasil, os quais ressaltam a existência de um rico acervo de pesquisas que evidenciam a insegurança e despreparo dos docentes frente à inclusão escolar. Ou seja, de modo geral, os professores não estão prontos para lidar com uma sala de aula com a presença de alunos com NEE. Isto se encaixa também de maneira específica para docentes de Geografia que recebem estudantes com DV.

Fazendo uma crítica à essa realidade, os autores se atentam à formação continuada, argumentando que esta tem assumido a função de reparar uma formação reconhecidamente fragilizada, desviando-se da função de aprimorar saberes e técnicas. Para isso, eles realizam a seguinte comparação:

É como se estivéssemos em uma linha de montagem, numa esteira de produção, composta por muitos integrantes sem preocupação com seu afinamento e sem controle interno de qualidade. Vai se naturalizando esse processo a tal ponto que os docentes concluem seus cursos de Licenciatura com a data de *recall* marcada (Cruz; Glat, 2014, p. 5).

Portanto, após refletir acerca da formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos com DV em sala de aula e analisar o contexto formativo em algumas IES no território nacional, diante do caráter propositivo da pesquisa, sentiu-se a necessidade de trazer contribuições visando impactos positivos na formação inicial de professores de Geografia. Esta ação, inclusive, define uma pesquisa propositiva, a qual, além de analisar uma situação existente, busca melhorias, inovação ou desenvolvimento de práticas (Freire, 2013).

Neste capítulo, não se encontra nenhum tipo de proposta de modificação curricular ou de políticas internas dos cursos de Geografia analisados, mas sim abordagens teóricas e práticas que foram realizadas com alunos de Licenciatura em Geografia da UFPE em um componente curricular já existente, o qual não está focado na temática inclusão escolar, vale ressaltar. Com isso, teve-se a finalidade de contribuir efetivamente com o processo formativo dos sujeitos que estiveram envolvidos, bem como ressaltar a importância de práticas que promovam intervenções necessárias em um contexto educacional inclusivo para alunos com DV.

Para Pletsch (2009), a formação de professores nas licenciaturas é um dos pilares para transformar o sistema educacional, ao passo em que os profissionais formados estarão/estão em sala de aula e, diante disso, deverão/devem realizar tais intervenções a fim de incluir alunos com NEE. Assim, promover reflexões e práticas pensadas a partir da educação inclusiva é uma possibilidade de estimular e desenvolver nestes futuros professores os conhecimentos necessários para a promoção da inclusão escolar, que devidamente é obrigação do Estado garantir. Contudo, diante das lacunas e na sensibilidade que também move esta pesquisa, os próximos tópicos deste último capítulo ficaram reservados para pensar e discutir, na e a partir da prática, uma formação de professores de Geografia que forneça possibilidades para os (futuros) docentes incluir alunos com DV em sala de aula.

5.1 Da atuação no estágio docência

Como parte do processo de formação no curso de Mestrado em Geografia, pela UFPE, tive a oportunidade de atuar enquanto estagiário docente, no intuito de adquirir experiências na docência no ensino superior, assim como contribuir com os professores de Geografia em formação a partir das minhas vivências enquanto docente da educação básica. Nesse contexto, na ausência de uma disciplina no currículo que tratasse sobre o ensino da Geografia na perspectiva da inclusão escolar, optei por desenvolver as ações no componente “Metodologias no Ensino de Geografia I”, disciplina obrigatória com carga horária total de 120 horas ofertada aos discentes no 6º semestre de curso, sendo dividida em momentos práticos e teóricos.

No âmbito da disciplina, além de tratar sobre temas considerados relevantes para os alunos da graduação, como Cartografia escolar e gamificação, percebi a oportunidade de inserir na formação inicial deles reflexões, conhecimentos e práticas voltadas à educação inclusiva, partindo do ensino da Geografia. Desse modo, apesar de o componente curricular não ter sido focado em temas associados à educação de alunos com DV e outras NEE, inserir no planejamento da disciplina temas e referências bibliográficas sobre Geografia escolar inclusiva foi um grande passo para que os discentes vivenciassem a inclusão escolar, tanto em uma perspectiva teórica, quanto no desenvolvimento de metodologias voltadas ao público-alvo da educação especial.

Essa intervenção foi essencial, sobretudo em face da ausência de componentes curriculares (com exceção de Libras) que abordassem efetivamente a educação inclusiva. Logo, diante da realidade constatada acerca de uma formação inicial com inúmeras lacunas para a realidade da inclusão, trazer abordagens sobre o ensino da Geografia e a inclusão escolar permitiu analisar o impacto de propostas pedagógicas e curriculares como esta, a partir das percepções dos alunos envolvidos e da avaliação desempenho da turma ao longo das aulas.

Diante dos imprevistos que impactaram o calendário da disciplina, resultando na redução de aulas ao longo do semestre 2023.2 (iniciado em novembro de 2023 e finalizado em março de 2024, em virtude ainda das consequências da interrupção das aulas durante os primeiros meses da pandemia da Covid-19), as práticas voltadas à inclusão escolar foram realizadas no mês de março de 2024, ocorrendo tanto de maneira virtual, quanto presencial. Em relação ao primeiro formato, os alunos tiveram acesso à uma pasta virtual (no Google Drive da turma) com um arquivo de videoaulas autorais

sobre a inclusão escolar e da Cartografia Tátil (especificamente para tratar sobre alunos com DV), artigos para leitura sobre a temática, assim como atividades realizadas com base nas aulas gravadas, as quais terão seus resultados detalhados deste ponto em diante.

5.2 Mobilizando a imaginação: e se você se deparar com um aluno com deficiência visual, o que fazer?

Como primeira atividade realizada com os discentes, na atuação no estágio docência, sobre inclusão escolar (sobretudo de alunos com DV) no ensino da Geografia trabalhou-se com situações hipotéticas a fim de avaliar se os licenciandos possuíam uma base teórico-metodológica que os permitissem propor intervenções pedagógicas para incluir alunos que compõem o público-alvo da educação especial em sala de aula. A ideia de trazer esta proposta de atividade surgiu da inquietação de compreender os conhecimentos adquiridos pelos licenciandos ao longo dos semestres anteriores, tendo em vista que, conforme a grade curricular de Licenciatura em Geografia da UFPE, não há componentes curriculares que trabalhassem diretamente a educação inclusiva, nem sequer outros que preveem uma abordagem sobre o tema em suas ementas.

Diante disso, considerando que a turma já estava dividida em sete grupos desde o começo da disciplina, visto que deveriam, entre outras atividades, elaborar uma oficina tratando de alguma temática ambiental e aplicá-la na educação básica no mês de março de 2024, buscou-se entender como os futuros profissionais lidariam em uma situação de encontrar algum aluno com NEE nas salas de aula nas quais suas oficinas seriam aplicadas. Neste cenário, realizou-se dois questionamentos:

- 1- Vocês já pararam para pensar no ensino da Geografia na perspectiva da educação inclusiva? Você se sente pronto para receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em sala de aula?
- 2- Já imaginaram na possibilidade de na classe que vocês forem aplicar a oficina ter um aluno com alguma NEE (ou alunos)? Se isso ocorrer, sua oficina é inclusiva?

Diante dos questionamentos acima, foram dados os seguintes cenários aos grupos:

- Cenário 1: presença de um aluno com TEA nível 3.
- Cenário 2: aluno surdo.
- Cenário 3: aluno cadeirante (deficiência física)

- Cenário 4: aluno com deficiência visual

Ou seja, os grupos estavam construindo suas oficinas para aplicar na educação básica sem considerar a possibilidade de em uma das turmas ter algum aluno com NEE. Logo, os cenários foram propostos para que os grupos refletissem sobre a possibilidade de ter alunos com NEE em sala de aula e, sobretudo, criarem estratégias para a promoção de oficinas que incluíssem, de fato, todos os educandos, independentemente de NEE ou não. Dessa forma, a partir dos cenários acima, os grupos responderam o seguinte questionamento: *“O que o grupo fará para incluí-lo efetivamente? Quais metodologias de ensino vocês selecionariam neste caso e porquê?”*, devendo enviar uma resposta para cada cenário criado.

Apesar de os cenários hipotéticos envolverem diferentes NEE, para esta pesquisa, o foco será dado ao cenário 4, o qual trata do aluno com DV. Além disso, mesmo com a divisão em 7 grupos, apenas 5 deles enviaram a atividade no prazo estabelecido de uma semana. Sendo assim, os grupos que responderam a atividade foram identificados como **Grupo A** (5 componentes), **Grupo B** (4 componentes), **Grupo C** (6 componentes), **Grupo D** (5 componentes) e **Grupo E** (5 componentes).

Diante do retorno das atividades, a partir do questionamento realizado, os grupos desenvolveram suas ideias do seguinte modo:

Na presença de um aluno com deficiência visual, o que o grupo fará para incluí-lo efetivamente? Quais metodologias de ensino vocês selecionariam neste caso e porquê?

Grupo A: *“Neste último cenário na introdução interativa, iremos descrever os facilitadores e o ambiente, usar de uma linguagem descritiva durante toda a oficina. Nos conceitos básicos, se possível, oferecer materiais em braille ou leitores de tela e descrever as imagens e gráficos verbalmente, na parte prática utilizaremos materiais táteis e uma orientação individualizada para auxiliar o aluno. Por fim, na dinâmica é necessário incentivar a comunicação verbal e tátil entre os participantes”.*

Diante das colocações do **Grupo A**, foram abordadas duas estratégias para buscar a inclusão do aluno com DV: descrição e o uso de recursos táteis. Em relação à primeira, o grupo destacou a utilização da abordagem descritiva ao longo de toda a oficina, inclusive para a interpretação de imagens e gráficos. Todavia, apesar de não ter ficado

claro a intenção da equipe, é preciso diferenciar a simples descrição da audiodescrição. Desse modo, uma descrição simples é abordar o ambiente, as imagens, os gráficos ou qualquer outro elemento de modo superficial, mantendo um verbalismo enfadonho. Por outro lado, a audiodescrição, segundo Arruda (2014), “[...] é a transformação de imagens em palavras (textos) tornando acessível às pessoas com deficiência visual eventos culturais como cinema, teatro, televisão, exposições em museus (quadros e esculturas)”, podendo ser inserido, também, em práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a audiodescrição é muito além do que uma descrição simples, tendo em vista que necessita de uma caracterização profunda do ambiente e dos elementos que o compõem a fim de estimular nas pessoas com DV a formação de imagens mentais que se aproximem ao máximo da realidade. Para isso, espera-se que a pessoa responsável pela audiodescrição tenha a capacidade de retratar a realidade, assim como conhecimentos sobre a técnica e dos parâmetros para elaboração do roteiro, de modo que não leve o indivíduo com DV à percepções equivocadas do que está sendo representado.

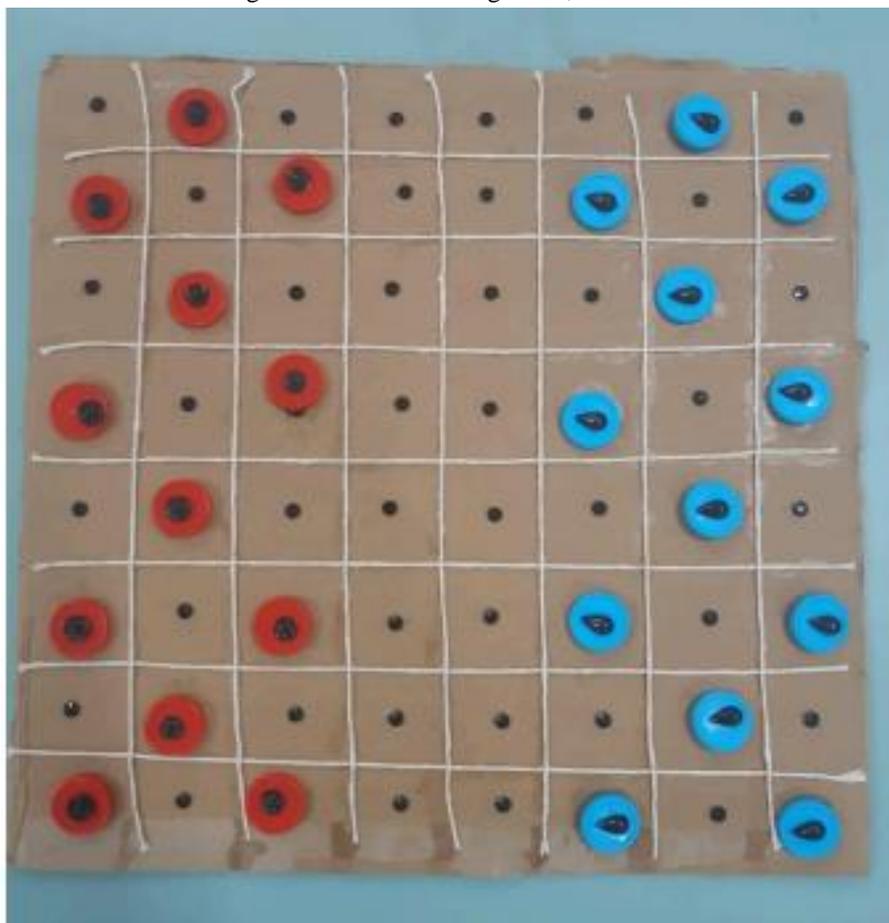
Por outro lado, em relação ao uso de recursos táteis, o grupo tratou esta utilização como uma possibilidade, todavia, além de não assegurar a utilização efetiva, também não tratou com clareza como seria a possível adaptação e inserção dos materiais na oficina proposta. Diante disso, notam-se algumas lacunas na proposta do grupo, sobretudo ao não abordar de maneira precisa como e o que utilizaria para incluir o aluno com DV em sua oficina específica, o que poderia ser uma situação oposta caso os licenciandos tivessem uma base teórico-metodológica desenvolvida para pensar a inclusão escolar.

Grupo B: *“Para garantir a inclusão efetiva de um aluno com deficiência visual na oficina, o grupo implementará estratégias como o desenvolvimento de material acessível em alto relevo para a construção do Jogo de Damas, considerando questões como textura e contrastes, utilizando durante todo tempo da oficina o recurso de audiodescrição. A comunicação será clara e descritiva, e incentivará uma abordagem inclusiva e respeitosa. Essas medidas visam criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor, onde o aluno com deficiência visual possa participar plenamente e contribuir significativamente para a dinâmica da oficina. O material produzido terá as seguintes características e alterações: uso de papelão pintado na coloração Branca, barbante na cor preta, pedrinhas marcadas no tabuleiro na cor preta, pedrinhas marcadas nas tampinhas com cor amarela e tampinhas pintadas na coloração Preta. Essas modificações para a construção do jogo didático tiveram como base as*

recomendações de uma profissional da área do Núcleo de Acessibilidade da UFPE. As alterações buscam dar o melhor suporte ao estudante com deficiência visual”.

O **Grupo B**, por outro lado, demonstrou mais domínio acerca dos procedimentos que utilizaria para incluir o aluno com DV. Assim, além de mencionar o conceito de audiodescrição, a equipe propôs a elaboração de um jogo de damas adaptado com texturas e contrastes de cores a fim de facilitar o uso por educandos com DV, sobretudo para os que possuem cegueira. Além disso, o grupo especificou como realizaria a adaptação, bem como os materiais utilizados para isto, anexando a seguinte imagem para exemplificar (Figura 7):

Figura 7 – Proposta de jogo de damas adaptado elaborado por alunos do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE para a realização de oficina, como processo avaliativo na disciplina de Metodologias no Ensino de Geografia I, com aluno com DV.



Fonte: elaborado por alunos do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE.

Diante da proposta, o grupo buscou atender não somente o princípio do acesso do aluno com DV, mas também a permanência e a qualidade do ensino, uma vez que

manifestou o objetivo de promover um ambiente no qual o indivíduo possa participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem, assim como trazer contribuições a partir de suas ideias, percepções e atitudes, o que é defendido pela concepção de educação inclusiva. Para isso, houve a preocupação de pautar o ensino em outro sentido para além do da visão, explorando o uso do tato para transpor as limitações visuais do sujeito com DV que poderia estar presente na oficina.

Ademais, vale ressaltar que a proposta do grupo para a inclusão reafirma a importância de os alunos da licenciatura em Geografia vivenciarem, ao longo do curso, abordagens teórico-metodológicas voltadas à esta realidade. Dessa forma, quando os licenciandos não encontram na graduação o suporte necessário para tanto, precisam buscar os conhecimentos externos, como já apontado, solução que o **Grupo B** considerou, ao contar com as orientações de uma profissional da área do Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Contudo, este apoio não é algo que contempla todos os graduandos em Licenciatura em Geografia, tendo em vista que se apresenta externo ao currículo do curso, como constatado, o que não anula a defasagem na formação oferecida ao curso através de seus componentes curriculares obrigatórios e optativos.

Grupo C: *“Para atender a necessidade educacional especial a qual este aluno apresenta, o uso de mapas táteis na oficina de cartografia representa uma metodologia bastante pertinente e que desde o surgimento na década de 70 vem sendo aplicada no ensino de Geografia com a cartografia escolar. Os mapas táteis apresentam textura e relevo que servem para orientação e localização de lugares e objetos bastante úteis ao aluno com privação visual. De forma prática, para a preparação artesanal dos mapas bidimensionais na aplicabilidade desta metodologia podem ser utilizados materiais recicláveis com texturas distintas como casca de ovo quebrada, lãs, folhas de árvore secas e tampas de garrafas PET. Para mapas tridimensionais a confecção de maquetes utilizando argila para modelar o relevo e gel para representar os corpos hídricos, como também colagem de artefatos de armarinho, são possibilidades para assimilação do aluno cego e compreensão geográfica. Para uso de mapas táteis como recurso ao ensino de cartografia na escola, é importante considerar a escala, sendo as pequenas mais apropriadas, podendo ser estes de referência ou temáticos”.*

O **Grupo C**, por sua vez, assim como a equipe anterior, também demonstrou maior domínio, sobretudo ao trazer o uso de mapas táteis, recurso cartográfico adaptado

para que possa ser lido e interpretado por pessoas com DV através do tato, assim como a utilização de maquetes. Essa alternativa de explorar o tato é apontada por Nogueira e Chaves (2011) que, ao tratarem da Cartografia Tátil, área que engloba a adaptação de mapas para a leitura tátil, entre outros recursos cartográficos, sugerem que nas aulas de Geografia com a presença de alunos com DV é necessário considerar a possibilidade de transpor a realidade de modo que esta possa ser lida com a mãos, como a equipe C sugeriu.

Ademais, a equipe também se atentou às técnicas que podem ser utilizadas para elaborar os recursos cartográficos táteis, mencionando, por exemplo, o uso de materiais recicláveis para a confecção. Diante disso, é possível deduzir que o grupo, de fato, possui um conhecimento teórico acerca da Cartografia Tátil, não apenas entendendo sua conceituação, mas compreendendo também etapas de produção de materiais e de posterior aplicação, mesmo que ainda em teoria. Isto, associado com ações práticas, como à oficina que será tratada mais adiante, pode desenvolver efetivamente habilidades nos licenciandos de modo que leve ao domínio das técnicas de uso e confecção de recursos cartográficos táteis, que em um futuro em sala de aula, na atuação profissional desses sujeitos, pode culminar na inclusão de alunos com DV.

