



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ALLYSON WESLEY GONÇALVES CARNEIRO

**TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: a técnica de
audiodescrição e a apropriação de signos imagéticos**

RECIFE –PE
2024

ALLYSON WESLEY GONÇALVES CARNEIRO

**TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: a técnica de
audiodescrição e a apropriação de signos imagéticos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: educação geográfica, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço.

Orientadora: Priscylla Karoline Menezes

RECIFE –PE
2024

ALLYSON WESLEY GONÇALVES CARNEIRO

**TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: A TÉCNICA DE
AUDIODESCRIÇÃO E A APROPRIAÇÃO DE SIGNOS IMAGÉTICOS**

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: 05/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Keilha Correia da Silveira (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Profa. Dra. Joana Maria Lucena de Araújo (Examinadora Externa)
Centro Universitário Brasileiro

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Carneiro, Allyson Wesley Goncalves.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: a técnica de audiodescrição e a apropriação de signos imagéticos / Allyson Wesley Goncalves Carneiro. - Recife, 2024.

106f.: il.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS, Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco.

Orientação: Priscylla Karoline Menezes.

1. Inclusão; 2. Pessoa com deficiência visual; 3. Ensino de Geografia; 4. Audiodescrição; 5. Tecnologia assistiva. I. Menezes, Priscylla Karoline. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 910

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao criador por me conceder vida e saúde e por toda permissão em minha vida, em especial por permitir forças nessa etapa, concedendo também esperança em momentos de fraqueza e de alegrias ao meu espírito nessa fase que me atingiu com desafios já mais vividos. Quero também honrar em agradecimento a minha família, pai Paulo Sérgio Carneiro e mãe na Lucia Gonçalves Carneiro, ambos me ajudaram com nutrição e orientação. Grato por minha companheira Girlene Rodrigues de Oliveira, pois sem ela muitas coisas eu não alcançaria sem a força que ela me deu nesta fase. Quero agradecer também os meus Irmãos, Allef Wendel, Priscila, Pollyane, Allyne, Karina e Amanda, nesse ponto estão minhas Tias, Aldenise, obrigado por toda a inspiração e Alcione obrigado por suas orações. Gostaria de agradecer aos amigos de longas datas, David Viscote e Jefferson Lemos, também os de novas caminhadas, Nayane, Natalia, Amanda e Allan vocês são minha base epistêmica. Deixo também minha satisfação a orientadora Priscyla que com calma me guiou nas etapas e me dê autonomia. Porém, em especial, quero agradecer a Joana, uma grande amiga que me ajudou nos momentos mais sombrios dessa escrita, amiga, tu não tens noção do quanto você me ajudou - gratidão. Sou grato também a vários colegas e amigos de trabalho e a alguns que partilharam comigo momentos difíceis e alegres a Lilian por ser uma pessoa forte, nos momentos difíceis, ao meu avô Lando que sempre foi muito carinhoso e gentil comigo! Te amo meu avô sempre e para sempre.

A todos meu imenso carinho e gratidão!

RESUMO

A essência deste trabalho é buscar compreender com objetividade sobre os sistemas que promovem inclusão através da educação, mais especificamente para compreensão da técnica, tecnologia e recursos assistivos através da Audiodescrição. Para esse fim, o conteúdo que terá maior destaque será a inclusão através de recursos pedagógicos por meio de imagens, essa ação impulsiona o movimento que contribui para apropriação de conhecimento dos indivíduos envolvidos. Esse estudo tem como objetivo reconhecer a importância dos procedimentos adotados para desenvolver maior significação para pessoas com deficiência que buscam espaços de ensino. Conquanto, a abordagem utilizada nessa pesquisa para alcance desse objetivo se dará através do ensino de Geografia. Essa disciplina, no que diz respeito a compreensão de imagens, é muito importante, pois, sua contribuição para auxiliar na compreensão da realidade é essencial para os indivíduos em formação. A proposta dessa pesquisa é destacar a importância da tecnologia assistiva através de procedimentos pedagógicos que contribuam para maior apropriação de imagens por pessoas com deficiência visual. Dessa maneira, entende-se que a inclusão por meio de recursos assistivos necessita de maior destaque nas escolas. Para melhoria desse cenário, esse trabalho destaca a inclusão de técnicas de ensino de Geografia por meio de tecnologia assistiva, de maneira lúdica e prática, e que podem contribuir para a formação de professores que trabalham na educação básica, entendendo que esses agentes são os facilitadores e peça fundamental para a ampliação do movimento inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão, Pessoa com deficiência visual, Ensino de Geografia, Acessibilidade, Tecnologia assistiva, Audiodescrição.

ABSTRACT

The essence of this research is to seek to understand objectively the systems that promote inclusion through education, more specifically to comprehend the technique, technology and assistive resources through audiodescription. To this end, the content that will be most highlighted will be the inclusion through pedagogical resources using images, this practice stimulates the movement that contributes to the appropriation of knowledge by the individuals involved. This study aims to recognize the importance of the procedures applied to develop greater significance for people with disabilities who are seeking educational spaces. Though, the approach used in this research to achieve this objective will be through the teaching of Geography. This subject, regarding the understanding of images, is very important, as its contribution to assist in the comprehension of reality is essential for the individuals' education. This research seeks to highlight the importance of assistive technology through pedagogical procedures that contribute to a greater image appropriation by visually impaired people. Thus, it is understood that inclusion through assistive resources needs to be given greater prominence in schools. To improve this scenario, this work highlights the inclusion of Geography teaching techniques through assistive technology, in a fun and practical way, which can contribute to the training of teachers who work in primary education, understanding that these agents are facilitators and a fundamental part to expand the inclusion movement.