Grupo D: *“O ensino da Geografia para alunos com deficiência visual requer abordagens pedagógicas adaptadas para garantir uma aprendizagem inclusiva e eficaz. Quando materiais visuais, como vídeos ou imagens, são utilizados, uma audiodescrição pode ser incorporada para explicar os elementos visuais de maneira detalhadas. Isso fornece acesso equitativo à informação para alunos com deficiência visual. Mapas táteis e diagramas sonoros podem ser desenvolvidos para transmitir informações geográficas de maneira acessível. As informações podem ser apresentadas através de texturas, relevos e informações sonoras que auxiliam na identificação de características geográficas. A escolha dessas metodologias visa criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde os alunos com deficiência visual possam explorar e compreender os conceitos geográficos de maneira significativa, promovendo sua participação ativa e autonomia no processo educacional”.*

Considerando, agora, a resposta do **Grupo D**, nota-se, assim como os dois grupos acima, que os licenciandos percebem a necessidade de utilizar o sentido do tato como alternativa para ultrapassar as restrições visuoespaciais dos alunos com DV. Assim, a equipe, semelhantemente ao **Grupo C**, sugere o uso de mapas táteis para a inclusão dos

educandos com a necessidade específica na oficina (bem como em sala de aula em um contexto geral), além do uso da audiodescrição, para detalhar vídeos e imagens, que tratando-se de uma sala de aula comum, não deixam de estar presentes enquanto metodologias de ensino, mas que, na presença de alunos com DV, devem ser incorporadas de modo que também os contemple, mesmo na ausência da visão, o que reflete no uso da audiodescrição.

Todavia, é importante ponderar que, apesar de o grupo apontar meios para buscar incluir o aluno com DV, caso fosse necessário diante da presença dele em sala, foi possível notar que não houve clareza quanto ao que a equipe de fato faria e/ou produziria para garantir essa inclusão. Em outras palavras, o grupo reconhece a existência de alternativas próprias para o ensino de Geografia para alunos com DV, como o uso de mapas táteis e da audiodescrição, entretanto, apresentou lacunas no tocante ao processual, isto é, ao que de fato realizaria na prática. Logo, pode-se levantar a reflexão, mais uma vez, da importância de aliar os conhecimentos teóricos com os metodológicos, tendo em vista que os primeiros não são suficientes para que os licenciandos, ao chegarem em sala de aula, saibam, na prática, o que e como fazer para contornar a situação e promover uma prática realmente inclusiva.

Justamente pensando sobre este último ponto que uma das intervenções no estágio docência propôs, com as abordagens sobre inclusão escolar. Assim, em face de um currículo que deixa de lado componentes curriculares sobre educação especial e inclusiva, ainda mais no contexto do ensino da Geografia, se reconhece o potencial de uma disciplina de metodologias de ensino na área para propor reflexões, trazer novos conhecimentos e, muito além disso, promover momentos práticos relacionados à inclusão de alunos com NEE em sala de aula, o que, como já tratado, é uma realidade presente cada vez mais na educação básica e, certamente, os futuros professores irão vivenciá-la.

No entanto, não se anula o fato de que é fundamental refletir sobre transformações concretas no PPC do curso de Licenciatura em Geografia, assim como na sua grade curricular (não somente no caso da UFPE, mas até mesmo nas demais IES que também apresentam as mesmas lacunas). Trazer abordagens inclusivas na referida disciplina é importante, todavia a educação inclusiva deve ser tomada como um dos princípios norteadores do curso, no sentido legal, sendo expresso na documentação máxima do curso, que é justamente o PPC. Só desse modo será possível contemplar todos os licenciandos em Geografia na IES, de modo que o encontro de conhecimentos teóricos e práticos sobre a inclusão escolar se torne rotina, inclusive dentro de componentes

curriculares, sejam estes específicos sobre educação especial/inclusiva ou não e obrigatórios ou optativos.

Grupo E: *“Em uma oficina voltada a apresentar os Biomas do Brasil, após uma explicação e diferenciação detalhada, através da descrição dos detalhes presentes a respeito de cada bioma existente em nosso país, seria exibido para os alunos um mapa confeccionado com a metodologia da cartografia tátil. Separando cada bioma com algo de textura diferente, exemplo: caatinga-areia, mata atlântica-folhas de árvores, cerrado-bolinhas de papel. Como legenda do mapa, seria impresso o nome de cada bioma em braille. Além disso, utilizaríamos um barbante para delimitar o limite de cada bioma. Como forma de atividade para finalizar a oficina, cada aluno iria confeccionar seu próprio mapa tátil, utilizando alguns elementos fornecidos pelo grupo que aplicou a oficina e outros que eles conseguirem pensar e terem fácil acesso naquele momento. Toda a atividade desenvolvida será com o auxílio dos professores em sala de aula”.*

Por último, o **Grupo E**, pensando na possibilidade de encontrar um aluno com DV na aplicação da oficina, também sugeriu o uso de um mapa tátil, especificamente sobre biomas do Brasil. Além disso, bem como feito pela equipe C, o grupo especificou como iria adaptar os recursos, indicando os materiais utilizados para confeccionar mapas táteis, evidenciando, assim, um conhecimento considerável sobre técnicas de produção, mesmo que ainda apresentando algumas falhas, como na escolha de alguns materiais não recomendados, como a areia, o que será mencionado no subcapítulo 5.3.

Diante desses resultados, percebe-se que os alunos conhecem algumas alternativas e recursos didáticos apropriados para a inclusão de alunos com DV nas aulas de Geografia, a exemplo do uso de mapas táteis, citado por 3 dos 5 grupos que realizaram a atividade. Contudo, apesar desse conhecimento, foi possível perceber que ainda há um grande distanciamento dessa base conceitual que eles possuem com a viabilidade de aplicação prática, inclusive pelos grupos que apontaram caminhos e materiais para produzirem os mapas, que mesmo refletindo sobre isso, ainda apresentaram lacunas ao sugerirem materiais que não são recomendados para a leitura tátil, ao não deixarem totalmente claro como o material seria utilizado com o aluno com DV em sala e, além disso, não demonstrarem um controle de tempo para uma possível oficina.

Porém, estes pontos não anulam a bagagem que os licenciandos trazem, apenas reforçam a importância de conectar esses saberes teóricos com ações práticas, como

momentos de elaboração de recursos cartográficos táteis, para além de mapas. Isso, vale ressaltar, deveria ser uma prática presente em uma disciplina ao longo da formação inicial, como Cartografia escolar/Cartografia escolar inclusiva, por exemplo, ou até mesmo em componentes já existentes, como Metodologias no Ensino de Geografia 1, Metodologias no Ensino de Geografia 2 e Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia.

Não apenas essas abordagens, sobre ensino para alunos com DV e Cartografia Tátil, mas outros tratamentos sobre educação inclusiva e demais NEE devem ser parte presente na formação inicial dos docentes, assim como Galvão (2017) ressalta, ao tratar sobre a importância de os professores em formação inicial vivenciarem a realidade da inclusão, de modo que sejam preparados para lidar com situações de inclusão de educandos com NEE, bem como para elaborar e adaptar materiais didáticos.

Diante dos resultados obtidos, como considerações finais acerca desta primeira atividade proposta, a qual trabalhou com situações hipotéticas, sem acontecer realmente a execução prática, isto é, sem a aplicação participação de alunos com DV, considera-se o resultado positivo, sobretudo por ser um momento que antecedeu uma prática em Cartografia Tátil, a qual, por sua vez, possibilitou, somada à primeira atividade, a mobilização de uma base teórico-metodológica pelos licenciandos. Esta questão, inclusive, foi o principal objetivo da atividade, avaliar de maneira prévia qual a base dos graduandos no que diz respeito à educação inclusiva, de modo que fosse possível deixá-los inquietos e reflexivos sobre a futura atuação deles enquanto professores de alunos com NEE, incentivando-os a se questionarem se estão ou não preparados.

Assim, como parte de uma pesquisa propositiva, foi fundamental trazer em uma das regências do estágio docência uma prática em Cartografia Tátil, pensando especialmente em evidenciar a importância de vivências como a realizada ainda na formação inicial de professores, bem como contribuir com os futuros docentes de modo que eles desenvolvessem habilidades, saberes e até mesmo mais segurança/confiança para promoverem, a posteriori, processos de ensino-aprendizagem em Geografia de maneira inclusiva para alunos com DV, bem como para os demais educandos com NEE.

5.3 A Cartografia Tátil na formação inicial de professores de Geografia: construindo caminhos para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual

Na atividade anterior, a Cartografia Tátil foi levantada como uma estratégia para promover um ensino de Geografia inclusiva, até mesmo pelo fato de a Cartografia dispor

de uma série de recursos que possibilitam a representação do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, como os próprios mapas, maquetes, croquis, cartas topográficas, gráficos, entre outros. Logo, esses recursos cartográficos estão amplamente presentes na Geografia escolar, mesmo que em diversos contextos a sua utilização esteja restrita à visualizações superficiais dos dados, tratando tais materiais como meras imagens. Contudo, não se anula o fato de a linguagem cartográfica apresentar grande importância para o ensino da Geografia, contribuindo na estruturação dos conhecimentos.

Em face disso, ao considerar o contexto de inclusão do aluno com deficiência visual em sala de aula, podem surgir inquietações e questionamentos sobre o acesso e compreensão desses indivíduos diante de tais recursos, tendo em vista que os produtos cartográficos são elaborados privilegiando o sentido da visão. Porém, é justamente nesta situação que a Cartografia Tátil emerge como meio inclusivo que democratiza o acesso aos conhecimentos pelos alunos com DV.

Santos e Silva (2021) ressaltam que a apropriação dos recursos cartográficos é fundamental para que as pessoas com DV possam interpretar os distintos fenômenos em diferentes escalas geográficas. Sendo assim, se a Cartografia representa o estudo da distribuição espacial dos fenômenos naturais e sociais, a partir de suas representações cartográficas, assim como pontua Francischett (2002), nada melhor do que uma vertente que permita os educandos com DV explorarem esses recursos.

Nesse contexto, a Cartografia Tátil é justamente esta vertente da ciência cartográfica que está centrada na produção de representações apropriadas para o uso pleno por pessoas com DV, assumindo, desse modo, o compromisso de permitir que esses sujeitos tenham a oportunidade de realizar leituras e interpretações de mapas, maquetes e outros recursos, o que leva, conseqüentemente, à compreensão do espaço (SENA; CARMO, 2022).

Para Carmo (2009, p. 46-47), a Cartografia Tátil pode ser definida como “a ciência, a arte e a técnica de transpor uma informação visual de tal maneira que o resultado seja um documento que possa ser utilizado por pessoas com deficiência visual”. Com base nisso, os recursos cartográficos táteis são adaptações produzidas em diferentes texturas e em relevo, possibilitando, dessa maneira, que as informações presentes possam ser lidas e discriminadas pelos sujeitos com DV através do tato. Em face disso, pensando-se nos princípios da educação inclusiva, a Cartografia Tátil tem o potencial de mobilizar a permanência dos alunos com DV na educação básica, assim como assegurar a qualidade educacional.

Ao discorrer sobre a relevância da Cartografia Tátil, Moraes (2019) destaca que as representações gráficas táteis preenchem uma lacuna deixada pelo sistema Braille, criado no século XIX, o qual, apesar de ser o maior avanço na comunicação para pessoas com DV, ao passo que fornece o suporte para a leitura e escrita, possui uma capacidade limitada no que tange à representação do espaço. Em virtude disso, a Cartografia Tátil, ao ocupar essas brechas, permite que estudantes com DV tenham acesso às informações espaciais, tornando-se imprescindível a sua adoção enquanto linguagem alternativa com a finalidade de tornar os dados acessíveis para esse público.

Diante desse contexto, a Cartografia Tátil vem ampliando as suas discussões, inclusive no Brasil, onde destacam-se os trabalhos de Vasconcellos (1993), Ventrini (2007), Loch (2008), Sena (2008), Nogueira (2009), Costa (2017), entre outros, que trazem grandes contribuições para esse campo de pesquisa. Esse aporte é de grande importância, sobretudo em face do cenário no qual professores de Geografia da educação básica demonstram dificuldades no recebimento de alunos com DV, conforme constatado em Carmo (2009) e em Costa (2017).

Ainda ao se abordar os avanços recentes no campo da Cartografia Tátil, é relevante destacar o papel desempenhado por grupos de pesquisa e instituições que, por meio da atuação de professores e alunos, têm liderado as discussões e a produção de materiais gráficos táteis. Entre esses protagonistas, destacam-se o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI), da USP, o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE), da UFSC, e o Instituto Benjamin Constant (IBC).

Entretanto, apesar dos avanços significativos alcançados no campo da Cartografia Tátil por meio dessas iniciativas, é válido destacar que, conforme observado por Carmo (2009) e Costa (2017), nota-se que esses esforços ainda são insuficientes para suprir a demanda existente. Diante desse cenário, surge a necessidade de ampliar o debate sobre a Cartografia Tátil e, principalmente, de promover a distribuição eficaz de seus recursos por meio de órgãos governamentais ligados à educação. Essas ações devem estar intimamente ligadas ao aprimoramento da formação inicial e continuada de professores de Geografia para a inclusão escolar, área que frequentemente carece de investimentos e atualizações.

Além do impacto positivo da Cartografia Tátil no contexto educacional, é importante ressaltar que essa solução vai muito além do âmbito escolar, contribuindo para a autonomia dos indivíduos com DV no cotidiano. Assim, a linguagem cartográfica não se restringe apenas aos materiais que auxiliam na aprendizagem de conceitos

cartográficos e geográficos, mas também colabora no desenvolvimento de habilidades espaciais essenciais para as atividades do dia a dia. O desenvolvimento dessas habilidades é crucial para pessoas com DV, tendo em vista que ao perceberem o espaço além de seus corpos, começam a se reconhecerem como parte integrante dele, impulsionando sua autonomia e independência na OM.

No que diz respeito à OM, Moraes (2019) associa o conceito de "orientação" ao uso dos sentidos restantes por pessoas com DV para compreender sua posição, o entorno e como chegar a um determinado local, por exemplo. Já sobre "mobilidade", o autor refere-se aos deslocamentos realizados por essas pessoas de um ponto a outro.

Independentemente da finalidade a ser atendida, os recursos cartográficos táteis desempenham um papel crucial para as pessoas com DV, seja na promoção da independência das pessoas ou no desenvolvimento educacional, sendo, portanto, recursos indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Destacando essa relevância, Loch (2008) compara o uso de produtos cartográficos por pessoas sem e com DV, ressaltando que enquanto os mapas reduzem o mundo para quem enxerga, facilitando a compreensão, para indivíduos com a deficiência ocorre o oposto, isto é, os mapas ampliam sua concepção de mundo, sendo ferramentas importantes para inclusão educacional e social.

Nesse contexto, diante de tanto potencial que a Cartografia Tátil possui, é um equívoco acreditar que a adaptação de produtos cartográficos convencionais para linguagem tátil se resume simplesmente à transferência de informações para o plano tridimensional, à adição de texturas e contornos em relevo e à inclusão de legendas em Braille. Na verdade, a Cartografia Tátil envolve muito mais, englobando conceitos e técnicas distintas da própria Cartografia convencional, além de a elaboração dos produtos considerar os aspectos da percepção tátil, não do campo visual.

Além disso, é também equivocado pensar que a ausência de visão é naturalmente substituída por outro sentido, como muitas pessoas acreditam. Na realidade, ocorre uma reorganização das atividades fisiológicas, psicológicas e cognitivas, denominada "compensação sociopsicológica" (Silva, 2019). Ou seja, a percepção tátil se desenvolve por meio de estímulos dados ao tato, e não de forma automática, não substituindo, desse modo, a visão.

Em virtude disso, ao elaborar produtos cartográficos para pessoas com DV, é essencial considerar as limitações na capacidade de percepção tátil. Logo, enquanto a visão, por um lado, capta instantaneamente as informações espaciais, o tato, por sua vez,

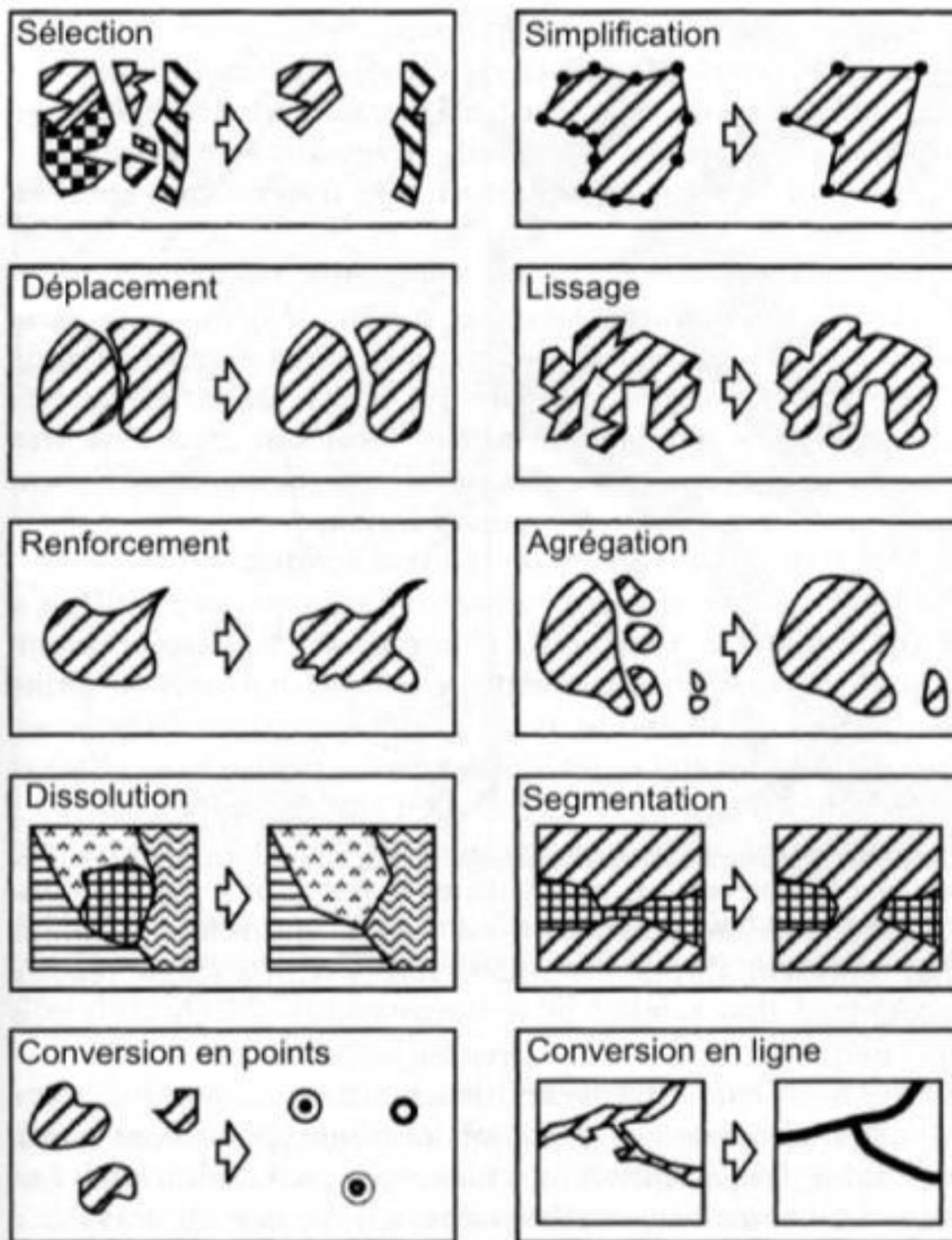
não possui a mesma capacidade, as percebendo de forma sequencial e fragmentada. Dessa forma, devido à percepção menos detalhada e mais demorada a partir do tato, nem sempre a compreensão espacial é completa pelas pessoas com DV, o que remete à noção de impotência espacial levantada por Vygotsky (1997).