Keywords: Inclusion. Visually impaired person. Teaching of Geography. Accessibility. Assistive technology. Audiodescription.

LISTA DE SIGLAS

AD – Audiodescrição

DV- Deficiência Visual

ECD - Estudantes com Deficiência

EDV – Estudantes com Deficiência Visual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC- Ministério da Educação

OA - Objetos de Aprendizagem

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoas com Deficiência

PDV – Pessoas com Deficiência Visual

PCBV - Pessoas com Baixa Visão

PDVSN – Pessoas com Deficiência Visual Subnormal

PDVT - Pessoas com Deficiência Visual Total

PP - Portal do Professor

TAS- Tecnologia Assistiva

TAAD - Tecnologia Assistiva de Audiodescrição

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

PARTE 1.....	10
TRILHAS DO PESQUISADOR E DA PESQUISA.....	12
INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	15
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	16
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.4 METODOLOGIA.....	19
PARTE 2.....	23
A IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL.....	23
2.1 Direitos Humanos, educação e inclusão na legislação mundial	25
2.2 Principais convenções internacionais para inclusão da pessoa com deficiência.....	28
2.3 Conteúdos de inclusão incorporados na legislação educacional brasileira.....	31
2.3.1 Educação como direito social na constituição de 1988.....	35
2.3.2 Estatuto da criança e adolescente (ECA): Base para promover a liberdade, respeito e dignidade para formação do cidadão.....	36
2.3.3 Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): histórico de criação da lei para alcance da educação inclusiva nos currículos.....	38
2.3.4 Decreto nº3.298/99: Disposições sobre o atendimento e modalidade da educação especial.....	42
2.3.5 Lei nº 10.172/01: Plano nacional de educação (PNE) regulação da educação especial.....	43
2.3.6 Decreto nº 7611/2011: A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.....	43
2.3.7 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI): Política de implantação, garantias e reconhecimento da educação com equidade	46
2.3.8 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): contribuições através da sugestão de um currículo democrático para o ensino de geografia.....	47
2.3.9 Decreto Nº10.502 – Política Nacional de Educação Especial (PNEE-2020): O propósito das salas especializadas.....	49
2.3.10 Resolução Nº 205: Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva (CITA) possibilidade para uma nova abordagem inclusiva para promover igualdade de oportunidades.....	50
PARTE 3.....	52

CONHECIMENTO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA AUDIODESCRIÇÃO: TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA PARA A DESCRIÇÃO DE SIGNOS IMAGÉTICOS EM AULAS DE GEOGRAFIA.....	52
3.1 Tecnologia & Tecnologia Assistiva (TA): evolução e importância de recursos que contribuem para a formação inclusiva no ensino de Geografia na educação básica em Pernambuco.....	55
3.1.1 Breves considerações sobre a evolução da ciência e tecnologia: diversidade humana e mudanças na geração de impactos sociais.....	56
3.1.2 Tecnologia, ciência e educação: ações que contribuem com a formação escolar inclusiva e em diversidade.....	60
3.1.3 Tecnologia Assistiva: recursos físicos e pedagógicos que produzem apropriação de saberes no dia a dia junto com a importância de acolher a diversidade de PCD.....	63
3.1.4 Pesquisa exploratória em ambientes especializados de Pernambuco: recursos de TA para auxílio de estudantes com deficiência visual.....	65
3.1.5 Abordagem pedagógica dos professores de Geografia na educação básica de Pernambuco: questionário semiestruturado e reconhecimento de barreiras atitudinais para o ensino a alunos com deficiência visual.....	66
3.1.6 Decodificação de conceitos geográficos: inclusão na escola através de imagens por meio de AD	72
3.2 OFICINA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO: AUDIODESCRIÇÃO EM SALA COMO FORMA DE MELHORAR A EXPOSIÇÃO PARA PROMOVER INCLUSÃO.....	76
3.2.1 Apresentação e divulgação da oficina para os professores da Rede Estadual de Pernambuco.....	78
3.2.2 Organização dos materiais didáticos e pedagógicos para aplicação da oficina de audiodescrição para os professores de Geografia.....	80
3.2.3.....	81
PARTE 4.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	103

1ª PARTE

TRILHAS DO PESQUISADOR E DA PESQUISA

Audiodescrição do autor: Homem com altura de 1,74, cor de pele negra. Cabelos longos e enrolados de cor castanho claro. Tenho sobrancelhas grossas e olhos grandes de cor castanho-escuro, lábios grossos e queixo alongado e rosto afilado.

Para iniciar partimos do pressuposto de que não se pode separar o autor da obra e sua história pessoal. Minha trajetória acadêmica até o mestrado tem início em 2014 quando ingressei na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus de Recife, para cursar Licenciatura em Geografia. Após o terceiro período de graduação, por questões de subsistência, fui em busca de experiência em sala de aula para atuar como professor de geografia em escolas da Região Metropolitana do Recife (RMR)¹. No ambiente escolar passei a ser confrontado interna e externamente com questões sobre metodologias de ensino-aprendizagem. O curso terminou em 2018 e o período de conhecimento que vivenciei na academia foi importante e repleto de muitas transformações na minha maneira de pensar.

A minha busca por experiência na educação seguiu, e no ano de 2020 tive a oportunidade de participar do projeto educativo encabeçado pela Secretaria de Educação no Estado de Pernambuco. O projeto chamava-se Educa-PE e funcionou através da colaboração de técnicos, professores e funcionários atuantes na educação básica e formação de professores, as atividades tinham como objetivo levar conhecimento por meio de gravação e exposição de aulas *on demand* (vídeos sob demanda) e ao vivo, podendo ser transmitidas em plataformas na internet e/ou em canais da televisão aberta. Minha participação foi produzir e ministrar aulas

¹ A Região Metropolitana do Recife (RMR), também referida por Grande Recife, é a maior e principal região metropolitana do estado brasileiro de Pernambuco. Compreende 14 municípios: Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Igarassu, Abreu e Lima, Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, São Lourenço da Mata, Araçoiaba, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Moreno, Itapissuma e Recife. Todos os municípios da RMR, fazem parte da Região Imediata do Recife, acrescentando-se a esta a Vila dos Remédios (núcleo urbano do arquipélago de Fernando de Noronha) e o município de Paudalho.

de Geografia para auxiliar na educação básica em meio ao isolamento social. Esse isolamento foi uma das medidas para proteger a população do vírus *SARS-CoV-2*².

Em meio a produção das aulas os professores foram confrontados por uma colaboradora responsável pelo desenvolvimento inclusivo do projeto. Essa pessoa nos alertou para o cuidado com a forma de exposição das imagens contidas nas apresentações de slides, pois, a maneira de apresentação dessas não contemplava o público de pessoas com deficiência visual. O conteúdo das aulas expositivas apenas contemplava estudantes videntes.

Nesse momento, entrei em conflito com a minha metodologia, pois precisava tornar a aula mais inclusiva. Dessa forma a problemática da educação inclusiva para pessoa com deficiência visual passou a ganhar evidência em meu método de ensino. No projeto já era utilizada a técnica de linguagem de sinais, nossa preocupação, então, passou a ser os alunos que tinham dificuldade de compreensão visual.

Provocado pela experiência vivenciada no projeto, passei a investigar as orientações de ensino/aprendizagem para pessoas com deficiência visual (PDV). A partir desses estudos, surgiram questionamentos sobre as condições de aprendizagem também de alunos com dislexia, autismo, TDAH e outros estudantes que tínhamos obrigação de alcançar. Com a finalidade de encontrar uma solução prática para expor as aulas de Geografia de maneira mais inclusiva, passei a ter contato com a metodologia da Tecnologia Assistiva (TA). Uma técnica que funciona através de recursos físicos e pedagógicos para auxílio e estímulo dos indivíduos na apropriação de informações e saberes. Compreender mais sobre essas técnicas passou a ser parte do meu objeto de pesquisa e solução para exposição das aulas de geografia com uso de imagens. Por meio dessa investigação iniciei estudos sobre Audiodescrição (AD). Um dos recursos contidos na Tecnologia Assistiva para auxiliar no processo de inclusão de pessoas com deficiência através da descrição gravada ou simultânea de imagens.

No ano de 2020 escrevi um projeto de pesquisa no qual me propunha a investigar o ensino de Geografia e a audiodescrição. O texto foi apresentado e aprovado como requisito para o ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE (PPGEO-UFPE), mesma universidade em que me graduei em 2018.

² RECOMENDAÇÃO Nº 036, DE 11 DE MAIO DE 2020. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020#:~:text=Recomenda%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20medidas,dos%20servi%C3%A7os%20atingido%20n%C3%ADveis%20cr%C3%ADticos>. Último acesso: 04/05/2024.

A linha de pesquisa que mais se enquadrou no meu projeto foi “Educação, Cultura, Política e Inovação na produção contemporânea do espaço”. A professora responsável pela minha orientação foi a Doutora em Geografia, Priscylla Karoline de Menezes. Por fim, no ano de 2021 começou meu desafio para reconhecer, evidenciar, analisar e compreender com mais profundidade o estudo contido neste trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Uma parte significativa da comunidade científica ao redor do mundo concorda em diversos artigos, dissertações e teses que a escola contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno. No entanto, hoje, a demanda é outra: temos estudantes bastante diversificados. Essa diversidade exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos para que haja inclusão.

O movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizadas encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”. A Educação Inclusiva nesse sentido vem gradativamente promovendo mudanças nos valores na educação tradicional. Porém, esse movimento carrega grandes responsabilidades que podem implicar no desenvolvimento de novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda excludente, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

Nesse contexto, a educação inclusiva depende de profissionais comprometidos, pois, o sistema educacional é rico em diversidade humana e por esse motivo os sistemas de ensino brasileiro precisam promover contribuições para o desenvolvimento de todas as pessoas. A base desse argumento é pautada na cartilha de direitos humanos, documento que destaca em seu artigo 7º a igualdade entre os indivíduos:

Todo homem, mulher, jovem e criança têm direito à educação, treinamento e informação durante todas as fases de suas vidas, não havendo limites de idade para suas reivindicações. O direito à educação é inalienável e universal, sendo também considerado um direito que viabiliza a realização de outros direitos, pois ele prepara as pessoas com deficiência para o trabalho e para a obtenção de renda que lhes garantam viver com independência e dignidade. Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas (UNHRC, 2019)

A publicação da cartilha dos direitos humanos universais provoca um processo de modificação legislativa em diversos países. Ações relacionadas a criação de leis e atividades pedagógicas para melhoria de espaços de convívio social. No Brasil, essas modificações ocorreram décadas após décadas, por meio de uma legislação que se torna cada vez mais consolidada. Conquanto, essas alterações foram paulatinamente ampliando de forma legislativa as oportunidades de inclusão. Nesse sentido transformações significativas foram sendo introduzidas, desde as oportunidades de trabalho até alterações no sistema de ensino por meio de uma pedagogia inclusiva e integrada com os profissionais da educação.