Diante dessas considerações, no desenvolvimento de recursos cartográficos táteis, é fundamental reconhecer que as informações cartográficas táteis e sua disposição devem ser abordadas de maneira diferente em comparação com a Cartografia convencional. Ou seja, enquanto na Cartografia convencional há ênfase na precisão técnica e exatidão das informações, na Cartografia Tátil ocorre o oposto. Em outras palavras, por mais que haja uma semelhança com as estruturas e princípios da Cartografia convencional, a tátil é mais flexível, requerendo maior generalização, distorções e omissões, bem como o estabelecimento de variáveis gráficas, como textura, tamanho, forma e altura, visando para comunicar as informações com eficácia (Ribeiro; Santos, 2021).

Nesse contexto, Custódio, Nogueira e Chaves (2011) abordam a relevância da generalização gráfica e conceitual ao considerar as limitações da leitura tátil, quando comparada à leitura visual de produtos cartográficos convencionais. Pensando nisso, as autoras propõem modificações no agrupamento das informações, como o aumento e/ou deslocamento de áreas e pontos, bem como a suavização de linhas e/ou curvas. Um exemplo claro dessas generalizações pode ser percebido na Figura 8, que ilustra as adaptações feitas com o intuito de atender às particularidades do sentido do tato.

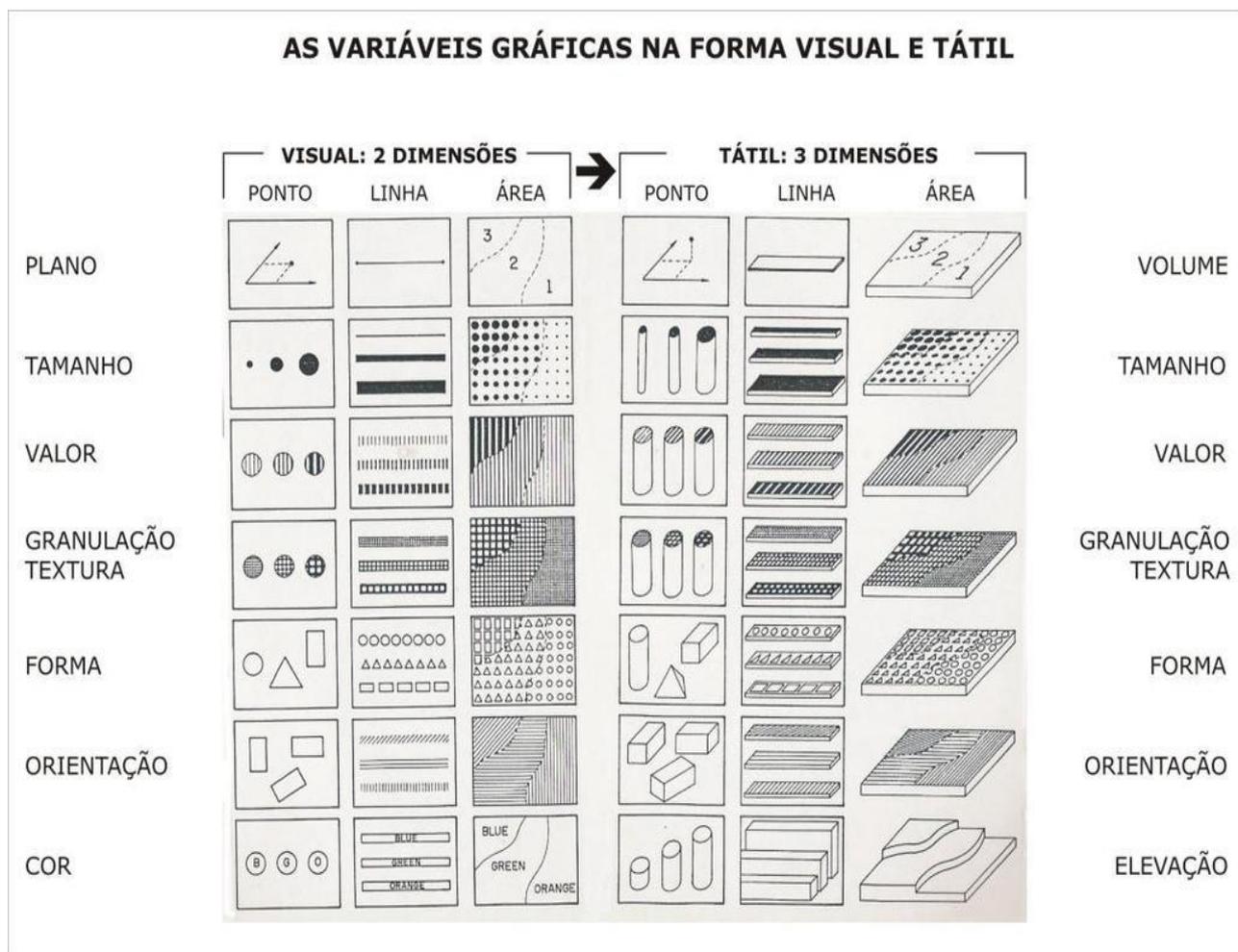
Ademais, o campo da Cartografia Tátil tem como pressuposto a linguagem gráfica baseada na Semiologia Gráfica de Jacques Bertin. Em seus estudos, Bertin (1967) categorizou as variáveis gráficas em ponto, linha e área. No entanto, devido à ênfase visual desses elementos, foi necessário adaptá-los para a leitura tátil, o que foi proposto por Vasconcellos (1993), ao adaptar as variáveis visuais utilizando o relevo como meio de representação, como indicado na Figura 9, uma vez que na redução ou ausência da visão, as pessoas com DV não conseguem diferenciar dados por meio da coloração. Como a cor é a única variável que não pode ser transmitida por meio do relevo, a autora optou por substituí-la pela variável elevação, isto é, diferenças de alturas. Sendo assim, Vasconcellos (1993) manteve as formas de disposição das variáveis (pontual, linear e zonal), uma vez que esses elementos são parte integrante da linguagem cartográfica.

Figura 8 – Exemplos de generalizações e simplificações adotadas na confecção de produtos cartográficos táteis.



Fonte: Jordão (2015).

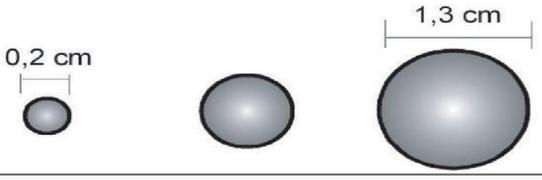
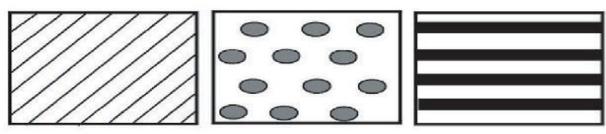
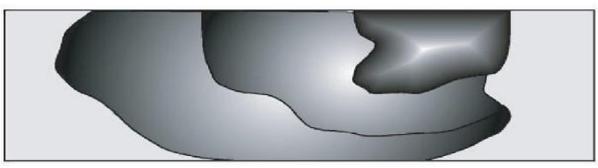
Figura 9 – Adaptação das variáveis gráficas visuais de Jacques Bertin para a leitura tátil.



Fonte: Vasconcellos (1993).

A partir da adaptação desses elementos da linguagem gráfica, Loch (2008) aborda a variável tamanho, destacando que as representações pontuais e lineares devem ser apresentadas em até três tamanhos distintos, uma vez que se forem maiores do que o estabelecido, podem dificultar a associação ou diferenciação para pessoas com DV (Figura 10). Segundo a autora, o menor tamanho que um ponto pode ter é de 0,2 centímetros, enquanto o maior é de 1,3 centímetros de diâmetro, tendo em vista que acima deste último valor, o elemento gráfico pode ser confundido com uma área. No caso das representações lineares, o menor tamanho deve ser de aproximadamente 1,3 centímetros para evitar confusão com um símbolo pontual.

Figura 10 – Implantação das variáveis gráficas táteis em relação ao tamanho.

VARIÁVEIS GRÁFICAS TÁTEIS		
TAMANHO	Ponto	
	Linha	
FORMA	Ponto	
	Linha	
PADRÃO	Área Pontos e linhas bem diferentes para formar Padrões	
VOLUME	Visto em perfil	
	Visto de topo	

Fonte: Loch (2008).

Nesse contexto de adaptações, os detalhes técnicos abordados anteriormente desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento de produtos cartográficos táteis, os quais devem ser concebidos com clareza nas informações para a percepção tátil. Portanto, ao criar materiais táteis, é essencial considerar as informações a serem transmitidas e o público-alvo que irá explorar os materiais, com o principal objetivo de comunicar as informações de forma eficaz, sendo a eficácia da informação um fator mais relevante do que a própria estética do produto final.

Sobre isto, Ventorini (2007, p. 35) ressalta que “o tato não contempla a beleza dos objetos da mesma forma que a visão, [...] o objeto que possui uma beleza estética tátil é aquele que tem textura, forma e tamanho adequados à exploração tátil”. Portanto, não se deve hesitar em simplificar as informações, desvinculando-se das exigências da Cartografia convencional, estruturada sob a lógica visual, uma vez que a qualidade na transmissão das informações, como mencionamos acima, deve prevalecer sobre a estética do material em qualquer situação.

Isto não significa dizer que ao adaptar um produto cartográfico para uso por uma pessoa com DV não seja possível pensar em um produto final visivelmente agradável, o que, em outras palavras, pode ser definido como “bonito”. Mas, na verdade, destaca-se que a busca por um produto final belo não deve ser uma preocupação maior do que a eficiência nas informações estabelecidas. Logo, é necessário um equilíbrio, todavia, sempre privilegiando um recurso que ao final da produção tenha sua eficácia e qualidade garantida para a leitura tátil por pessoas com DV, sem qualquer tipo de barreiras que possam causar confusões e/ou interpretações equivocadas.

Nessas circunstâncias de produção, entre os diversos recursos cartográficos passíveis de adaptação para a leitura tátil, o mapa tátil se destaca como o mais utilizado, sendo considerado, inclusive, o principal produto no âmbito da Cartografia Tátil. Em relação ao uso dos mapas, Souza e Katuta (2001) destacam que o principal papel desses recursos cartográficos no ensino da Geografia não é para tratar unicamente de conteúdos da Cartografia, presentes nos currículos da educação básica, mas sim para desenvolver raciocínios para a compreensão do espaço geográfico, bem como para entender a organização territorial de diversas sociedades.

Em face dessa realidade, os mapas táteis apresentam-se como alternativas de grande importância no tocante à inclusão de alunos com DV, não apenas nas aulas de Geografia, mas na sociedade como um todo, ao passo que não somente auxiliam na mobilização conhecimentos espaciais, mas também potencializa a OM desses sujeitos. Em relação ao uso desses mapas especificamente no ensino da Geografia, tem-se a condição de permitir que educandos com DV ampliem suas percepções e interpretações do espaço, uma vez que é deixado de lado um ensino baseado unicamente em verbalismos enfadonhos e se insere representações espaciais.

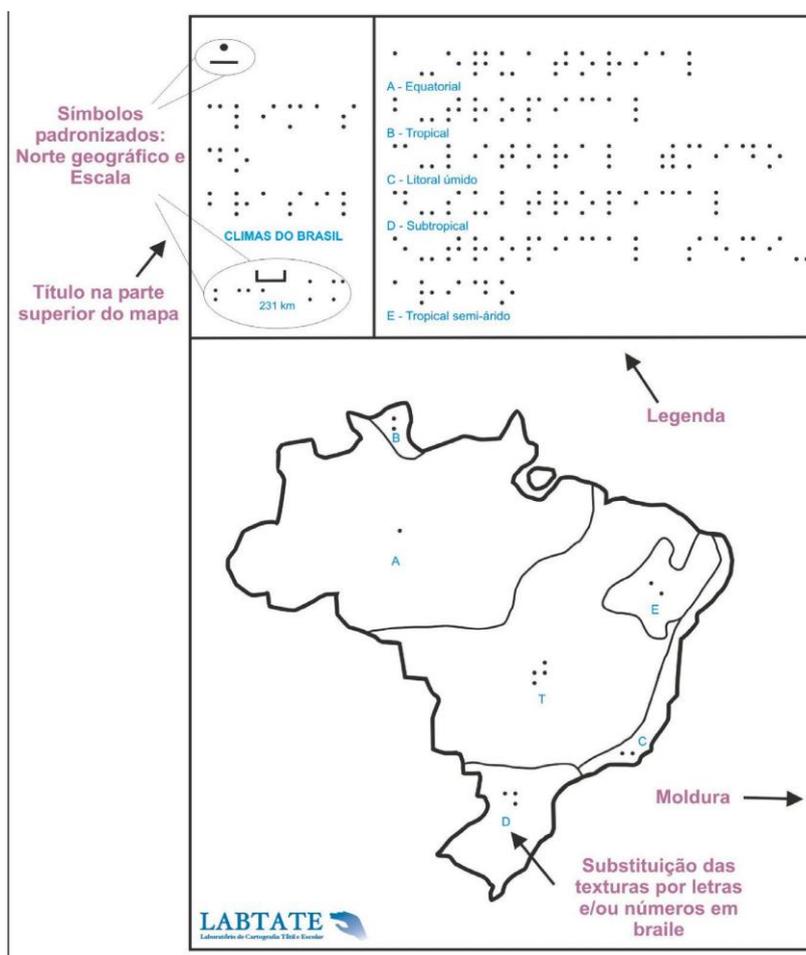
Em relação à estas representações, a produção de mapas táteis para a educação vai encontrar grandes contribuições teórico-metodológicas em Vasconcellos (1993), Loch (2008), Carmo (2009), Nogueira (2009), Jordão (2015), Silva (2019), entre outras

referências, que tratam de técnicas, processos de confecção e padronização, evidenciando o potencial desses produtos para a inclusão nas aulas de Geografia.

Ao abordar a questão da padronização de mapas táteis, Loch (2008) e Nogueira (2009) apontam as dificuldades enfrentadas no campo da Cartografia Tátil devido à ausência de um padrão cartográfico estabelecido. Ao contrário da Cartografia convencional, na tátil não existe uma uniformidade de modelos e simbologias adotadas em nível nacional e internacional, o que também impacta na comercialização desses produtos, uma vez que a diversidade de modelos utilizados pode não atender às necessidades específicas das pessoas com DV.

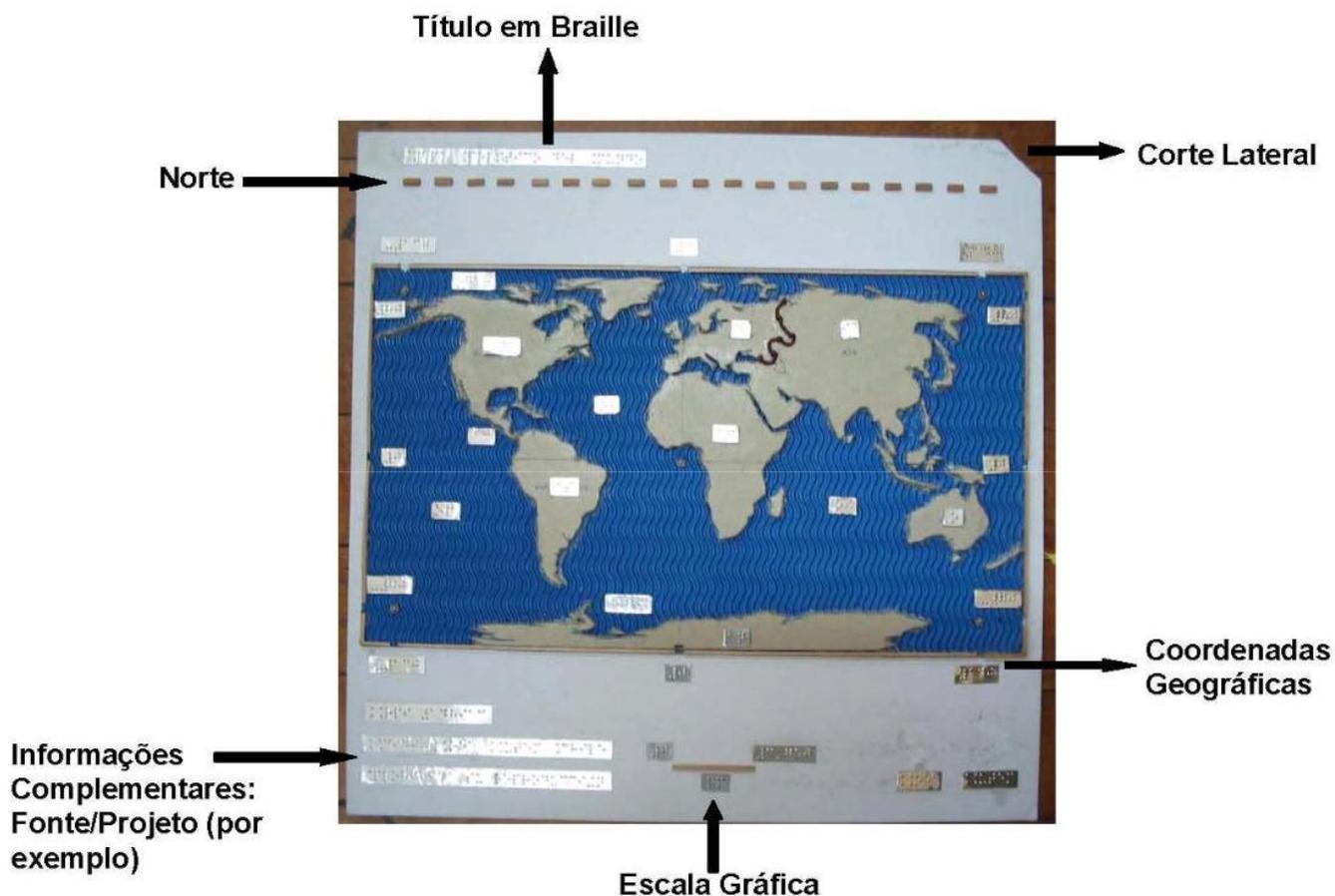
Diante desse cenário, muito se discute no campo da Cartografia Tátil sobre a padronização cartográfica. Para isso, algumas propostas de padronização surgiram buscando atender as demandas das pessoas com DV, como as elaboradas pelos laboratórios mencionados anteriormente, o LABTATE e o LEMADI, conforme ilustrado nas figuras 11 e 12, respectivamente.

Figura 11 – Padronização de mapa tátil elaborada pelo LABTATE.



Fonte: Loch (2008)

Figura 12 – Padronização de mapas táteis proposta pelo LEMADI.



Fonte: Carmo (2009).