Segundo Freire (1979, p.84), o ato de educar requer atuação conjunta de todos os envolvidos, sendo eles: pais, professores e comunidade em geral, pressupondo olhar sistêmico para o processo de aprendizagem, de maneira a propiciar a autotransformação do sujeito humano juntamente ao comprometimento e responsabilidade por parte de quem educa e pelo educando.

Nesse sentido, para Ross (1998) os que se comprometem com a escola inclusiva necessitam envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como estabelecer parcerias profissionais externas para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. Além disso, precisa incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade de forma democrática (Sage, 1999; Reis, 2000).

Assim, este trabalho baseia-se no entendimento de que todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

Em se tratando de integrar diversos sujeitos e seus contextos na realidade, a Geografia torna-se uma disciplina com enorme poder de promover a apropriação do conhecimento pelos indivíduos. A liberdade de abordar temas em diferentes contextos coloca a Geografia como uma disciplina na condição de desenvolver o senso crítico em diferentes linguagens. A abordagem da geografia com uso de imagens tem função de contribuir com o desenvolvimento dos atores envolvidos. Sendo assim, essa disciplina visa contribuir para ampliação da percepção de códigos de imagens em conteúdos expostos nas aulas.

No entanto, existe uma carência na compreensão de conteúdos imagéticos por pessoas com deficiência visual. Para promover o rompimento de uma trajetória de exclusão os educadores necessitam reconhecer novas técnicas na perspectiva de promover ações inclusivas para uma maior diversidade de estudantes.

Dentre esses grupos de estudantes este trabalho tem como foco principal pessoas com deficiência visual (PCDV) sabemos que a cegueira está inserida no quadro de referência da deficiência visual, que se define pela severa diminuição ou ausência do sentido da visão após correções óticas, estendendo-se da baixa visão moderada a cegueira total por fatores congênitos ou adquiridos (MACHADO; *et. al*, 2003).

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração de personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e cria, de maneira criativa e orgânica, a psique do homem. Consequentemente, a cegueira não é apenas um defeito, uma deficiência, uma fraqueza, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de habilidades, uma vantagem, uma força (VYGOTSKY, 1997)

O contexto base dessa pesquisa foi de promover a inclusão de pessoas com deficiência visual através do reconhecimento de procedimentos para auxiliar professores de geografia na educação básica. Em virtude disso, Marli André (2015, pág.11), em seu estudo sobre formação de professores afirma:

Para que medidas efetivas atinjam resultados mais amplos, seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar. Ao mesmo tempo, essas propostas precisariam ser acompanhadas por um sistema de monitoramento, que ajudasse a reforçar aquilo que estivesse funcionando bem e a melhorar aquilo que precisasse de correção. (ANDRÉ, 2015, p. 227- 228).

Assim, este trabalho buscou analisar as formas de inclusão para pessoas com deficiência visual através do ensino de geografia. Nessa perspectiva, reconhece a tecnologia assistiva (TA) como recurso pedagógico que contribui para a compreensão do espaço por estudantes com deficiência visual. O recurso assistivo que este trabalho utilizou foi a audiodescrição (AD).

A audiodescrição (AD) é um recurso de acessibilidade comunicacional voltado para pessoas com deficiência visual, sejam elas, pessoas com baixa visão, idosos, autistas, daltônicos, pessoas com TDAH etc. É por meio da tradução audiovisual gravada ou simultânea que ocorre a tradução de imagens em palavras e torna diversos tipos de produções audiovisuais acessíveis para as pessoas. Além disso, a descrição de imagens em aulas expositivas permite que o deficiente visual compreenda imagens e se apropriem do conteúdo.

1.1 JUSTIFICATIVA

Talvez em nenhum outro momento, como no contexto atual, tenha se falado tanto em inclusão. Inclusão social, inclusão escolar, inclusão desses discursos, porém (e infelizmente) não tem sido suficiente para suplementar a exclusão. (Domingos, 2020 ap.11).

Diante do que foi exposto, faz-se necessário entender que a essência deste trabalho consiste em investigar a importância da temática da inclusão em sala de aula e os sistemas que as promovem. Mais especificamente. A compreensão de técnicas provenientes da tecnologia assistiva. Se temos como objetivo a diminuição da desigualdade, é preciso considerar a educação como um caminho importante para correção da exclusão social. Uma vez que essa é vista como um fim e um meio para a evolução do indivíduo na perspectiva de mudança e ampliação da compreensão de sua realidade. Isso se torna ainda mais evidente em um país como o Brasil, uma vez que a inclusão por meio da educação vem buscando base para corroborar a ideia de que não adianta estar escrito, precisamos materializar conquistas levando em consideração as inúmeras lutas pela implementação de documentos e ações pedagógicas para assim possibilitar qualidade na formação plena de todos os envolvidos.

Para compreensão da importância teórica, relevância prática, possibilidade de aplicação e uso das informações que foram compiladas e produzidas neste trabalho, pensamos uma metodologia que estruturou desde a construção de um arcabouço teórico voltado para o entendimento da criação e efetivação de leis, até a aplicação de teorias no cotidiano dos envolvidos no processo. De maneira geral, é importante destacar que estamos discutindo sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual e seu acesso ao conhecimento por meio de recursos pedagógicos desenvolvidos por TA.

Esses recursos são resultados de ações pedagógicas que provém da TA. Essa técnica consiste em uma área do conhecimento aproveitada para uma linguagem multidisciplinar que tem por finalidade eliminar as barreiras e criar uma plena participação e vida funcional para as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida.

Além disso, os estudos de cunho sistêmico aplicados à análise de TA na Geografia têm crescido bastante, o que torna a pesquisa ainda mais relevante, por analisar conjuntamente uma gama de fatores que atuam em relação a autonomia e apropriação de saberes que amplia a diversidade do conhecimento geográfico.

Dessa maneira, este trabalho reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem que estudantes no ensino básico (ensino fundamental 2 e médio) são submetidos na fase escolar. Também destacamos casos em que alguns desses estudantes foram negligenciados seja no mundo físico na sala de aula com ausência de profissionais qualificados, e/ou material com falta de recursos multifuncionais. Assim, este trabalho possui uma relevância significativa em termos de contribuição para a inclusão em ambientes de aprendizado.

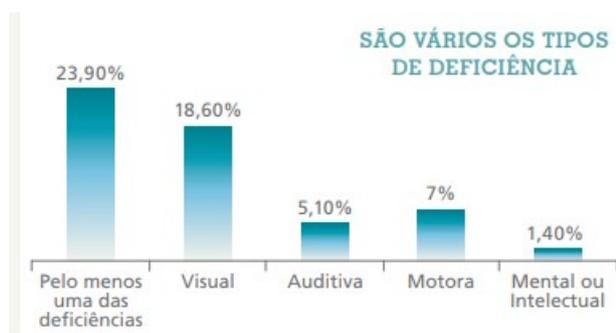
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Os dados que demonstram a dimensão da carência pedagógica das escolas brasileiras, em relação a medidas de inclusão para pessoas com deficiência visual, chamam a atenção. Ao analisar demonstrativos de mais de uma década, observamos que é visível a necessidade de investir na TA para os indivíduos com algum tipo de deficiência.

Nesse sentido, segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico de 2010, percebemos que os números demonstram situações e condições distintas para pessoas com deficiência, desde quantitativo até a prevalência dos diferentes tipos de deficiência e as características das pessoas que compõem esse segmento da população.

De acordo com a cartilha censo (2010), em pesquisa elaborada pela SDH/PR, SNPD com Coordenação-Geral do sistema de informações sobre pessoas com deficiência, O Brasil tem um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência do mundo, cerca de 45.606.048. No qual, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Desse total, 25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2%) são homens. No que diz respeito a área onde vivem 38.473.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais.

Figura1 – quadro estatístico pessoa com deficiência: quantitativo dos diferentes tipos de situações



fonte: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/2022), feita com cerca de 18,6 milhões de pessoas, foi registrado que a gentes com dois anos ou mais de idade em um percentual de 8,9% desse grupo etário tinha algum tipo de deficiência. Além disso, nesse mesmo ano os dados apontavam que 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais de idade.

Dessa maneira, percebe-se quantitativamente os percentuais sobre pessoas com deficiência em diferentes situações. Ou seja, os números comprovam que existe um nível de desigualdade entre pessoas com deficiência em diferentes faixas etárias e de acordo com os modelos de deficiência. O contingente de jovens e idosos que passaram por fases educacionais diferentes revelam que existe uma lacuna em relação a inclusão dessas pessoas as linguagens de educação e tecnologia. Para melhoria desses quadros ações legislativas criaram mecanismo que tem como função a inserção dos indivíduos no contexto social.

Tomando por base às necessidades impostas pelo movimento da educação inclusiva, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê que o atendimento educacional especializado (AEE) é a base principal para auxiliar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Logo, tem como principal objetivo identificar, elaborar e organizar recursos que possibilitem a plena participação dos alunos da educação especial nas atividades escolares, além de complementar e/ou suplementar a formação destes alunos a fim de prover independência na escola e fora dela.

Contudo, existe uma enorme carência na qualificação dos profissionais da educação. Além disso, muitas instituições de ensino atribuem essa função para o professor sem nenhum tipo de formação voltada para a atuação em sala de aula.

Fundamentado nessa pesquisa, esses dados revelam que o contingente de pessoas com deficiência no Brasil, são uma camada significativa e crescente, forçando o entendimento que para chegar a níveis de possibilitar que o indivíduo reivindique direitos na sociedade e consiga se colocar no mercado de trabalho. Para esse fim, é necessário visualizar a educação inclusiva como uma medida fundamental para a construção de uma sociedade justa.

Segundo Tedesco (1995, pág. 13), ascender na hierarquia do sistema educativo significava ascender a níveis mais complexos do conhecimento e a posições mais altas na estrutura ocupacional. Ao olharmos para os indivíduos com deficiência visual no mercado de trabalho percebemos quão desafiador é o processo que exclui esses alunos da oportunidade de acessar de forma plena o conhecimento adquirido na escola.

Sendo assim, ao compreender e intervir no espaço dos estudantes através de conteúdos pedagógicos, é importante reconhecer que a educação também permite entrar ou ficar fora do círculo onde se definem e realizam as atividades socialmente mais significativas.

A partir do que já foi destacado seguiremos o percurso desse trabalho buscando compreender que um dos fenômenos mais importantes para melhoria e transformação social é a inclusão, tendo em vista a crescente diversidade humana que atua através de formas distintas de compreensão. Não promover espaços inclusivos fortalece desvantagens entre os indivíduos que compartilham o mesmo espaço.

Para tanto, o principal questionamento desta pesquisa é: como os professores de Geografia podem contribuir através da tecnologia assistiva e promover maior apropriação no aprendizado de pessoas com deficiência visual em sala de aula?

1.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Reconhecer os procedimentos adotados na tecnologia assistiva, a fim de contribuir para as ações pedagógicas e inclusivas de professores de Geografia na educação básica.

Objetivo Específico

A partir do Objetivo Geral, foram constituídos os Objetivos Específicos, com o intuito de alcançar o propósito da investigação.