Além da padronização dos layouts dos mapas táteis, Loch (2008) ressalta a importância de buscar padronizar outros elementos, estabelecendo, assim, simbologias que auxiliem os indivíduos na interpretação dos dados, uma vez que, na ausência de um padrão simbólico, os elementos da linguagem cartográfica são apresentados de forma variada em diferentes representações. Logo, se uma pessoa com DV tem contatos com diferentes tipos de mapas táteis, com os mais variados padrões, pode se confundir no momento de leitura, ao passo que simbologias semelhantes podem representar informações distintas em cada padrão. Na Figura 13, a autora traz alguns padrões cartográficos para elementos simbólicos que podem ser incluídos nos mapas táteis.

Figura 13 – Padrões estabelecidos para alguns dos elementos cartográficos.

Oceano Glacial Ártico	
Oceano Glacial Antártico	
Oceano Pacífico	
Oceano Atlântico	
Oceano Índico	
Trópico de Câncer	
Equador	
Trópico de Capricórnio	
Meridiano de Greenwich	

Fonte: Loch (2008).

Para além das propostas de inserir um padrão na produção de mapas táteis, atualmente existem diversas outras técnicas de confecção que variam desde métodos totalmente artesanais até a utilização de recursos tecnológicos avançados, os quais, em relação a estes últimos, nem sempre são acessíveis no ambiente escolar. Em Almeida, Carmo e Sena (2011), são descritas várias dessas técnicas de elaboração e reprodução de representações táteis, incluindo a confecção em alumínio, colagens, porcelana fria e papel microcapsulado.

Com o apoio de recursos tecnológicos, destacam-se os mapas produzidos em acetato e papel microcapsulado, detalhados por Nogueira (2009) com base nos produtos do LABTATE. No caso do mapa em acetato, inicialmente é realizado um processo artesanal para criar a matriz, que pode ser originada a partir de um arquivo digital impresso. Após este primeiro passo, a folha de acetato é aquecida pela máquina *Thermoform* e moldada em relevo através de uma bomba de vácuo (Figura 14). Por outro lado, a produção em papel microcapsulado requer um maior suporte tecnológico, uma vez que as representações são desenvolvidas, primeiramente, por meio de softwares de

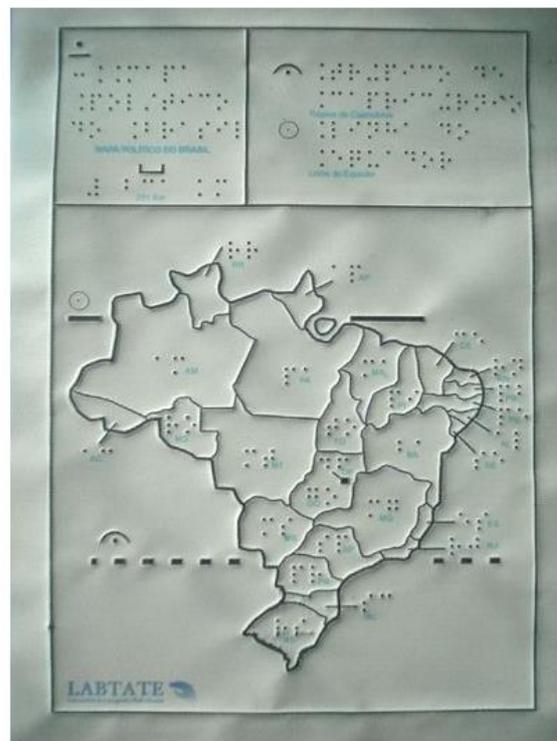
desenho gráfico e, posteriormente, impressas em papel microcapsulado por uma impressora jato de tinta. Essas representações são aquecidas por uma máquina especial (*Tactile Image Enhacer*), fazendo com que os pontos, linhas, polígonos e textos em Braille, estabelecidos na produção gráfica com cores escuras (preto ou cinza escuro), se transformem em texturas em relevo, como indicado na Figura 15.

Figura 14 – Reprodução em acetato através da máquina Thermoform.



Fonte: http://www.labtate.ufsc.br/cartografia_tatil.html.

Figura 15 – Reprodução dos mapas táteis em papel microcapsulado.



Fonte: http://www.labtate.ufsc.br/cartografia_tatil.html.

No entanto, como salientado, esses recursos tecnológicos são pouco acessíveis, devido ao alto investimento que deve ser feito, o que, conseqüentemente, foge à realidade de muitas situações, sobretudo escolas de educação básica. Diante dessas restrições tecnológicas encontradas em muitas escolas e salas de recursos, a técnica de colagem, sem o uso de máquinas, é amplamente empregada na elaboração de mapas táteis, sendo uma opção mais acessível que também contribui para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Sobre a técnica, Sena (2008) a define como um processo artesanal que permite o uso de diversos materiais, geralmente de baixo custo e facilmente encontrados. Portanto, essa técnica é recomendada para uso escolar, especialmente em contextos nos quais a aquisição de recursos didáticos é mais desafiadora. No entanto, a autora ressalta que essa técnica possui algumas limitações, como a rápida degradação do produto, maior generalização, exagero e distorções, que podem ser acentuadas ou minimizadas dependendo dos materiais utilizados na colagem.

Quanto aos materiais empregados na colagem, é essencial considerar alguns pontos importantes, como:

- Os materiais utilizados devem se agradáveis ao tato, garantindo uma experiência positiva para as pessoas com DV;
- deve-se evitar o uso de materiais ásperos, pontiagudos, cortantes ou que possam causar desconforto;
- os materiais usados para representar diferentes informações devem ser facilmente distinguíveis, apresentando texturas bem contrastantes para evitar confusões; e
- é fundamental considerar a quantidade de informações contidas em um único mapa, independentemente da técnica de produção utilizada.

Como mencionado anteriormente, a compreensão espacial por meio do tato difere significativamente da visão. Dessa maneira, ao ler um mapa tátil, um aluno com DV interpreta os dados de forma fragmentada, explorando o mapa gradualmente e alternando entre as informações e as legendas. Assim, se o mapa contiver informações em excesso, a leitura pode se tornar cansativa e desestimulante, prejudicando a aprendizagem e levando a equívocos na interpretação das informações.

Na Figura 16 são apresentados cinco mapas táteis produzidos artesanalmente durante a pesquisa que originou o Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Geografia, pela UFPE, em 2021, os quais foram aplicados com dois alunos com DV. Além das informações em texturas facilitando a leitura tátil para pessoas cegas, foram utilizadas diferentes tonalidades sobrepostas em uma base escura para auxiliar na leitura por alunos com baixa visão, seguindo a padronização proposta pelo LABTATE. Sendo assim, além do baixo custo de produção com o uso de materiais básicos como cola, tesoura, barbante, miçangas, tecidos e cartolinas, os mapas artesanais podem ser lidos por qualquer indivíduo, com ou sem DV.

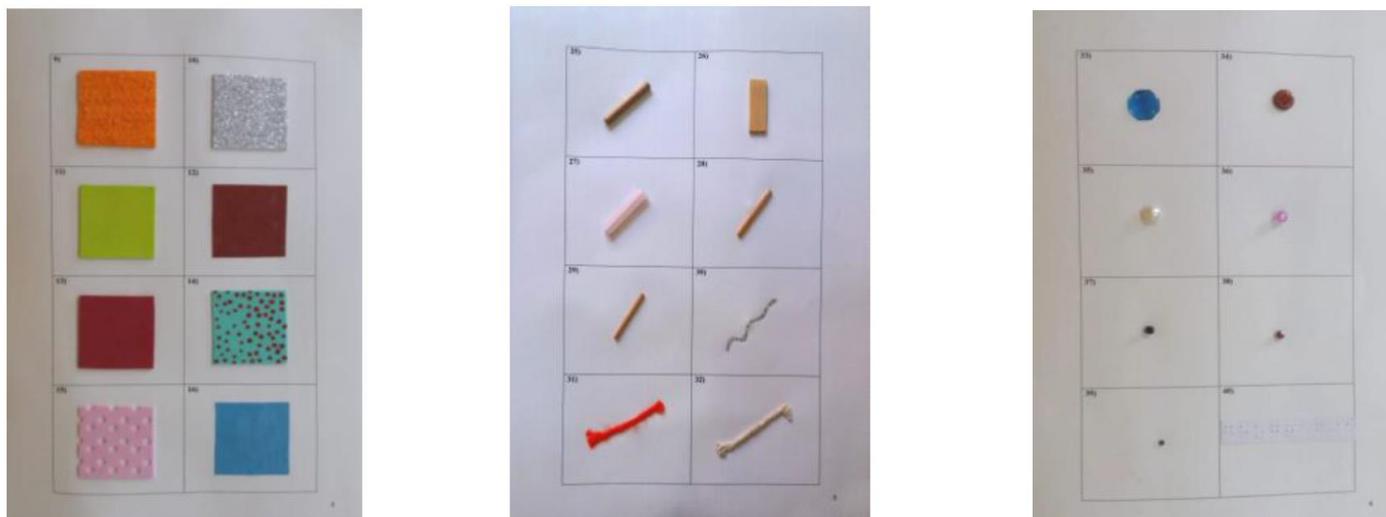
Figura 16 – Mapas táteis para pessoas cegas e com baixa visão elaborados artesanalmente.



Fonte: o autor (2021).

Diante dessas considerações, é fundamental que o mapa tátil seja inicialmente pensado levando em conta o perfil do aluno que o utilizará. Portanto, é essencial testar os materiais que serão utilizados nas representações para que os próprios alunos possam avaliá-los com base nos critérios de identificação, diferenciação e conforto (Silva, 2019). Nesse sentido, Silva (2019), em sua tese de doutorado, utilizou um caderno sensorial composto por diferentes materiais que podem ser usados ou não na confecção dos mapas para representar pontos, linhas ou áreas (Figura 17).

Figura 17– Caderno sensorial para testes dos materiais das representações gráficas táteis.



Fonte: Silva (2019).

Outro recurso cartográfico empregado na Cartografia Tátil são as maquetes táteis, isto é, as representações tridimensionais que também auxiliam indivíduos com DV na compreensão do espaço. Esses recursos consistem na representação de elementos de um ambiente específico, permitindo que os sujeitos com DV façam uma leitura sensorial e os identifique, construindo imagens mentais da organização espacial. Assim como os mapas, as maquetes têm aplicabilidade no campo da educação, bem como na OM.

No Brasil, destacam-se os estudos de Ventorini (2007) e Nascimento (2009) sobre o uso de maquetes táteis como material didático no ensino de Geografia. Assim como nas representações bidimensionais, a Cartografia Tátil debate intensamente sobre técnicas e critérios para a elaboração de maquetes adaptadas para a leitura tátil. Entre as principais técnicas estão as maquetes que representam o relevo com base topográfica e aquelas feitas por meio de colagens de materiais, geralmente utilizadas para espaços menores.

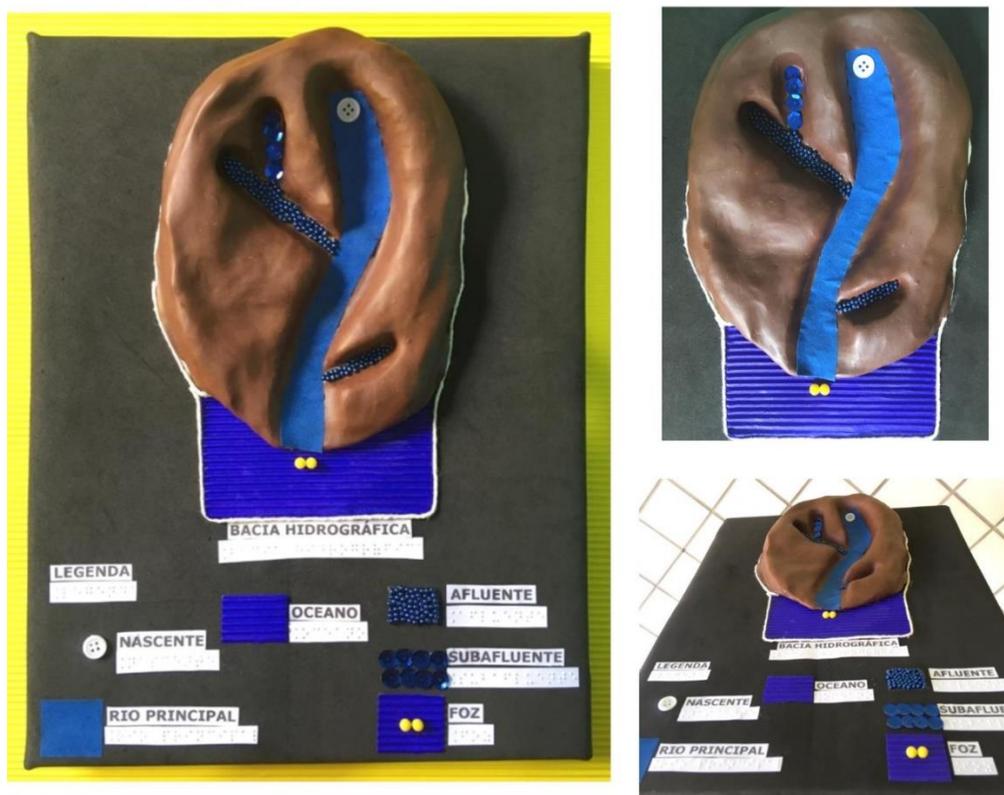
Em relação aos critérios adotados na elaboração de maquetes táteis, Vantorini (2007) e Vantorini e Silva (2018) ressaltam alguns aspectos importantes, como o uso de materiais utilizados devem ser agradáveis ao toque, tamanho máximo de 50 centímetros para evitar interpretações equivocadas de recursos com dimensões diferentes, adoção de exâmetros verticais e horizontais, omissões e distorções, contraste de cores para possibilitar o uso por pessoas cegas, com baixa visão e sem deficiência, legendas em Braille e em texto, além da filtragem das informações mais importantes a serem representadas.

Em pesquisas sobre maquetes táteis, muitas propostas incluem dispositivos de audiodescrição para descrever as informações representadas, combinando a leitura tátil com informações verbais. No entanto, esses recursos de tecnologia assistiva não são acessíveis para todos, o que dificulta sua implementação nas escolas. Apesar dessa limitação, a produção de maquetes táteis simples, feitas artesanalmente, pode ser suficiente para a inclusão de alunos cegos ou com baixa visão em sala de aula, desde que o professor atue como mediador na construção do conhecimento.

Comparativamente aos mapas táteis, as maquetes são menos comuns nas escolas devido ao trabalho adicional necessário para sua criação, o que muitas vezes torna essa prática inviável para professores sobrecarregados. No entanto, o uso dessas representações é fundamental para a educação e socialização de pessoas com DV, incentivando a exploração da organização espacial e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento espacial, bem como a formação de imagens mentais dos objetos estudados na disciplina de Geografia.

Abaixo é possível conferir exemplos de maquetes táteis produzidas artesanalmente, também utilizadas em prática que culminou no TCC, em 2021. Na Figura 18 há a representação tátil de uma bacia hidrográfica, enquanto na Figura 19 são encontradas dez pequenas maquetes táteis sobre acidentes geográficos. Já na Figura 20 é possível identificar as principais formas de relevo com a informações adaptadas para a leitura tátil.

Figura 18– Maquete tátil dos elementos de uma bacia hidrográfica elaborada artesanalmente.



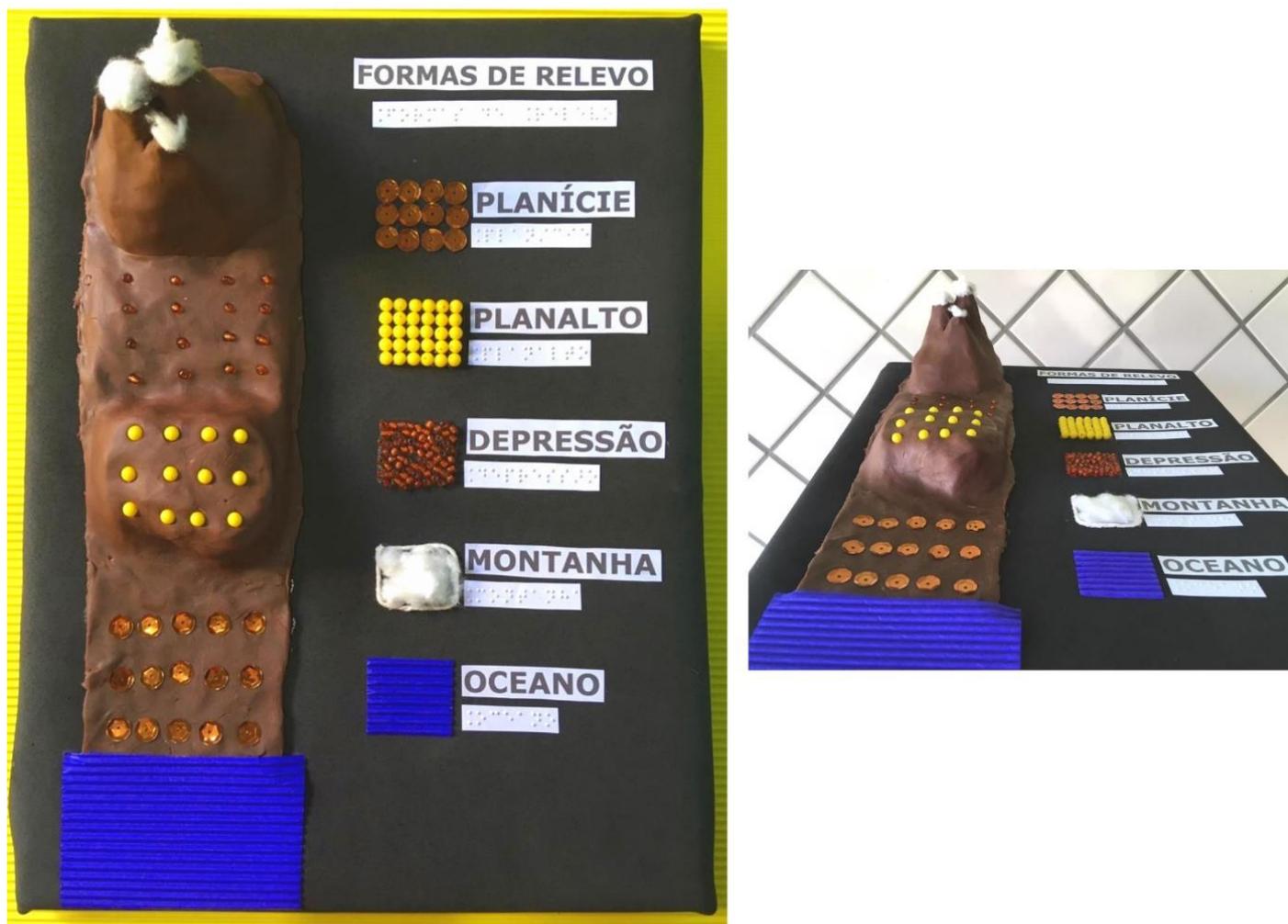
Fonte: o autor (2021).

Figura 19 – Maquetes táteis dos acidentes geográficos elaboradas de maneira artesanal.



Fonte: o autor (2021).

Figura 20 – Maquete tátil das formas de relevo.



Fonte: o autor (2021).

5.2.1 Prática em Cartografia Tátil: qual o impacto na formação inicial?

Diante da abordagem propositiva que esta pesquisa também faz, além de analisar a formação inicial de professores de Geografia para a inclusão escolar em IES brasileiras, com ênfase, a posteriori, na UFPE, busca-se inserir no debate propostas de ação ou mudanças que possam contribuir para a realidade tratada. Desse modo, a partir das respostas que foram coletadas no questionário online aplicado, bem como mediante algumas respostas obtidas na atividade anterior, evidenciou-se o potencial da Cartografia Tátil como meio inclusivo no ensino da Geografia.

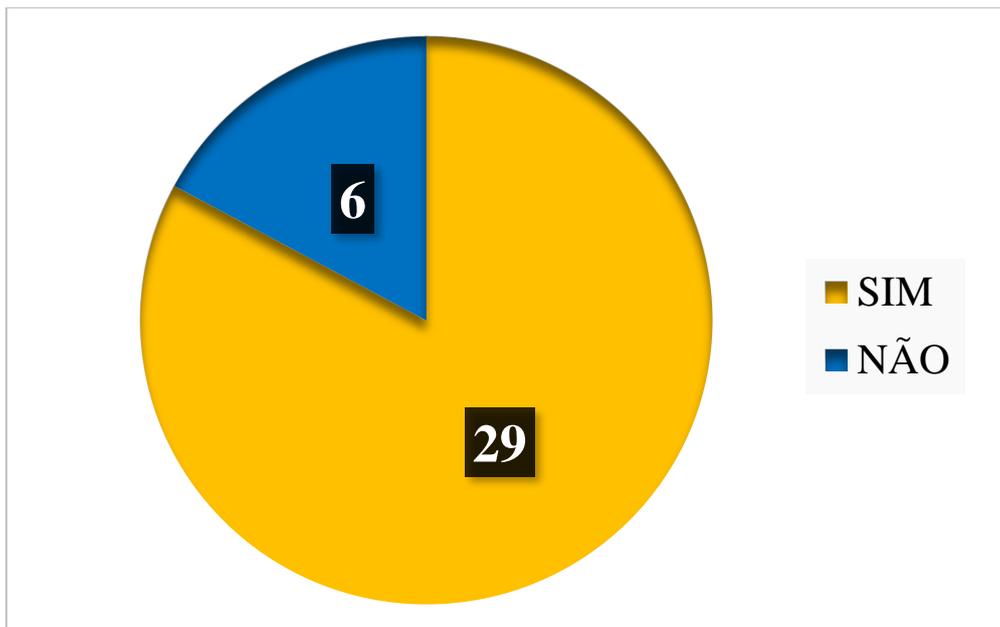
Diante dessas circunstâncias, ao propor uma prática sobre inclusão escolar com alunos do 6º período de Licenciatura em Geografia, da UFPE, ainda no estágio docência na disciplina de Metodologias no Ensino de Geografia I, considerou-se oportuno realizar uma prática sobre Cartografia Tátil, trabalhando, dessa maneira, focado nos educandos com cegueira ou baixa visão. Logo, após o primeiro contato com os graduandos sobre educação inclusiva, realizado através da atividade descrita no subcapítulo 5.2, os licenciandos participaram de uma atividade prática de produção de mapas táteis realizada presencialmente na UFPE, com carga horária de 4 horas.

Com a prática, buscou-se possibilitar aos futuros professores a participação em uma vivência voltada à confecção de um recurso didáticos que assume o papel de um meio essencial para a inclusão escolar de alunos com DV, situação a qual pode ser encontrada por eles no futuro exercício profissional, quando poderão receber alunos com DV e não terem aos seus alcances materiais adaptados. Logo, pensando-se em uma formação inicial atrelada à inclusão escolar, é fundamental que os docentes cheguem na educação básica com uma base teórico-metodológica formada não somente sobre o que é educação inclusiva, mas como elaborar meios para facilitar a aprendizagem de alunos com NEE e como incluí-los de fato em sala de aula, o que perpassa pelo uso de recursos adequados, neste caso os mapas táteis para a realidade de pessoas com DV.

Como abordado acima, o campo da Cartografia Tátil vem se expandindo cada vez mais pelo Brasil, sendo, portanto, um segmento reconhecido por muitos professores de Geografia e licenciandos na área. Inclusive, no questionário aplicado anteriormente com professores formados em Geografia pela UFPE e licenciandos em Geografia na mesma instituição, houve perguntas voltada aos conhecimentos e vivências que os sujeitos tinham sobre e com o campo da Cartografia Tátil.

Sendo assim, ao questionar se os participantes da pesquisa conheciam a Cartografia Tátil, foi possível notar que a expansão desse segmento da Cartografia vem, de fato, alcançando um grande público, tendo em vista que dos 35 respondentes, 29 conheciam (Gráfico 14). Dos 6 que indicaram não conhecer, 1 concluiu o curso em 2012, outro professor se formou em 2022 e 4 ainda estão/estavam em conclusão de curso, estando 2 matriculados no 7º período e os outros 2 no 8º semestre.

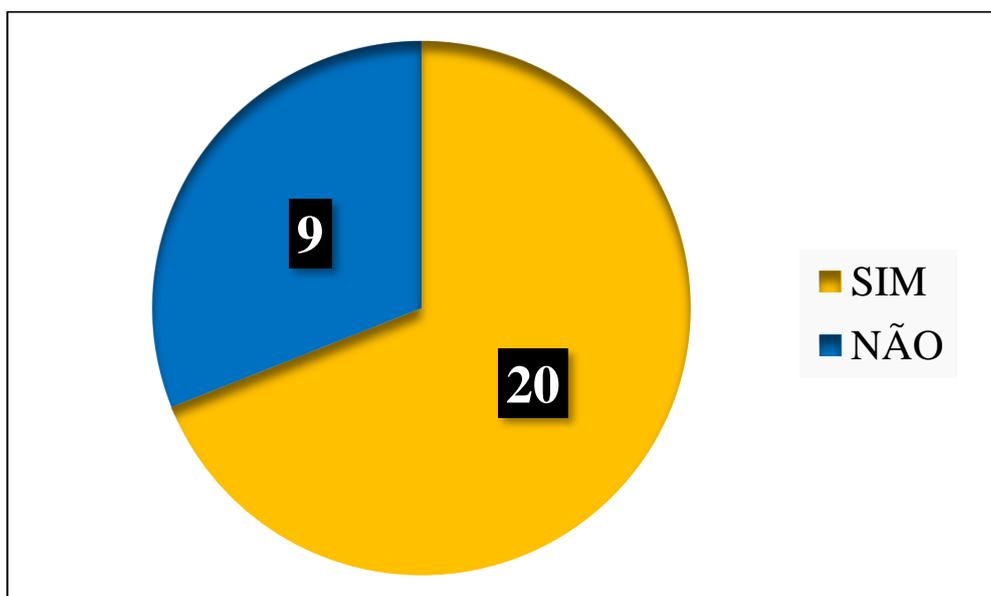
Gráfico 14 – Total de participantes que alegaram conhecer o campo da Cartografia Tátil.



Fonte: o autor (2024).

Para os 29 participantes que responderam “Sim”, sobre conhecer ou não a Cartografia Tátil, foi realizado o seguinte questionamento: “você já teve experiência/contato com a Cartografia Tátil?”. Como resultado da questão, 20 dos que conheciam a Cartografia Tátil alegaram já ter tido algum tipo de experiência ou contato com o campo, enquanto 6, apesar de conhecerem, nunca tinham tido contato/experiência, conforme indicado no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Participantes que alegaram conhecer a Cartografia Tátil e que tiveram experiência com esse campo inclusivo.

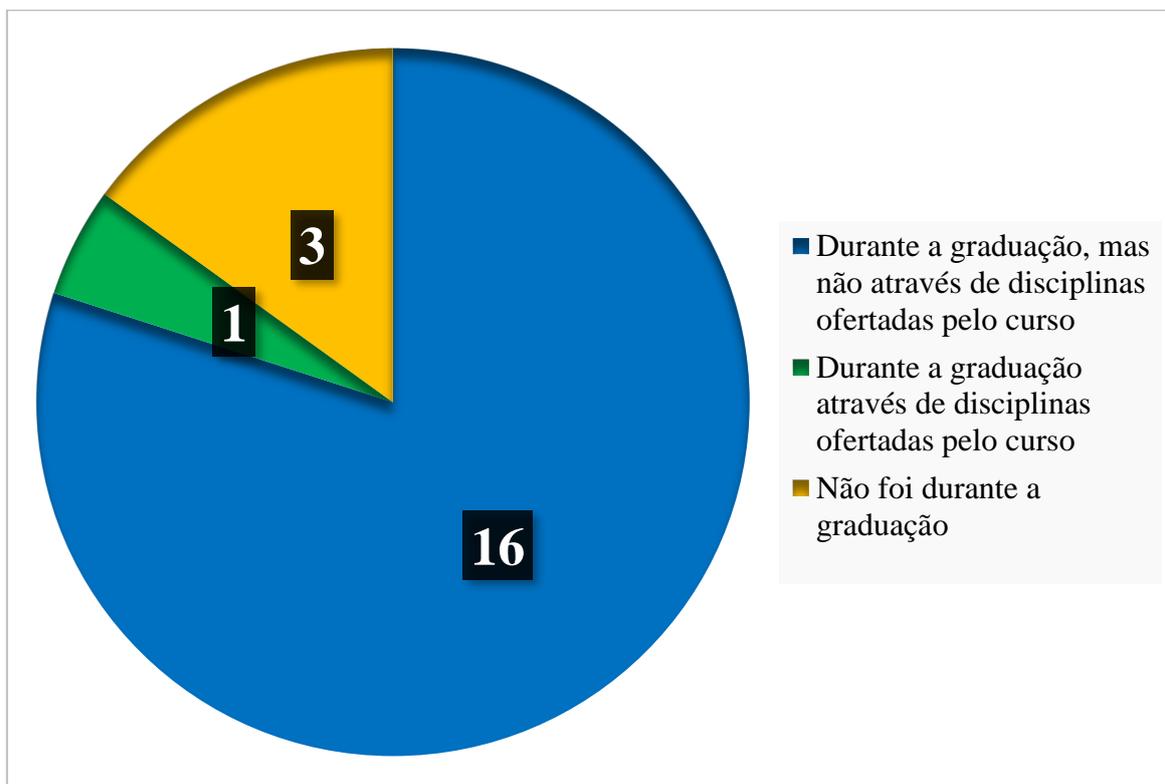


Fonte: o autor (2024).

Para saber mais sobre esses contatos e experiências, aos 20 participantes que responderam “Sim” na questão anterior, foi perguntado se o contato ou a experiência ocorreu durante a graduação, mas sem ser através de disciplinas ofertadas pelo curso de Licenciatura em Geografia, se ocorreu ao longo da formação mediante algum componente curricular, obrigatório ou não, ou se não foi durante a graduação.

Assim, bem como exposto na Gráfico 16, a maior parte dos respondentes (16 deles) apontaram que o contato ocorreu ao longo da formação inicial em Geografia, mas sem relação com o currículo ofertado, enquanto 3 afirmaram não ter ocorrido ao longo da graduação e apenas 1 dos 20 apontou que esse contato ou experiência foi através de disciplina(s) do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE.

Gráfico 16 – Detalhamento sobre os âmbitos nos quais os sujeitos tiveram contato com a Cartografia Tátil.



Fonte: o autor (2024).

Ou seja, é possível notar que apesar da expansão da Cartografia Tátil e do potencial apresentado por esse campo no tocante à inclusão de alunos com DV nas aulas de Geografia, o que representa uma demanda mais do que urgente na educação básica, a ausência de momentos sobre Cartografia Tátil na formação inicial desses professores e futuros docentes é evidente, ao passo em que apenas 1 de 35 participantes da pesquisa

disse ter vivenciado alguma atividade (teórica ou prática) sobre o esse campo cartográfico inclusiva.

Esta mesma defasagem foi percebida no contato com os alunos do 6º semestre de Licenciatura em Geografia, ainda antes da oficina. Antes de iniciar a prática, na introdução teórica, foi realizado um questionamento aos 24 educandos presentes em sala no dia se em algum momento, ao longo da formação corrente, eles tiveram contato com a Cartografia Tátil na prática. Diante da pergunta, apesar de muitos deles terem mencionado a Cartografia Tátil como alternativa inclusiva na atividade anterior, apenas 2 alunos afirmaram ter tido contato prático, o que aciona um sinal de alerta para um distanciamento ainda muito expressivo entre teoria e prática.

É válido ressaltar que mesmo com evidente importância da Cartografia Tátil como meio inclusivo para alunos com DV, ela sozinha não cumpre seus objetivos de inclusão, assim como coloca Moraes (2022). Diante disso, o autor enfatiza o papel do professor no processo de mediação, introduzindo os recursos cartográficos táteis a partir de uma abordagem significativa, o que, para isso, exige, minimamente, uma formação adequada.

Entretanto, para uma formação adequada, não basta unicamente ter o conhecimento da teoria. Isto é, do que adianta os licenciandos saberem o que é a Cartografia Tátil sem nunca ter vivenciado uma prática de confecção e/ou aplicação dos seus produtos, como mapas e maquetes? Obviamente, o conhecimento teórico é de extrema relevância e já é um passo importante, sobretudo quando percebemos que este tipo de conhecimento ainda é muito defasado na formação inicial de professores de Geografia. No entanto, se a intenção for pensar, na prática, uma educação efetivamente inclusiva, é preciso associar a teoria com vivências práticas na formação de professores, de modo que os futuros profissionais consigam aplicar o primeiro elemento (teoria) no segundo (prática).

Pensando sobre isto, a oficina propôs a confecção de mapas das regiões do Brasil a partir da técnica de colagem, tendo em vista a percepção de que esta é a mais acessível e viável para a educação básica, sobretudo considerando a pouca experiência dos licenciandos e professores com a Cartografia tátil. Para isso, os alunos, divididos em 5 grupos, tiveram à sua disposição uma variedade de materiais, como tecidos de cores, estampas e texturas diferentes, papéis com texturas e cores também diversas, bem como miçangas com formatos e cores distintas, como pode ser visto na Figura 21.

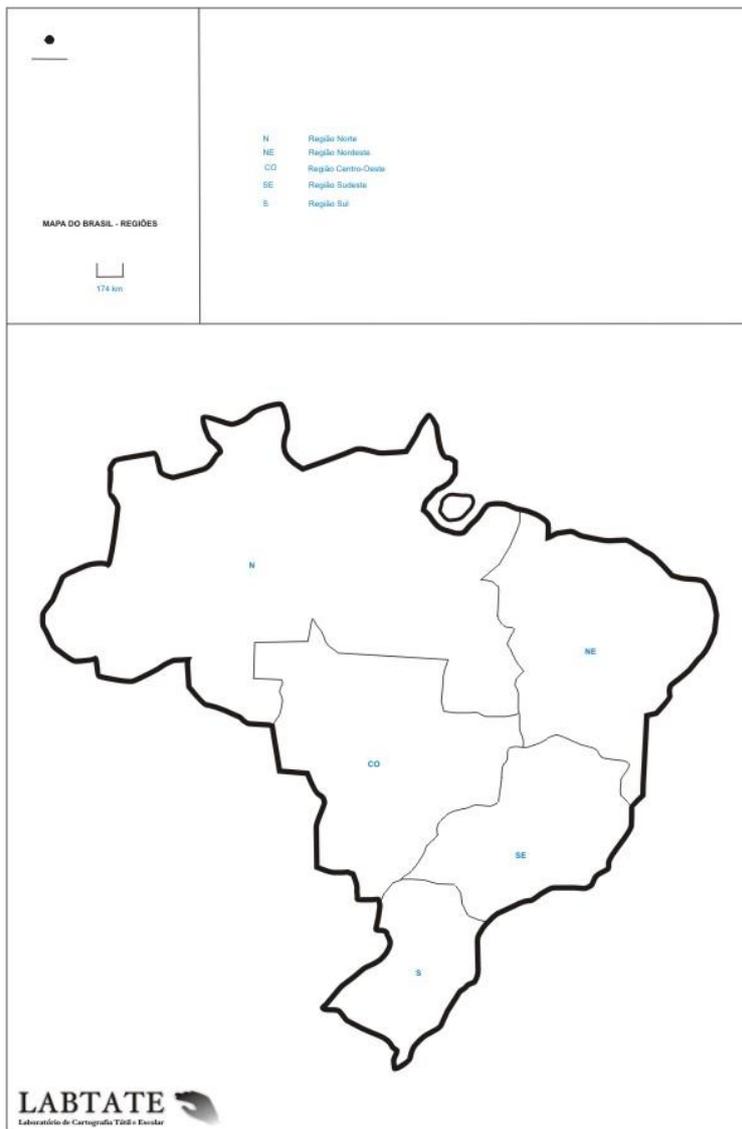
Figura 21 – Materiais diversos disponibilizados aos alunos para a confecção dos mapas táteis.



Fonte: o autor (2024).

Antes de iniciarem a confecção, os estudantes receberam orientações acerca do uso dos materiais mais recomendados para evitar confusões de cores e texturas, bem como desconfortos ao tato. Além disso, optou-se pelo uso de um mapa base padronizado a partir da proposta do LABTATE, visto que foi um padrão já utilizado anteriormente, em confecção de recursos para o TCC, assim como considera-se a proposta satisfatória, ao passo que contempla o espaço adequado para todos os elementos necessários em um mapa (título, escala, orientação, legenda e fonte), apresenta um resultado final esteticamente agradável e, sobretudo, já foi testado e aprovado por pessoas com DV em oportunidade anterior, também na pesquisa que deu origem ao TCC. Além disso, a impressão dos mapas foi feita em folha A3, sendo as dimensões sugeridas para facilitar a leitura tátil. O mapa base pode ser visualizado na Figura 22 abaixo:

Figura 22 – Mapa tátil base das regiões do Brasil elaborado pelo LABTATE utilizado na oficina.



Fonte: LABTATE.

Ao longo do processo de confecção dos mapas, cada grupo precisou selecionar cinco materiais distintos para representar cada um deles uma região do Brasil, além de utilizar barbante para delimitar cada informação representada e miçangas (diferentes) para a escala e o símbolo de orientação, conforme percebido nas Figuras 23 e 24, que reproduzem o processo de confecção com o uso de texturas e o resultado final de um dos mapas produzidos, respectivamente. Nesse processo, foi possível constatar que os licenciandos não apresentaram dificuldades na escolha dos materiais a serem utilizados, conseguindo selecionar adequadamente os recursos de acordo com os critérios de serem agradáveis ao tato, assim como possibilitar uma discriminação fácil e rápida das cores e texturas.

Figura 23 – Processo de produção dos mapas táteis pelos alunos do 6º período de Licenciatura em Geografia por meio da técnica de colagem.



Fonte: o autor (2024).

Figura 24 – Mapa tátil produzido por um dos grupos utilizando tecido, papéis de diferentes texturas e cores e miçangas.



Fonte: o autor (2024).

No mapa acima, por exemplo, o grupo fez uso de pequenas bolinhas de papel de caderno para representar a região Sul, miçangas redondas na cor preta no Sudeste, lantejoulas douradas como representação da região Centro-Oeste, cartolina ondulada verde no Norte e, por fim, tecido azul no Nordeste. Ademais, o grupo optou pelo uso de miçangas de diferentes dimensões para representar a escala cartográfica do mapa, bem como o símbolo indicando o Norte.

Além disso, todos os mapas foram pensados para contemplar tantos os alunos cegos, quanto os com baixa visão. Por isso, além do uso de diferentes cores, para contemplar as pessoas com baixa visão, utilizou-se das texturas distintas para distinguir as regiões e legendas em texto e em braille, sendo estas últimas legendas produzidas anteriormente de maneira manual através de uma reglete e de uma punção (Figura 25).