- Evidenciar a inclusão escolar através de tecnologia assistiva por meio da técnica de audiodescrição.
- Analisar a importância da geografia escolar em promover inclusão de pessoas com deficiência visual através da descrição de imagens.
- Compreender as transformações pedagógicas no ensino inclusivo com o uso técnico da audiodescrição em aulas de Geografia que auxiliam na compreensão do espaço geográfico.

1.4 METODOLOGIA

Este estudo delinea-se em 4 partes nas quais são contempladas as descrições, entendimentos, vivências, análise e interpretação do fenômeno pesquisado: A técnica da audiodescrição auxiliando na compreensão de signos imagéticos. O tema central é a educação inclusiva no ensino de Geografia.

O primeiro capítulo busca descrever os procedimentos lógicos e formais do trabalho que vai desde a introdução, expondo as principais ideias contidas na pesquisa, até a metodologia, com função de desfragmentar os procedimentos básicos da escrita em termos teóricos e práticos.

A segunda parte discute as contribuições dos documentos legislativos e a descrição de termos relacionados a tecnologia assistiva, audiodescrição e ensino de geografia. Tais recursos contribuem para a efetivação da escola inclusiva. Contemplamos os documentos que defendem e marcam a evolução do processo da educação inclusiva no Brasil, e de forma explícita e/ou implícita justificam a urgência da erradicação das barreiras sociais para a efetivação da escola para todos.

Em sequência a terceira parte faz uma leitura e considerações sobre a prática da audiodescrição em sala de aula. Para essa ação foi organizada uma oficina com professores de Geografia do ensino básico de Pernambuco. Por fim a quarta parte são as considerações finais sobre o que compreendemos sobre este trabalho.

Assim, a promoção desse momento é importante para pesquisa, pois, são levados em consideração a leitura da trajetória das barreiras atitudinais nas ações dos professores envolvidos, as percepções sobre a temática e as possibilidades de aplicação em sala de aula. Comenta-se os elementos contributivos nessa parte prática para a construção de uma ponte entre o teórico e o prático facilitando o discurso científico e contribuindo para a redução das barreiras atitudinais com a finalidade de promover a compreensão da inclusão social/educacional.

Como principal abordagem este trabalho tem uma visão qualitativa em base exploratória, pois, nesse tipo de abordagem entende-se que as informações colhidas e compiladas têm um fim intersubjetivo, ou seja, os investimentos formalizados em dados criados pelo autor buscam alcançar efetivamente os sujeitos contribuindo para melhorar suas ações e apropriação de saberes. Esse investimento só é possível por meio de ações

exploratórias do observador. Dessa maneira, a pesquisa tem por finalidade fornecer suporte para mudanças atitudinais através das reflexões que serão desenhadas na escrita.

Referências sobre a abordagem e tipologia da pesquisa: dialogando com autores

		DÍALOGO COM AUTORES
ABORDAGEM	Qualitativa	Segundo Godoy (1995, p. 62), a pesquisa qualitativa apresenta características como: “Caráter natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, que deve ser uma preocupação de investigador”.
TIPOLOGIA	Pesquisa exploratória	Gil (1999, p. 43) enfatiza que a pesquisa exploratória “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”
	Pesquisa-ação	No que se refere a pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 14) destaca: “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo”.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023

De forma breve, entende-se que o núcleo da observação da pesquisa qualitativa se encontra na observação dos fenômenos de qualquer natureza. Augusto Comte (1830-1842, pág. 322), afirmava por meio de sua filosofia positivista que “a observação dos fatos é a única base sólida dos conhecimentos humanos”.

A observação enquanto prática da pesquisa qualitativa constitui a principal estratégia do pesquisador, quando se leva em consideração as experiências aliadas a teorias. Antes de iniciar essas observações práticas é fundamental nos debruçar sobre as teorias e dados que já foram analisados e descritos em outras fontes de pesquisas. Essa ação precisa ser mantida em toda a base de questionamentos discutida no trabalho.

Segundo Godoy (1995, pág. 62), algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. O autor afirma que um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Sendo assim, compreendemos que os fenômenos podem variar de acordo com a abordagem escolhida. Nesse contexto, na primeira parte do trabalho, nos dedicamos a construir a base introdutória da pesquisa, são apresentados fundamentos que corroboram com a inclusão na educação.

Caminhando nesse sentido, a segunda parte desta investigação constitui-se a partir de um levantamento documental e bibliográfico dos principais documentos e trabalhos de investigação acerca temática da inclusão.

Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa documental aliada a bibliográfica pode trazer contribuições importantes no estudo de diversos temas de pesquisa. Uma realização pormenorizada da revisão bibliográfica e documental possibilita ampliar a discussão de trabalhos e reflexões já realizados e desenvolvidos para a sociedade.

Para efetivação desse objetivo seguiremos com uma abordagem exploratória, buscando conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro e/ou construir importantes para condução da pesquisa.

Gil (1999, pág. 32), destaca que a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado tema ou fato. Uma característica da pesquisa exploratória que une a nossa pesquisa consiste no aprofundamento do tema. Visualizaremos nessa etapa espaços na educação pública que prestam serviços com acessibilidade através de tecnologia assistiva. Ambientes como: Centro de apoio especializado de Pernambuco (CAPE³), bem como ao instituto Antônio Pessoa de Queiroz (IAPQ), serão pontos de observação importantes nessa etapa da pesquisa.