Figura 25 – Organização dos elementos orientação, escala e legenda, utilizando texturas diferentes, conteúdo textual e legendas em braille.



Fonte: o autor (2024).

A partir do que foi vivenciado, considera-se que os alunos obtiveram um bom desempenho na atividade, tendo em vista que os mapas finais (Figura 26) ficaram de acordo com as orientações estabelecidas para a confecção de mapas táteis mediante a técnica de colagem, destacada por Sena (2008). Ademais, o processo de produção durou aproximadamente 2 horas e 30 minutos, sendo um período de tempo considerado positivo, tendo em vista que quase todos os alunos presentes (22 dos 24) estavam realizando a prática pela primeira vez.

Figura 26 – Resultado final dos mapas táteis elaborados por três dos cinco grupos que participaram da oficina.



Fonte: o autor (2024).

Antes de iniciar o processo de confecção dos mapas, solicitou-se que cinco voluntários respondessem dois questionários com questões discursivas sobre suas percepções pré e pós-oficina, visando captar seus pensamentos sobre a importância de uma prática como a executada e vivenciada por eles ainda no processo de formação inicial. Assim, os voluntários receberam uma folha com o “Questionário 1” na frente, com quatro questões, e no verso da folha o “Questionário 2”, com mais quatro questões, os quais foram respondidos antes e após a oficina, respectivamente.

No primeiro questionário, os alunos precisaram responder as seguintes questões:

1. O que você entende por educação inclusiva? Qual seria a definição para você?
2. Até aqui na sua formação inicial, você considera que houve algum tipo de contribuição para a sua prática futura em sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?
3. Para você, quais são as principais dificuldades que um aluno com deficiência visual encontra nas aulas de Geografia na educação básica?
4. Agora, pense a partir de você. Se hoje você fosse professor da educação básica e recebesse um aluno com deficiência visual, de acordo com a formação recebida, o que você faria para incluí-lo nas suas aulas? Ou seja, quais recursos/alternativas você utilizaria?

Já no segundo questionário, no verso da folha, após a oficina os cinco licenciandos responderam os seguintes questionamentos:

1. Você já conhecia a Cartografia Tátil? Já teve contato/experiência com esse meio de inclusão?
2. Na sua percepção, como momentos semelhantes aos quais você vivenciou pode impactar na formação de um professor de Geografia?
3. Você acredita que se tivesse vivenciado práticas semelhantes ao longo do curso, através de componentes curriculares, você se consideraria preparado para receber alunos com NEE, especialmente os estudantes com deficiência visual? Justifique.
4. Agora, te faço novamente aquele questionamento: se hoje você fosse professor da educação básica e recebesse um aluno com deficiência visual, o que você faria para incluí-lo nas suas aulas? Ou seja, quais recursos/alternativas você utilizaria?

Em relação aos resultados, para uma melhor organização das repostas, os alunos voluntários da pesquisa vão ser chamados de **Aluno A**, **Aluno B**, **Aluno C**, **Aluno D** e **Aluno E**, tendo em vista que se optou por não coletar os nomes dos participantes. Em relação ao primeiro questionário, que antecedeu a oficina, buscou-se trabalhar os conhecimentos prévios dos licenciandos, de modo que fosse possível verificar a compreensão deles sobre a temática da inclusão escolar. Por outro lado, para além do que foi observado no desenvolvimento da prática, o Questionário 2 foi aplicado para captar as percepções de alguns dos alunos sobre a oficina realizada, focando no efeito que práticas semelhantes podem fazer na formação docente em nível inicial.

Iniciando pelos resultados do Questionário 1, foi perguntado aos 5 alunos o que eles entendiam sobre educação inclusiva. Assim, dos 5 respondentes, apenas o **Aluno B** não compartilhou suas percepções. Já para os alunos **A**, **C**, **D** e **E**, a educação inclusiva pode ser definida do seguinte modo:

Aluno A: “A educação inclusiva é um modelo educacional que vai além de proporcionar igualdade, equidade e inclusão entre os estudantes. Trata-se de um compromisso com a diversidade, adaptando práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais, promovendo um ambiente educacional que valoriza e respeita a singularidade de cada aluno”.

Aluno B: Não respondeu.

Aluno C: “Educação inclusiva tem como garantia a educação sendo de acessibilidade para todos. Nesse sentido, não sendo apenas o acesso, mas também a permanência desses alunos no espaço escolar e no comprometimento com o processo de construção significativa do ensino-aprendizagem”.

Aluno D: “Podemos definir como educação inclusiva o ensino de maneira acolhedora e integradora, tendo como objetivo a igualdade na prática educativa”.

Aluno E: “É uma metodologia voltada para alunos que possuem certas necessidades, sendo definida como uma educação que vai abranger toda e qualquer necessidade”.

Com base nas respostas dos alunos **A** e **C**, percebe-se uma definição que vai ao encontro do que estabelece à educação inclusiva, ao passo em que destaca a necessidade de possibilitar o acesso à educação por todos, a adaptação de práticas pedagógicas com focos nas particularidades de cada sujeito, assim como os meios de garantia de acesso e permanência das pessoas com NEE em sala de aula.

Por outro lado, os alunos **D** e **E**, apresentaram em suas definições um certo desconhecimento sobre a temática. Em relação ao primeiro, o licenciando menciona a educação inclusiva como “integradora”, mas, na verdade, a integração foi uma das fases passadas do processo de acesso das pessoas com NEE na educação básica, quando os alunos com NEE eram matriculados em classes comuns, mas não necessariamente estavam sendo incluídos nas práticas pedagógicas (Santos; Reis. 2015). Isto é, em muitas situações ocorria apenas a inserção dos educandos, mas não a inclusão efetiva.

Além disso, o **Aluno D** também cita que a educação inclusiva tem como objetivo “a igualdade na prática educativa”. Todavia, é preciso tomar cuidado ao inserir o termo “igualdade” neste contexto, tendo em vista que pode remeter à homogeneização do ensino, quando, na verdade, a inclusão escolar propõe o oposto. Logo, o mais adequado seria utilizar o termo “equidade”, uma vez que uma escola inclusiva não quer homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem, mas sim valorizar as pluralidades, pautando-se, desse modo, em uma educação para a diferença que valoriza as singularidades de cada indivíduo (Alves; Moraes; Silva, 2016; Pires; Plácido, 2018; Thomas, 2020).

Já o **Aluno E** cometeu um equívoco ao reduzir a educação inclusiva à uma metodologia. Vale ressaltar que a educação inclusiva não é exatamente uma metodologia, mas sim uma abordagem educacional que busca garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas NEE. Para isso, a inclusão escolar visa garantir o

acesso e permanência plena desses sujeitos no espaço escolar, assim como a qualidade educacional, valorizando a pluralidade presente em sala de aula. Diante disso, embora a educação inclusiva não seja uma metodologia específica, ela envolve a adoção de diferentes estratégias, práticas e recursos pedagógicos para atender às necessidades de todos os alunos em um ambiente educacional inclusivo, contudo, reiterando, não se limita à uma metodologia.

Dando sequência, a segunda pergunta do Questionário 1 fez o seguinte questionamento: “Até aqui na sua formação inicial, você considera que houve algum tipo de contribuição para a sua prática futura em sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?”. A partir disso, obteve-se as seguintes respostas:

Aluno A: “Sim, entretanto, não na minha graduação, mas em projetos de extensão ou cursos promovidos pela universidade, como o curso Escrita e Leitura do Sistema Braille e Adequação de materiais para Estudantes com Deficiência Visual”.

Aluno B: “Apenas a disciplina de Libras”.

Aluno C: “Referente a contribuição para tal realidade, encontra-se uma ausência gigantesca no âmbito da formação, visto que não há uma disciplina específica para isso, apenas encontra-se no processo a disciplina de Libras e mesmo assim sendo apenas um semestre, onde não ocorre o aprofundamento”.

Aluno D: “Por parte da base curricular do curso de formação, o nível de contribuição foi mínimo, centralizada apenas um eixo de necessidade (deficiência auditiva) através de Libras. Mas de maneira autônoma através de minicursos e vivências do PIBID (*Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*)”.

Aluno E: “Até agora não, mesmo em disciplinas do CE (*Centro de Educação*)”.

As respostas corroboram com o que já tinha sido tratado anteriormente, isto é, que os alunos não recebem a base necessária sobre inclusão escolar através dos componentes curriculares, sejam eles optativos ou obrigatórios. Dos 5 alunos, todos destacaram que as contribuições foram mínimas ou nulas, 3 deles ressaltando que o único contato por meio do que o curso oferta foi mediante a disciplina Libras, obrigatória no primeiro semestre por força do Decreto Nº 5626 (Brasil, 2005).

Ademais, os alunos **A** e **D** deixaram evidente que os únicos conhecimentos adquiridos sobre a temática foram externos aos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, seja por meio de cursos, extensão ou do PIBID.

Desse modo, traz para questão, mais uma vez, a necessidade que muitos futuros professores sentem em se aprofundar na temática, uma vez que há a consciência de que irão precisar, futuramente, de uma base teórico-metodológica para lidar com a inclusão em sala de aula e, concomitantemente, também há a percepção de que existem lacunas em seu processo formativo, as quais só serão preenchidas na formação continuada ou na participação em cursos, eventos e outras atividades complementares.

No entanto, como já tratado, não se pode romantizar essa busca externa, sobretudo quando o curso de formação inicial não oferta abordagens específicas, conforme assegurado por uma série de legislações já abordadas nesta pesquisa. Sendo assim, os próprios licenciandos sentem falta de uma disciplina sobre inclusão escolar, para além de Libras, o que pode ser notado nas respostas dos alunos, a exemplo dos educandos **B** e **C**, que citam a presença única de Libras, além deste último aluno citar a falta de outra disciplina específica, além do **Aluno E**, que destaca que nem mesmo as disciplinas ofertadas pelo Centro de Educação (componentes pedagógicos) tratam sobre o tema.

Porém, sobre esta última resposta, vale realizar uma ressalva sobre a necessidade de desconstruir o pensamento de que a obrigatoriedade de tratar sobre temas pedagógicos e preparar os graduandos para a futura prática pedagógica é responsabilidade unicamente dos componentes curriculares ofertados pelos centros de educação, ou seja, associados à Pedagogia. Na verdade, o ideal é que qualquer disciplina em um curso de licenciatura, seja ela um componente ofertado pelos centros de educação ou um componente de ensino de Geografia, venha a assumir o compromisso de preparar os licenciandos para a prática docente, abordando temas relevantes para tal finalidade, como conceitos da educação especial e inclusiva, legislação e NEE, e promovendo momentos práticos, a exemplo da elaboração de planos de aula e da realização de atividades em escolas, inclusive no tocante à inclusão escolar.

Dando prosseguimento, os alunos foram levados a refletir acerca da presença de um aluno com DV em sala de aula. Para isso, questionou-se aos licenciandos quais as dificuldades encontradas por um educando com DV nas aulas de Geografia na educação básica, a partir de suas percepções. Diante disso, os cinco graduandos responderam a pergunta da seguinte forma:

Aluno A: “Desafios na compreensão do espaço geográfico durante atividades práticas e falta de materiais adaptados às necessidades do estudante, principalmente mapas e gráficos”.

Aluno B: “Acredito que na parte de visualizar as imagens”.

Aluno C: “A Geografia sendo bastante visual compreende possibilidades diversas referente aos recursos visualizados. No entanto, quando trata-se do aluno com deficiência visual acaba comprometendo a utilização de tais recursos, pela baixa visão ou total cegueira, limitando muitas vezes a construção da aprendizagem”.

Aluno D: “Como a Geografia se abrange em áreas subtemáticas, como a Geografia Humana e Física, em prática acredito que as representações socioespaciais e os aspectos físicos tem um impacto mais desafiador no planejamento e produção do material didático”.

Aluno E: “Falta de preparação pedagógica”.

Analisando as respostas, foi possível identificar três dificuldades principais: a falta de recursos didáticos adaptados; o predomínio no uso da visão nas aulas de Geografia e; lacunas na formação de professores. Nesse contexto, por mais que os licenciandos ainda não tenham tido prática direta com alunos com DV, trouxeram pontos importante no que diz respeito às barreiras encontradas no processo de ensino-aprendizagem em geografia para esses sujeitos.

Além disso, cabe destacar que essas três dificuldades principais estão, de certo modo, relacionadas. Ou seja, um ensino de Geografia pautado exclusivamente no sentido da visão leva ao uso de recursos que privilegiam o canal visual. Logo, há uma defasagem na oferta de recursos didáticos adaptados às pessoas com DV. Ademais, as lacunas na formação inicial de professores, como presenciamos até aqui, limita estes profissionais na hora de buscar alternativas metodológicas adequadas para uma prática inclusiva.

Frente à essas dificuldades, posteriormente os licenciandos precisaram responder o seguinte questionamento: “Se hoje você fosse professor da educação básica e recebesse um aluno com deficiência visual, de acordo com a formação recebida, o que você faria para incluí-lo nas suas aulas? Ou seja, quais recursos/alternativas você utilizaria?”. Logo, buscou-se entender como os educandos reagiriam, hoje, caso estivessem em sala de aula (nas condições da sua formação até então) e recebessem um aluno com DV. Dessa forma, obteve-se as seguintes soluções:

Aluno A: “Uso de metodologias inclusivas, como o uso da Cartografia Tátil e adaptação de materiais, levando em consideração as necessidades dos estudantes”.

Aluno B: “Não tenho a mínima ideia, mas tentaria procurar algo na internet”.

Aluno C: “A princípio, ficaria muito perdido. Particularmente, a bagagem da Geografia quando se fala de inclusão é sobre os recursos visuais. Nesse sentido, dentro desses métodos, seria adaptá-los à realidade deles, trazendo para o sentido tátil. Confesso que seria bastante desafiador e seria construído dia após dia”.

Aluno D: “Trabalharia com maquetes em alto-relevo, texturas em mapas, de maneira geral com materiais que despertem o sensorial”.

Aluno E: Não soube responder.

Entre as respostas, chamam a atenção o que foi escrito pelos alunos **B** e **C**, principalmente o primeiro, além do que não foi escrito pelo **Aluno E**. Os dois primeiros deixaram evidentes que não estariam preparados efetivamente para receber o aluno com DV da maneira adequada. Entre eles, o **Aluno C**, ao menos, mesmo se sentido perdido, ainda buscou apontar uma alternativa, sendo esta a adaptação de recursos visuais para serem percebidos pelo tato. Apesar da resposta, notou-se uma solução vaga, visto que não foi detalhado o que de fato seria feito.

Diante dessa situação, as respostas demonstram, mais uma vez, a insegurança da qual muitos licenciandos e professores compartilham no tocante à inclusão de alunos com DV, bem como com outras NEE em sala de aula. Tal insegurança é fruto de uma formação deficitária, a qual forma professores despreparados para promover uma educação inclusiva, o que revela práticas totalmente opostas, ou seja, que perpetuam a exclusão. Assim, por mais que não sejam intencionais, quando os docentes se sentem “perdidos” em sala de aula, diante da situação de inclusão escolar, o prejuízo maior é sentido totalmente pelo aluno com a NEE, visto que este fica para trás no processo de ensino-aprendizagem e não consegue obter o seu desenvolvimento educacional pleno.

Por outro lado, o **Aluno D** indica como alternativa para inclusão do aluno com DV o uso de maquetes e de mapas adaptados com texturas distintas, remetendo ao uso da Cartografia Tátil. Desse modo, segue-se o que é proposto por Nogueira e Chaves (2011), ou seja, permitir que os alunos com DV possam ler a realidade a partir das suas mãos, visualizando o mundo por meio de outro campo sensorial sem ser o da visão, o qual é privilegiado no ensino da Geografia.

Após essa primeira etapa de aplicação do Questionário 1, os alunos participaram junto aos seus grupos da oficina de Cartografia Tátil, a qual possibilitou aprender, na prática, novos caminhos para incluir os alunos com DV nas aulas de Geografia. Assim,

diante da vivência promovida com a oficina, o Questionário 2 foi aplicado a posteriori para captar as percepções pós-prática, ou seja, do que significou a atividade para eles.

Diante disso, no segundo questionário, a primeira pergunta procurou saber se os licenciandos já conheciam a Cartografia Tátil e se já tiveram contato/experiência com esse meio de inclusão. Vale ressaltar que, anteriormente, os 24 alunos em sala já haviam respondido verbalmente o mesmo questionamento, dos quais apenas 2 disseram ter tido alguma experiência com a Cartografia Tátil. Esses dois licenciandos, inclusive, estiveram entre os 5 respondentes do questionário, os quais responderam este primeiro questionamento do seguinte modo:

Aluno A: “Sim, tive contato devido a participação no curso de extensão Escrita e Leitura do Sistema Braille e Adequação de Materiais para Estudantes com Deficiência Visual”.

Aluno B: “Não, conheci nessa aula (se referindo à oficina)”.

Aluno C: “Sim, já tinha escutado sobre isso, mas nenhum aprofundamento sobre”.

Aluno D: “Sim, através das vivências do PIBID com a representação cartográfica dos biomas presente no perímetro da escola campo, e como na turma tinha um aluno com baixa visão, ressignificamos desempenhando a construção conjunta do material didático”.

Aluno E: “Sim, no PIBID pude ver mapas desse estilo”.

Dos 5 alunos, apenas o **Aluno B** não conhecia a Cartografia Tátil, destacando que passou a conhecê-la no dia da oficina. Por outro lado, os alunos **C** e **E** já conheciam, mas sem ter tido prática anteriormente, enquanto os alunos **A** e **D**, além de conhecerem, já tinha tido práticas anteriores com o uso da Cartografia Tátil.

Após essa sondagem, foi realizada a seguinte pergunta: “Na sua percepção, como momentos semelhantes aos quais você vivenciou podem impactar na formação de um professor de Geografia?”, buscando, desse modo, captar os pensamentos dos graduandos acerca dos efeitos da oficina no processo formativo deles, mesmo que ocorrendo em cerca de 4 horas. Estas foram as respostas obtidas:

Aluno A: “Os momentos vivenciados ajudaram no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, principalmente nas questões de inclusão e de acessibilidade”.

Aluno B: “Acredito que ajuda os professores a se sentirem mais preparados”.

Aluno C: “A experiências possibilitou um contato gigante com a realidade. Nesse momento, tive contatos que foram essenciais na minha formação”.

Aluno D: “Acredito que a partir do momento que nós docentes se abrimos no leque de possibilidades metodológicas, passamos a pensar em uma sala de aula libertadora e inclusiva, e a partir da prática despertar esse olhar de uma formação completa”.

Aluno E: “Dá respaldo e desenvolveu habilidades para uso no dia a dia escolar”.

Em face das respostas da segunda questão do Questionário 2, é possível perceber que os alunos avaliaram que a prática trouxe contribuições ao processo formativo. Por exemplo, o **Aluno A** destacou o desenvolvimento de habilidades voltadas à questão da inclusão e à produção de materiais acessíveis. Já o **Aluno B**, ressaltou que atividades semelhantes garantem maior segurança aos futuros professores para lidarem, em sala de aula, com o ensino para alunos com DV. Desse modo, as respostas convergiram para a importância de inserir na formação inicial abordagens e ações pedagógicas sobre a inclusão escolar, de modo que os futuros docentes se sintam e estejam, de fato, preparados ao chegar em sala de aula, assim como argumentam Araujo e Veiga (2018).