Por meio das observações realizadas nesses ambientes especializados através da obtenção de recursos pedagógicos retirados da experiência foi organizada a terceira parte da

³ Centro de Apoio Pedagógico Especializado: Fruto do amadurecimento da consciência de direitos e, naturalmente, reflexo das mudanças sociais em operação por todo o mundo, surgiu em São Paulo, no início do século XXI, o CAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado.

pesquisa. Inicialmente entendemos que adição de recursos e técnicas não entram em pauta na formação de professores. Essa parte do trabalho não é vista como parte integrante da formação e sim como uma atividade extraordinária, ou seja, fora do cronograma geral. Os conteúdos e práticas foram formatados para uma atividade aplicada em oficina sobre TA para professores da Gerência Regional de Educação em Recife - PE (GRE- Recife Norte) e formação de professores de Geografia no Município de Jaboatão dos Guararapes-PE.

A última parte da pesquisa foi realizada metodologicamente como pesquisa-ação, pois, as ações realizadas consideraram desde as observações em ambientes especializados às contribuições significativas de professores que estão atuando em sala de aula. O Um trabalho construído com a colaboração dos professores nos permite iniciar o processo por meio da base, e obter mais experiência por meio de outros olhares.

A dinâmica de ações proposta para os professores envolvidos foi, de maneira prática, a descrição básica da TA como referência utilizada no processo de mediação através da audiodescrição (AD), mais uma ferramenta para o empoderamento, equiparação de oportunidades e atividade autônoma da pessoa com deficiência (GALVÃO FILHO, 2009). Nesse sentido, a TA que dará suporte a essa pesquisa é AD, por acreditar que esse recurso possa mediar o processo de apropriação de conceitos de alunos com deficiência visual.

Por fim, a oficina teve como foco a descrição de imagens e representação do espaço geográfico, enfatizando o principal objeto de estudo da Geografia. Obviamente existiram outros sentidos nessa oficina, mas nosso intuito foi de demonstrar maior assimilação e/ou dificuldades sofridas por profissionais que, em muito, não tiveram contato com as técnicas da audiodescrição. Nossas atividades terão sua base em técnicas básicas de descrição de imagem, para isso tivemos auxílio de um consultor, este profissional é especialista em audiodescrição e teve função de nos dar suporte para escolher o melhor caminho na descrição de imagens.

2ª PARTE

A IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades. Paulo Freire

A partir desse ponto, serão abordadas as legislações sobre inclusão, desde o marco inicial com o surgimento da cartilha universal dos direitos humanos até as ações que modificaram a abordagem educacional para a pessoa com deficiência no Brasil. O enfoque dessa parte do trabalho consiste em relatar sobre as contribuições legislativas que impulsionaram o avanço da pedagogia, através do uso da tecnologia assistiva, e como esse sistema é importante de forma global e não apenas para a pessoa com deficiência.

O mundo sempre conviveu com a presença de pessoas com limitações de toda a natureza. Entretanto, apesar de observarmos uma melhora no tratamento das pessoas com deficiência nas últimas décadas, ainda existem muitos obstáculos. As pessoas com deficiência têm enfrentado um percurso de muita luta para que o mundo compreenda sobre diversidade e que a dignidade só ocorre com equidade para alcançar a inclusão de maneira plena.

Esse quadro de desigualdades é antigo, porém, a conjuntura começa a mudar no ano de 1990 quando a sociedade desenvolve um outro olhar e consciência, repleto de suposições pedagógicas que impulsionaram algumas mudanças de paradigmas para a educação especial. Não se pode afirmar que os sistemas funcionam perfeitamente, porém, o Brasil desde a garantia de Leis para dignidade da pessoa humana até a criação de sistemas de financiamento para educação inclusiva, em termos de educação especial, é um dos pioneiros na luta contra a exclusão educacional.

Antes de chegar nesse espírito de mudança, o planeta precisou mudar alguns paradigmas a respeito da visão da convivência humana. Isso só ocorreu quando diminuiu o

quadro intenso de guerras por território e poder que os seres humanos estavam vivendo em um dado momento. Assim, para compreendermos melhor a proposta dessa parte do trabalho vale citar o impacto da segunda Grande Guerra que se caracterizou por uma mobilização global e integrada das sociedades. Para Duarte (2005, p. 37) o pensamento coletivo nesse momento não foi só atenção para recursos humanos e demográficos, mas de impacto global e intenso da guerra nas sociedades que a viveram, ou seja, o mundo estava concentrado na guerra.

Por meio de um contexto histórico, entre os séculos XVIII, XIX até a primeira metade do século XX o mundo passou por momentos muito intensos de conflitos armados. Até a Segunda Guerra Mundial os seres humanos, em termos de sociedade, ainda não tinham um amadurecimento sobre a humanidade, das pessoas com deficiência ou mesmo dos direitos para acesso à educação.

Para mais, Oliveira (2020) defende que a deficiência durante muito tempo demarcou os espaços dos indivíduos definindo-se como a diferença central e reduziu a pessoa a sua condição. Ou seja, a humanização e potencialidades dessas pessoas foi reduzida, durante muito tempo, a uma espécie de mecanismo de incapacidade sustentado pela ideia de um suposto déficit.

Para alcançar um cenário inclusivo na educação é importante, de maneira inicial, promover a formalização de direitos que sugerem e permitem garantias (SILVA, 2011). A formalização discutida aqui ocorre com a criação de documentos e leis que ajudam na apropriação de espaços que permitam direitos e garantias para os sujeitos no processo.

No caso das pessoas com deficiência a legislação caminhou de forma cronológica e sistemática. Parte dessa evolução tem relação com o desenvolvimento da linguística como ciência no início do século XX no período pós Segunda Guerra em especial, após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU). (OLIVEIRA, 2020). Nesse momento, as nações iniciam um amadurecimento de discussões para melhoria da comunicação.