No entanto, cabe refletir sobre a necessidade de que atividades como a realizada não se limite à uma oficina realizada dentro de disciplinas isoladas, mas que, na verdade, faça parte de um planejamento muito maior. Isto é, assim como vem sendo discutido ao longo da pesquisa, é essencial que inclusão escolar seja uma política do curso, se fazendo presente no PPC e na grade curricular, através de disciplinas que foquem na educação inclusiva, seja voltada à educação de modo geral ou tratando especificamente do ensino da Geografia.

Em outras palavras, são louváveis os esforços de inserir uma aula sobre inclusão ou abrir espaços para oficinas/minicursos sobre a temática em componentes curriculares, mas ainda é insuficiente. É preciso, na realidade, que a educação inclusiva assuma o seu devido lugar, de fato e de direito, na formação inicial de professores, sendo ponto de partida para planejamentos, ementas, aulas, atividades práticas, bem como avaliações.

Em virtude dessa necessidade, buscou-se saber dos alunos suas opiniões acerca da presença de disciplinas na grade curricular para tratar sobre educação inclusiva, tendo em vista o fato disto ser uma demanda urgente. Assim, a penúltima questão do Questionário 2 foi estruturada do seguinte modo: “Você acredita que se tivesse vivenciado práticas semelhantes ao longo do curso, através de componentes curriculares, você se consideraria preparado para receber alunos com NEE, especialmente com deficiência visual?”. A partir do questionamento, obteve-se as seguintes respostas:

Aluno A: “Sim, porque nesse cenário todos da turma teriam práticas extremamente importantes, e os futuros alunos desses docentes em formação seriam beneficiados”.

Aluno B: “Acredito que sim, pois teria aporte teórico e prática para tal”.

Aluno C: “Se na grade curricular apresentasse esse processo na formação, me consideraria apto para esses alunos. Porém, a ausência desse preparo deixa uma lacuna gigante”.

Aluno D: “Sim, com toda certeza! A partir do momento que se abrimos a aprender em um tempo maior de maneira prévia, isso ajuda no engajamento e numa formação completa”.

Aluno E: “Sim, pois uma ou duas disciplinas é melhor do que nenhuma”.

De forma unânime, todos os 5 licenciandos em Geografia concordaram que a realização de práticas voltadas à inclusão escolar em componentes curriculares do curso os deixaria mais preparados para lidar, futuramente, com a inclusão de alunos com DV e demais NEE em sala de aula. Essa percepção se dá pelo fato de a presença de conteúdos e práticas sobre a inclusão escolar na formação inicial ser um aspecto fundamental para fornecer aos futuros docentes a base teórico-prática que possibilitem uma atuação capaz de valorizar a diversidade em sala de aula e, mais do que isso, abraçá-la de maneira democrática (Regis, 2021).

Para que isso seja possível, assim como pontuam Pena e Sampaio (2019), é necessário a oferta de disciplinas e cursos que contemplem a temática da inclusão de alunos com NEE, inclusive os que possuem a DV. Essa intervenção é indispensável para que os professores desenvolvam as competências e habilidades para adaptar atividades, recursos didáticos e metodologias, promovendo, dessa maneira, a inclusão plena.

Pensando na adaptação de recursos, após a oficina, foi realizada uma pergunta semelhante à última do Questionário 1, ou seja, estimulando os licenciandos a pensarem em alternativas para incluir um aluno com DV em suas aulas de Geografia. A diferença é que no Questionário 1 os graduandos precisaram responder com base nos seus conhecimentos prévios. Agora, no último questionário, foi solicitado que eles pensassem em alternativas, somando seus conhecimentos prévios com o que foi aprendido na oficina. Desse modo, os alunos expandiram seus ideais, como pode notado nas respostas abaixo:

Aluno A: “Uso de metodologias inclusivas, como o uso da Cartografia Tátil e adaptação de materiais, levando em consideração as necessidades dos estudantes (repetiu a resposta do Questionário 1)”.

Aluno B: “Materiais táteis, como mapas táteis”.

Aluno C: “Com essa experiência, pensaria nas alternativas apresentadas, como a Cartografia Tátil, e também no cuidado do uso da formação das letras e nas suas dimensões. São momentos como esse que acabam tornando caminhos possíveis”.

Aluno D: “Através de mapas táteis, maquetes e dando prioridade em materiais que despertem o sensorial (repetiu a resposta do Questionário 1)”.

Aluno E: “Hoje eu pensaria em cada material que utilizaria e recursos ao longo da aula”.

Em relação aos resultados, os alunos **A** e **D** repetiram suas respostas, as quais já sugeriam o uso de recursos da Cartografia Tátil, visto que ambos já tinham tido experiências anteriores com produtos cartográficos inclusivos. Já os demais alunos evidenciaram suas evoluções. O **Aluno B**, por exemplo, que antes da oficina alegou não ter ideia do que faria, considerou o uso de materiais táteis, citando os mapas. O **Aluno C**, por sua vez, que no Questionário 1 trouxe ideias, mas alegou que se sentiria perdida, ponderou que após a experiência da oficina pensaria no que foi apresentado, a exemplo da Cartografia Tátil, e tomaria maior cuidado na elaboração de materiais de aula para alunos com DV, buscando adequá-los às suas necessidades. Não obstante, o **Aluno E**, o qual no primeiro questionário não soube o que responder, disse que pensaria em cada material que poderia utilizar na situação levantada. De fato, esta resposta é genérica, ao não trazer clareza do que seria realizado, todavia, já demonstra uma evolução, a partir do momento que o coloca a refletir sobre alternativas viáveis.

Diante do que foi percebido ao longo da oficina, mais uma vez evidencia-se a expansão da Cartografia Tátil, a qual vem ganhando reconhecimento por muitos alunos da licenciatura como uma alternativa para a inclusão de alunos com DV. Esse conhecimento, no entanto, é, ao menos em teoria, e, além disso, nem sempre está relacionado com o que o curso de graduação oferta. Sobre isso, Sena e Carmo (2022) avaliam que a presença da Cartografia Tátil na formação inicial de professores de Geografia ainda é tímida, aparecendo (quando aparece) como um eixo ligado à Cartografia escolar. Logo, a Cartografia Tátil é mais explorada em cursos e oficinas extracurriculares, assim como foi percebido ao longo da prática, pelo que foi expressado pelos graduandos.

Desse modo, os alunos que se propõem a participar de atividades extracurriculares sobre Cartografia Tátil adquirirem conhecimentos sobre a área, muitas vezes apenas na teoria. Por outro lado, os demais alunos conhecem a Cartografia Tátil superficialmente apenas por ter visto/ouvido falar, estando esse conhecimento teórico desassociado da prática, ou até mesmo nem sequer conhecem esse segmento da Cartografia.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma maior integração da Cartografia Tátil no currículo da formação inicial de professores de Geografia. Com tanto potencial apresentado no uso dos recursos cartográficos táteis, é fundamental que os futuros educadores tenham acesso não apenas aos conhecimentos teóricos sobre essa alternativa inclusiva, mas também à oportunidades concretas de vivenciá-la em sua prática pedagógica, ainda em formação inicial.

Nesse sentido, ao integrar a Cartografia Tátil na formação, os futuros docentes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e acessível. Isso ocorre pelo fato de a familiarização com a Cartografia Tátil permitir que os professores em formação possam compreender a importância e os benefícios dessa ferramenta na promoção da acessibilidade e da igualdade educacional.

Além disso, vivenciar a Cartografia Tátil incentiva o desenvolvimento de competências relacionadas à elaboração e utilização de materiais cartográficos táteis, o que torna os futuros professores mais preparados para adaptar seu ensino e proporcionar experiências de aprendizagem significativas para todos os alunos, independentemente de suas restrições visuais.

Ademais, a presença da Cartografia Tátil na formação inicial de professores de Geografia contribui para sensibilizar os futuros educadores sobre as necessidades e desafios enfrentados por alunos com deficiência visual e até mesmo outras com NEE. Essa sensibilização é essencial para promover uma cultura escolar inclusiva, onde a diversidade é valorizada e respeitada e todos os alunos têm a oportunidade plena de participar do processo educativo.

Entretanto, para que isso seja possível, os conhecimentos acerca da Cartografia Tátil, das dificuldades enfrentadas pelos alunos com DV e outras NEE, bem como sobre os conceitos da educação especial e inclusiva, devem ser desenvolvidos não somente a partir de atividades extracurriculares que partem de iniciativas próprias dos licenciandos. De fato, esta iniciativa é positiva e necessária para o sujeito em formação profissional.

Contudo, a inclusão escolar é, assim como já mencionado tantas vezes nesta pesquisa, um princípio defendido e assegurado pelo Estado desde o final do século passado.

Sendo assim, para uma sala de aula de Geografia efetivamente inclusiva para os alunos com DV é preciso entender o quanto é fundamental a presença de professores preparados. Mas, para que haja um preparo pleno, não se pode tirar a obrigação dos cursos de formação em fornecer a base teórico-prática necessária para isso, sobretudo dos cursos de formação inicial, que começam o processo formativo docente e que, no tocante à inclusão escolar, vem deixando uma série de lacunas as quais os profissionais levam à sala de aula.

Nessa chegada, os professores se percebem “perdidos”, “inseguros”, “despreparados”, entre tantos outros sentimentos que já foram expressados, os quais impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando em maior grau o desempenho e desenvolvimento dos alunos com NEE, os quais encontram dificuldades no acesso à uma educação de qualidade, direito básico que em teoria está assegurada à eles, mas na prática ainda parece necessitar de um longo percurso para ser efetivado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, constata-se que há uma fragilidade significativa no tocante à formação de professores para a inclusão escolar, sobretudo ao ponderar o processo em nível inicial. Ao entender o que é a educação inclusiva, compreendendo que os seus princípios defendem e asseguram sistemas educacionais que possibilitam o pleno acesso dos alunos com NEE, incluindo os sujeitos com DV, assim como a permanência e oferta de um ensino de qualidade para eles, reflete-se sobre as condições que são ofertadas para o alcance do objetivo maior, isto é, de ter uma educação efetivamente inclusiva.

Considerando essas condições, promover a inclusão escolar exige a presença de professores preparados em sala de aula para mediar processos de ensino-aprendizagem que valorizam e abraçam a diversidade, ou seja, profissionais que consigam realizar suas práticas fazendo o uso de metodologias e recursos didáticos adequados para o público presente no ambiente educacional. Esta necessidade, como foi abordado nos capítulos 1 e 3, é respaldada por uma série de marcos legais, os quais, desde a década de 1990, em especial, vem assegurando, em nome do Estado, uma nova perspectiva educacional focada nas singularidades dos sujeitos, isto é, pautando-se nos princípios da inclusão escolar, estando a formação e atuação docente como uma das preocupações centrais.

Todavia, é possível notar que há uma grande disparidade entre o que está previsto nas legislações e o que acontece na prática. Esse distanciamento entre teoria e prática se torna evidente ao se analisar a formação docente ainda em nível inicial sob a ótica da educação inclusiva, a qual, apesar de ser assegurada por uma série de dispositivos legais, é pouco expressiva, apresentando uma série de lacunas que refletem em professores inseguros e despreparados em sala de aula quando recebem alunos com NEE.

Sendo assim, a fazer uma análise da formação inicial de professores de Geografia para o ensino da disciplina especificamente para alunos cegos e com baixa visão, buscou-se entender como esses profissionais estão sendo preparados nos cursos de licenciatura para o exercício da docência, considerando-se o fato de que a Geografia está ancorada na excessiva valorização do canal visual. Nesse contexto, ao passo em que os educandos com DV apresentam limitações no alcance visual, os profissionais deveriam, ao menos em teoria, chegar em sala de aula sabendo como adaptar práticas e promover uma aprendizagem significativa e efetivamente inclusiva.

Entretanto, mais uma vez foi possível perceber a discrepância entre teoria e prática, ao passo em que os professores não se sentem preparados para receber alunos com DV em sala de aula e, além disso, quando recebem, encontram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Isso foi constatado tanto a partir da bibliografia pertinente, com sondagens à professores de Geografia, e até mesmo de outras disciplinas, evidenciando os sentimentos compartilhados de incapacidade e insegurança destacados por eles, quanto com base nos questionários aplicados através do *Google Forms*.

Diante disso, foi possível identificar que esses sentimentos são resultados de uma base incompleta, isto é, retrato de uma formação que desde a sua fase inicial é marcada pela ausência de abordagens voltadas à inclusão, indo de encontro ao que é previsto nos mecanismos legais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

Em face desse cenário, ao se analisar a formação inicial de professores de Geografia no Brasil, pensando o contexto da inclusão escolar, a partir da estrutura de 32 cursos de Licenciatura em Geografia em diferentes IES, ficou evidente a negligência dada à temática da inclusão escolar na formação dos profissionais da área, ao passo em que a análise permitiu identificar um baixo quantitativo de disciplinas que são voltadas às questões que envolvem a educação especial e inclusiva, seja em um contexto mais amplo ou focada diretamente no ensino da Geografia.

Com a exceção de Libras, obrigatória nos cursos de licenciatura por força de decreto federal, a demanda da inclusão escolar é quase inexistente na formação inicial dos futuros professores de Geografia, sendo abordada de modo superficial ao longo da formação (quando acontece). Essa constatação é observada a partir dos PPCs, grades curriculares e ementas de disciplinas obrigatórias e eletivas dos cursos, que comprovam o caminho oposto tomado ao que se determina via legislação, isto é, que a inclusão deveria ser presença garantida no processo formativo através da abordagem de referenciais teóricos e leis e da realização de práticas voltadas aos alunos com NEE.

Diante disso, os professores de Geografia formados nesta realidade chegam em sala de aula sem saber como mediar o processo de ensino-aprendizagem para alunos com NEE, tendo que buscar aprender na prática como lidar com a demanda da inclusão escolar. No caso do educando com DV, emerge o desafio de adequar uma disciplina visual para que possa ter seus temas interpretados por outros sentidos sem ser o da visão. Contudo, na ausência de uma base teórico-metodológica, os docentes de Geografia não encontram as alternativas necessários em suas práticas para desenvolverem processos de

ensino-aprendizagem inclusivos, o que traz como consequência alunos inseridos em sala (matriculados), mas não, efetivamente, incluídos.

Nesse contexto, sabendo que a efetiva inclusão escolar requer a garantia do acesso, da permanência dos alunos com DV e da qualidade do ensino oferecido, inclui-se a oferta de práticas metodológicas adaptadas à realidade desses estudantes como um passo relevante a ser dado. Desse modo, apresentou-se a Cartografia Tátil como um meio inclusivo para o ensino de Geografia, destacando suas nuances e possíveis aplicações em sala de aula mediante os seus diferentes recursos, especialmente os mapas.

Ampliando essa abordagem, foi proposta e aplicada uma prática de produção de mapas táteis artesanais com alunos do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia, da UFPE, a partir das vivências no estágio docência, ministrando aulas na disciplina de Metodologias no Ensino de Geografia I. Nessa oportunidade, foi possível inserir na formação dos graduandos, mesmo que de maneira incipiente, temas voltados à inclusão, tanto em uma perspectiva teórica, quanto na prática, através da referida oficina de confecção de mapas táteis.

Com isso, observou-se que muitos alunos, por mais que idealizem e conheçam alternativas para inclusão de alunos com DV, a exemplo da própria Cartografia Tátil, que já era conhecida por muitos educandos, apresentam fragilidades no tocante à aplicação prática, o que pode ser evitado e/ou mitigados a partir de vivências como a promovida com a oficina. No entanto, é válido reiterar que essas vivências não devem ser reduzidas a oficinas e práticas superficiais em situações isoladas ao longo do curso, mas devem estar alinhadas às políticas e ao currículo, conforme a legislação.

Diante do exposto, é imprescindível ressaltar a relevância da formação inicial dos professores de Geografia para a inclusão de alunos com DV, ao passo em que se torna fundamental que as IES incorporem em seus currículos disciplinas e práticas que abordem de forma mais aprofundada as estratégias de ensino inclusivas, preparando os futuros professores para atuarem de maneira eficaz e sensível às necessidades dos alunos com DV desde o início de suas carreiras.

Para isso, torna-se essencial que os cursos de formação de professores de Geografia em nível inicial reflitam sobre a importância de incluir componentes curriculares voltados à inclusão escolar, assim como estágios e vivências práticas em ambientes educacionais inclusivos, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de vivenciar, desde cedo, a diversidade presente nas salas de aula. A experiência direta com a realidade dos alunos com DV e demais NEE contribui significativamente para o

desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para uma prática docente inclusiva e eficaz, e, em face da demanda cada vez mais presente na educação básica, os futuros profissionais precisam passar por tais experiências.

Ademais, pensando além da formação inicial, é urgente que as políticas públicas e os órgãos responsáveis pela educação invistam na criação de programas de capacitação e atualização voltados aos professores e incentivem a participação plena destes, visando fortalecer suas competências em relação à inclusão escolar. É necessário salientar que o apoio e incentivo à formação contínua desses profissionais são elementos fundamentais para garantir que os (futuros) professores estejam preparados para enfrentar os desafios e demandas do ambiente educacional atual, promovendo uma educação mais equitativa e acessível a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Ao longo dos caminhos percorridos nesta pesquisa, buscou-se investigar a realidade da formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos com NEE, dando atenção específica aos com DV, e, com os resultados colhidos ao longo do processo, enfatizar a necessidade de aprimorar a formação inicial, considerando que esta é um investimento essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos os sujeitos. Desse modo, ao priorizar a formação e o desenvolvimento de competências dos futuros educadores desde o início de sua formação, estamos não apenas preparando-os para enfrentar os desafios presentes no ambiente educacional, mas também contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Uma formação inicial de qualidade, ainda em nível inicial, é a base para uma prática docente mais consciente, sensível e eficaz, a qual se torna capaz de transformar positivamente a experiência educacional dos alunos com DV e outras NEE, garantindo-lhes não apenas o pleno acesso ao conhecimento, mas também uma participação ativa e significativa no processo de aprendizagem e na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. R.; COSTA, F. W. D. O ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva no instituto federal do triângulo mineiro - Campus Patrocínio-MG. **Estudos Geográficos** (UNESP), v. 19, p. 26-47, 2021.

ALMEIDA, E. S.; SAMPAIO, V. S.; SAMPAIO, A. V. O. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopauta**, v. 4, p. 210-226, 2020.

ALVES, D. de A. **Tecnologia assistiva e inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALVES, D. A.; MORAES, G. B. P.; SILVA, W. N. **O ensino de Geografia para deficientes visuais: breves considerações sobre impedimentos e caminhos**. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal - RN. Anais III CONEDU. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2016. v. 1.

ANDRADE, E.; CALLAI, H. C.; NUNES, S. C. L. Formação continuada: para quê? **APOGEO**, v. 43, p. 4 - 8, 2012.

ARAUJO, C. C. V.; VEIGA, L. A. Formação docente para educação especial inclusiva: os currículos das licenciaturas em Geografia nas universidades públicas do Paraná em 2018. **Geografia em Atos (online)**, v. 4, p. 38-62, 2020.

ARRUDA, L. M. S. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**. Uberlândia, 2014. 173f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

ARRUDA, G. A.; DIKSON, D. Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. **Reflexão e Ação**, v. 2, p. 214-227, 2018.

BARCI, A. C.; SACRAMENTO, A. C. R.; SEABRA, V. da S. O pensamento espacial: atividades de visualização e orientação espacial para graduandos em Geografia. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1-20, 2021.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENAZZI, L. E. B. **A cegueira no contexto histórico**. Portal Educação, 09 dez. 2015.

BERTIN, J. **Sémiologie Graphique: les diagrammes, les réseaux, les cartes**. Paris/La Haye: Monton & Gauthier-Villars, 1967.

BEZERRA, J. B.; MELO, F. P. **Os Dilemas da Tríade Geografia Física, Humana e Disciplinas Pedagógicas na Formação do Licenciado em Geografia**. In: I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e do IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade, 2018, Maceió-AL. P, 1-12.

BORGES, J. A.; FREITAS, M. I. C.; VENTORINI, S. E.; TAKANO, D. F. **Mapavox: um sistema para a criação de maquetes táteis para pessoas com deficiência visual**. In: ALMEIDA, R. D. *Cartografia Escolar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27/12/94**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1994b. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008b.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008c. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 01 maio 2020.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as 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. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b.

_____. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023.

_____. Presidência da República. **Lei 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. acesso em: 24 abr. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

_____. **Relatório da situação da educação inclusiva**. Brasília: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2019. Versão digitalizada.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dez. de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 abr. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2010: Resumo Técnico**. Brasília, 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2018: Resumo Técnico**. Brasília, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 01. maio 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRINCO, L. A. S. Os Professores de Geografia na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 4, p. 1, 2021.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993

BUENO, J. G. S. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, n. 1, p. 22-28, 1999.

CAIADO, K. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas: Autores Associado; PUC, 2014.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

CARMO, W. R. do. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. 2009. 195p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

CARMO, W. R. **Formação de Professores em Cartografia Tátil: Questões Teóricas e experiências Práticas**. In: FREITAS, M. I. C.; VENTORINI, S. E. Orgs. **Cartografia Tátil: Orientações e Mobilidade às Pessoas com Deficiência Visual**. Jundiaí, Paco: 2011.

CARMO, W. R. do. **Cartografia Tátil na Formação de Professores de Geografia: da teoria à prática**. 2016 Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo, 2016.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino**. In: TIBALI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e Práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

CAVALCANTI, L de S. **Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. In: CASTELLAR, S. (org.) **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 2 ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto. 2010.

CHAVES, A. P. N. **Ensino de geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na grande Florianópolis**. 158f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CONDE, A. J. M. **Definição de cegueira e baixa visão** (2016). IBC - Instituto Benjamin Constant. Disponível em:

<http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VI_SAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COOK, J. P. et al. Cartografia tátil no ensino de Geografia Física na educação básica. **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 7, n. 14, p. 15-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/74398>. Acesso em: 08 ago. 2021.

COSTA, A. A. da. **Cartografia tátil: conhecimentos docentes mobilizados na formação de alunos cegos e com baixa visão, rede municipal de Goiânia/GO**. 2017. 306p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás.

COSTA, D. F. da *et al.* Educação inclusiva: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, Nº. 000092, 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacaoinclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 19 ago. 2019.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, p. 257-273, 2014.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010

CUSTÓDIO, G. A. **O processo de elaboração de Conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. 166f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E. O aporte da cartografia tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Cartografia** (Online), v. 66, p. 757-772, 2014.

CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E.; CHAVES, A. P. N. **Mapas e Maquetes Tátis como Recurso para o Enfrentamento às Barreiras Educacionais**. In: VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, 2011, Vitória. Anais do VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares. Vitória: s.n., 2011. v. 1. p. 97-108.

DAMAR, D. N.; DAKUR, D. S.; YAKWAL, S. M. Teaching Geography to Visually Impaired Students in Nigerian Secondary Schools: Issues for Consideration. **Nigerian Journal of Teacher Education**, vol. 5, n. 2, jul. 2008

DRAGO, R.; MANGA, V. P. B. B. Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. **Crítica Educativa**, v. 3, p. 292-310, 2018.

FRANSCISCHETT, M. N. **A Cartografia no ensino de Geografia: construindo os caminhos do cotidiano.** Rio de Janeiro: Litteris; KroArt, 2002.

FERNANDES, A.; **“Utopia” da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia - Vencendo Paradigmas.** Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

FERREIRA, M. T. K.; CONCEIÇÃO, R. B. da. **Ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em escolas públicas no município de Campos dos Goytacazes.** (Monografia) – Curso de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2013.

FONSECA, R. L.; SALVI, R. F. O uso do mapa conceitual na formação inicial do professor de Geografia frente à educação inclusiva. **Boletim de Geografia**, v. 36, p. 151-162, 2018.

FREIRE, P. S. **Aumente a qualidade e quantidade de suas publicações científicas: manual para projeto e artigos científicos.** Curitiba: CRV, 2013.

FREUD, S (1927). **O futuro de uma ilusão.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALVÃO, R. S. **Uso de maquetes táteis para o ensino de geomorfologia.** In: PEREZ FILHO, A; AMORIM, R. R.(org). Os Desafios da Geografia Física na Fronteira do Conhecimento. Campinas: Instituto de Geociências - UNICAMP, 2017.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAMUD, J. A. **A educação inclusiva no ensino de geografia através do projeto de extensão a aprendizagem da docência.** In: Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: políticas, linguagens e trajetórias. In: STRAFORINI, R.; CANTO, T. S. do.; AMORIM, R. R. (Org.). Campinas, SP: UNICAMP/IG, 2019. p. 4190-4200.

IBGE. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Rio de Janeiro, 2010, 211p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e limitações.** In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-25.

JORDÃO, B. G. F. **Cartografia tátil na educação básica:** os cadernos de geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JÚNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J. O uso da oficina pedagógica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva. **Revista Tempos e Espaços em Educação** (Online), v. 200-215, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167941/339042.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 04 mai. 2020.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008, 217 p.

KÖNIG, F. R.; BRIDI, F. R. de S. Educação Inclusiva e formação inicial de professores: construção do conhecimento em discussão. **Revista Educação em Questão**, v. 59, p. 01-24, 2021.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência das pessoas com deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.a, 2010. 443p.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, v.1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/index>. Acesso em: 25 abr. 2023.

LORENZO, I. D. N. di. Estágio supervisionado docente e novas linguagens no ensino de Geografia. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/issue/view/281>. Acesso em: 14 out. 2021

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. **RMIE**, México, v. 20, n. 64, p. 95-122, 2015.

MARCELINO, A. C. K. B.; BRAGANÇA, I. F. S. Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 57-73, 2017.

MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MEDEIROS, R. V.; PEREIRA, J. L. C. Cartografia Tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 5, 2019.

MELO, A. de Á.; SAMPAIO, A. C. F. Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124–130, 2007.

MENDES, E. G. **Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental**. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. (org.) *Temas em educação especial*. São Carlos, SP: EDUFScar, 1996, p. 109-136.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Set. 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 04 abr. 2011.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 41-48, 2018.

MORAES, T. S. **Saberes docentes: a mediação necessária no uso da Cartografia Tátil como ferramenta de inclusão**. 2019. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MORAIS, E. G. **Tateando a educação inclusiva: cartografia tátil no processo de formação de professores de geografia**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Série Inclusão Escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NASCIMENTO, R. S. **Maquetes geográficas táteis e o ensino de Geografia para deficientes visuais-dvs: metodologia do meu passo para o espaço**. In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre - RS. 10º ENPEG, 2009.

NASCIMENTO, A.; OMODEI, J. D. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum**, v. 16, p. 62-75, 2019.

NOGUEIRA, R. E. Mapas táteis padronizados e acessíveis na Web. **Benjamin Constant** (Rio de Janeiro), v. 15, p. 16-27, 2009.

NOGUEIRA, R. E.; CHAVES, A. P. N. **A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia**. In: FREITAS M. I. de; VENTORINI, S. E. Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 279-302.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316. Maringá, 2008.

NUNES, S. e LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 105-1120, 2010.

OCHAITA, E; HUERTAS, J. A. Conocimiento del espacio, representación y mobilidade em las personas ciegas. **Infancia y Aprendizaje**, nº43, 1998, p. 123-138.

OLIVEIRA, M. C. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. **Pergaminho: Revista discente de Estudos Históricos**, v. 2, p. 121-129, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207>. Acesso em: 20 ago. 2019.

OMODEI, J. D. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PASTORIZA, T. B. **Ensino de Geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 10, p. 773, 2015.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PENA, F. S. **Escolarização de pessoas surdas no contexto do ensino e aprendizagem de Geografia**. 2010. Monografia (Curso de Geografia). 51p. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010

PENA, F. S.; SAMPAIO, A. A. M. Formação e prática pedagógica de professores de geografia para a inclusão de estudantes surdos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. 18, 2019.

PIETRO, R. G. **Atendimento escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* – São Paulo: Summus, 2006. (pontos e contrapontos).

PIRES, V. M. **Os impactos da formação de professores em cartografia tátil:** perspectivas na educação inclusiva. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PIRES, R. S.; PLÁCIDO, R. L. A educação da pessoa com deficiência visual: marcos históricos e políticos da formação e atuação docente. **Linhas**, v. 19, p. 30-54, 2018

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editoras: NAU/EDUR, Rio de Janeiro, 2014.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C.; GHEDINI, S. G. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 703-718, 2015.

REGIS, T. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial de professores de Geografia**. In: MARTINS, R. E. M. W.; PREVE, A. M. H. CHAVES, A. P. N. (Org.).

Educação Geográfica em Movimento. 1ed.Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021, v. 2, p. 125-139.

RIBEIRO, L. O. M. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, p. 8-32, 2017.

RIBEIRO, S. L.; OLIVEIRA, J. DOS. S. Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11, p. 05-23, 2021.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROMA, A. C. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 4, p. 1-15, 2018.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: *Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. 2008.

ROSÁRIO, J. das V. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão na licenciatura em Geografia, UNEB - Campus IV**. Universidade do Estado da Bahia – UNEB Departamento de Ciências Humanas - DCH CAMPUS IV – JACOBINA/ Colegiado De Geografia, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC Juciane das Virgens Rosário, 2019.

ROSÁRIO, J. das V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Licenciatura em Geografia, UNEB - Campus IV**. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas - DCH Campus IV, Colegiado de Geografia, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia), Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV – Jacobina.

PENA, F. S. **Escolarização de pessoas surdas no contexto do ensino e aprendizagem de Geografia**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). 51p. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PENA, F. S.; SAMPAIO, A. A. M. Formação e prática pedagógica de professores de geografia para a inclusão de estudantes surdos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. 18, 2019.

SAMPAIO, A. Á. M. **Trabalho com o diferente no ensino de geografia: algumas considerações sobre a inclusão**. In: PORTO, I. M. R., VLACH. V. R. F. (Org.) *Ensino de geografia, diversidade e cidadania: aprendizagens em construção*. São Luís: editora UEMA, 2015. p. 73-111.

SANTOS, S. dos. **A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a formação do professor de Geografia na perspectiva inclusiva**. 2022. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SANTOS, M. J.; ROCHA, J. S. M. Aplicação de metodologias de ensino de geografia voltadas a alunos cegos: Uma proposta de inclusão social. **Nuances Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 33, 2022

SANTOS, T. P. dos; REIS, M. B. de F. **Educação especial: da segregação à inclusão**. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX), Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento, 2015, Inhumas. Anais da Semana de Integração do Câmpus de Inhumas. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2015. v. 2. p. 113-119.

SANTOS, J.; SILVA, M. Cartografia Tátil e Geografia Escolar: Proposições Metodológicas para a aprendizagem de fusos horários. **Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 274-281, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENA, C. C. R. G. de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual**. Tese de Doutorado, Departamento de Geografia, USP, São Paulo, 2008.

SENA, C. C. R. G de.; CARMO, W. R. do. Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de geografia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 127-144, jul.-dez., 2022

SIDEKUN, A. **Cultura e Alteridade: confluências**. Org: Amarildo Luiz Trevisan, Elisete M. Tomazetti. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SILVA, L. C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 691-701, 2015.

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**. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, A. de P.; AZEVEDO, S. C. **A inclusão no ensino de Geografia: desafios e perspectivas**. In: 4º Jornada Científica da Geografia: Dez anos de curso de geografia em Alfenas, 2016, Alfenas. 4º Jornada Científica da Geografia: Dez anos de curso de

geografia em Alfenas: realidade, desafios e perspectivas para a próxima década., 2016. v. 1. p. 298-303.

SILVA, J. V. P.; LOBATO, R. B. A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, no município de Nova Iguaçu. **Benjamin Constant (Online)**, v. 2, p. 209 - 226, 2019. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/publicacoes/revistas#revistaBC>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 719-740, 2015.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. Florianópolis, 2005.

SILVA, V.; MUNIZ, A. M. V. A Geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da Geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoducionais**, v. 3, p. 62-68-68, 2012.

SILVA, M. C.; SILVA, C. R.; SILVA, R. P.; SILVA, L. A. P. Dificuldades de Aprendizagem no Ensino de Geografia no 7 ano da U. E. Florisa Silva em Canto do Buriti-PI. **Revista Pesquisar Ensino de Geografia**, v. 1, p. 77-96, 2015.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5 ed. - Porto Alegre: Artmed, 2008. 478 p.

SOARES, M. A. L., CARVALHO, M. F. **A formação do professor especializado: aspectos históricos e políticos**. In. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-63.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial da las ciecias: un nuevo método para alunos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1999.

SOUSA, I. A. de L. **A formação do professor de Geografia e a inclusão de pessoas com deficiência visual: os desafios da prática docente**. 2017. 59 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Licenciatura em Geografia, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SOUZA, J. G. de; KATUTA, Â. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos**. São Paulo: Ed. Unesp 2001. 162 p.

STEFENON, D. L.; CRUZ, G. de C. Representações de Estudantes de Licenciatura em Geografia sobre a Inclusão na Escola. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 10 n. 2, 2018. Disponível em: Acesso em: 04 de fevereiro de 2021

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e educação: uma narrativa e um ensaio. **Signos Geográficos**. Boletim NEPEG de Ensino da Geografia, v. 1, p. 1-16, 2019.

THOMAS, J. Ensino Além da Visão: ferramentas e estratégias que auxiliam a inclusão do deficiente visual em sala de aula. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. e30304, 22 abr. 2020.

TONET, J. J.; CASTELHANO, F. J. Desafios e perspectivas da educação inclusiva em Geografia no Ensino regular brasileiro. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 35, p. 56-81 2022.

TORRES, J. P.; SANTOS, V. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Revista Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015.

TURCI, D. A.; LOURENCO, E.; SOUZA, G. M. de. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: conhecimentos e práticas dos professores da educação básica do município de Belo Horizonte. **Educação em Foco**, v. 24, p. 259-282, 2021.

TURQUETI, A.; SOUZA, C.; CHINALIA, F. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, Sandra; GIROTO, Claudia; SOUZA, Claudio. (org) “Diferentes olhares sobre a inclusão”, São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília; Oficina Universitária, 2013, cap. 4, p. 57-69.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-18, 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia. UNESCO, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Curso de Geografia Licenciatura - Projeto Pedagógico**. Maceió, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Macapá, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de Curso – Geografia Licenciatura**. Fortaleza, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Três Lagoas, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Recife, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura**. Porto Velho, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura - Campus Universitário Professor Alberto Carvalho**. Itabaiana, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia**. Araguaína, 2018.

VASCONCELLOS, R. **A Cartografia Tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa**. 1993. 147f. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VASCONCELOS, T. da R.; CAMPOS, A. A. C.; CELERI, M. J. Abordagem da paisagem para alunos com deficiência visual: caminhos para um currículo que vá além da geografia tradicional. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 10, p. 1-12, 2019.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A. Cartografia Tátil: a mediação de conceitos para alunos cegos. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 124-141, 2018.

VIEIRA, J. M.; FERRAZ, C. B. O. O Desafio do Ensino de Geografia para Deficientes Visuais. **GeoAtos: Revista Geografia em Atos**, v. 2, n. 2. 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/viewFile/3864/3029>. Acesso: 02 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de Defectologia**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 1997. Edição Kindle.

ZAVAREZE, T. E. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia.pt**. 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>. Acesso em 20 de out. 2023.

ZIESMANN, C. I.; FRISON, M. Formação de professores e educação escolar inclusiva: Um olhar para o sujeito com deficiência visual. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 74-94, 2017.

APÊNDICE A – Questões utilizadas no questionário online aplicado via *Google Forms*

1. É formado(a) em Geografia Licenciatura pela UFPE?
2. Em qual ano você concluiu o curso ou em qual semestre/período você está?
3. Ao longo da sua formação inicial, você teve contato com temáticas e/ou práticas sobre educação inclusiva a partir das disciplinas obrigatórias ou de eletivas do curso?
4. Caso a resposta para o questionamento acima for "Sim", o contato aconteceu através de disciplinas obrigatórias ou eletivas?
5. Você buscou, por iniciativa própria, conhecimentos acerca da inclusão escolar, participando de eventos, palestras, cursos, entre outros meios?
6. Você avalia que a sua formação inicial o(a) preparou suficientemente para receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE (alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/ superdotação, entre outras especificidades)?
7. A partir da sua formação inicial, você se sente preparado(a) para incluir efetivamente o aluno com deficiência visual?
8. Você foi ou é professor(a) da educação básica?
9. Caso a resposta anterior for "Sim", qual rede de atuação?
10. Você já teve alguma experiência com aluno com Deficiência Visual?
11. Caso a resposta anterior for "Sim", gostaria de saber como foi a sua experiência. Poderia compartilhar comigo?
12. Você conhece a Cartografia Tátil?
13. Caso a resposta anterior for "Sim", você já teve experiência/contato com a Cartografia Tátil?
14. Caso você tenha respondido "Sim" para as duas últimas questões, você conheceu e teve experiência com a Cartografia Tátil durante a graduação?

APÊNDICE B – Modelo do Questionário 1 aplicado com os cinco alunos de Licenciatura em geografia, da UFPE, antes da oficina de Cartografia Tátil



Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFPE

Questionário 1 sobre formação inicial em Geografia para a inclusão escolar

1) O que você entende sobre educação inclusiva? Qual seria a definição para você?

2º) Até aqui na sua formação inicial, você considera que houve algum tipo de contribuição para a sua prática futura em sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?

3º) Para você, quais são as principais dificuldades que um aluno com deficiência visual encontra nas aulas de Geografia na educação básica?

4º) Agora, pense a partir de você. Se hoje você fosse professor da educação básica e recebesse um aluno com deficiência visual, de acordo com a formação recebida, o que você faria para incluí-lo nas suas aulas? Ou seja, quais recursos/alternativas você utilizaria?

APÊNDICE C – Modelo do Questionário 2 aplicado com os cinco alunos de Licenciatura em geografia, da UFPE, antes da oficina de Cartografia Tátil



Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFPE

Questionário 2 sobre formação inicial em Geografia para a inclusão escolar

1) Você já conhecia a Cartografia Tátil? Já teve contato/experiência com esse meio de inclusão?

2º) Na sua percepção, como momentos semelhantes aos quais você vivenciou pode impactar na formação de um professor de Geografia?

3º) Você acredita que se tivesse vivenciado práticas semelhantes ao longo do curso, através de componentes curriculares, você se consideraria preparado para receber alunos com NEE, especialmente os estudantes com deficiência visual? Justifique.

4º) Agora, te faço novamente aquele questionamento: se hoje você fosse professor da educação básica e recebesse um aluno com deficiência visual, o que você faria para incluí-lo nas suas aulas? Ou seja, quais recursos/alternativas você utilizaria?