Compreendemos que ao atravessar esse período de crise, o fim da Grande Guerra e criação da ONU, a sociedade passa por mudanças sociais importantes. Em 1948 o mundo bipolar acelera modificações de paradigmas e cria alternativas para a diversidade através da criação de protocolos em discussões ao redor do globo. É importante destacar que esse movimento também ocorre por meio de revisões metodológicas que passam a olhar a diversidade como alternativa. Nesse momento, os debates internacionais surtem efeito através

da criação de uma cartilha universal sugerindo direitos e garantias básicas para construção e reconstrução das nações atingidas pela guerra.

Dessa maneira, no plano internacional foi construída uma sólida base de direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Segundo Norberto Bobbio (1992, p. 15), no meio das contradições e das graves questões que atravessam o nosso tempo, a preocupação pelo reconhecimento dos direitos humanos constitui um sinal positivo na busca da construção de sociedades humanas e democráticas. Os Estados que aderiram formalmente a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos.

Para Lopes & Capellini (2015, p. 29) o principal objetivo da educação inclusiva é o acolhimento e desenvolvimento de todos, ou seja, todo indivíduo tem direito a uma educação inclusiva. Dessa forma, podemos enquadrar nesse contexto a pessoa com deficiência que recebe o suporte da educação especial. Para mais, Lopes & Capellini (2015, p. 24) completa que a educação especial é uma área de conhecimento que tem por objetivo avaliar, planejar, pesquisar, buscar novas estratégias, ofertar o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar. A educação especial não tem função de escolarizar seu público-alvo, mas funciona como um suporte e enquanto área deve funcionar de maneira transversal.

2.1 Direitos Humanos, educação e inclusão na legislação mundial.

"Todos os seres **humanos** nascem livres e iguais em dignidade e **direitos**"
(Assembleia Geral da ONU, 1948).

O marco inicial para mudança da legislação de muitos países acontece através da criação da Declaração Universal de Direitos Humanos, que tem por finalidade garantir os direitos básicos do ser humano. Segundo Norberto Bobbio (1992, p. 57) no meio das contradições e das graves questões que atravessam o nosso tempo, a preocupação pelo reconhecimento dos direitos humanos constitui um sinal positivo na busca da construção de sociedades humanas e democráticas.

O que se convencionou chamar de “direitos humanos”, são aqueles considerados fundamentais a todos os seres humanos. Sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. esse sentido o fato é que

todos somos humanos e temos direito a dignidade. A noção de direitos humanos hoje existe porque percebemos que é necessário reconhecer a dignidade humana como fator gerador de possibilidades.

Assim, Lopes & Capellini (2015, p. 32) afirma que a compreensão em torno dos movimentos para a transformação da pessoa humana depende fundamentalmente da mudança cultural, essa modificação fornece novas leituras construídas historicamente sendo capaz de transformar cenários imaginários em vivências. Ou seja, por meio do reconhecimento de contextos históricos os seres humanos (re)criam e se tornam protagonistas por meio de ações coletivas.

Portanto, sendo os direitos humanos a base para criação de outros documentos Benevides (2003, p. 116) traça uma abordagem histórica dos direitos humanos e traz como eixo principal o reconhecimento do direito à vida, sem o qual todos os demais direitos perdem o sentido. Para compreensão de forma didática, Benevides (2003, p. 117) descreve as gerações de direitos humanos; não em formato de gerações no sentido biológico, do que nasce, cresce e morre, mas no sentido histórico, de uma superação com complementaridade, e que pode também ser entendida como uma dimensão.

No final do século XVIII e durante todo o século XIX, no período contemporâneo das revoluções burguesas surge a primeira geração dos direitos humanos. Benevides (2003, p. 157) acrescenta que é nessa geração que surgem os direitos civis e as liberdades individuais, liberdades consagradas pelo liberalismo, quando o direito do cidadão se dirige contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, a liberdade de viver sem medo. Seguindo com essa importante primeira geração, surgem garantias para os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e opinião.

Através de um processo gradual a segunda geração se motiva e não apenas abrange os indivíduos, mas os grupos sociais. Segundo, Benevides (2003, p. 130) essa geração surge no início do século XX no cerne das lutas operárias e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se, na prática, nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século, nas formas do Estado do Bem-Estar Social. Esse novo conjunto reflete para os direitos sociais, econômicos e culturais algumas obrigações e compromissos trabalhistas; como salário justo, férias, previdência e seguridade social, e os de caráter social mais geral, independentemente de vínculo empregatício, como saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais etc.

De forma complementar e suplementar às duas gerações já citadas, a terceira dimensão inclui os direitos coletivos para convívio humano, como direito à paz, ao desenvolvimento, à livre escolha do próprio destino dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente; são os direitos ditos de solidariedade planetária. De acordo com Benevides (2003, p. 19) tais gerações mostram como continua viva a bandeira da Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a fraternidade, ou seja, liberdade nos primeiros direitos civis e individuais, a igualdade nos direitos sociais, a solidariedade como responsabilidade social pelos mais fracos e em relação aos direitos da humanidade.

Após a concretização da terceira geração dos direitos humanos muitos países ocidentais que os aderiram em sua legislação, ainda tinham dificuldade na aplicação dessas regras. Dessa forma, segundo Benevides (2003, p. 12) para que houvesse uma compreensão sobre formas de inclusão por parte do povo a educação precisava ser transformada, em matéria de direitos humanos, em 3 pontos essenciais: primeiro, a educação precisa ter natureza permanente, continuada e global; segundo, a educação necessariamente precisa estar voltada para a mudança; e terceiro, a educação com responsabilidade valores básicos para o bom convívio em sociedade, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução transmissora de conhecimentos.

Sendo assim, por meio da criação de uma base universal em direitos humanos, a humanidade passa a ter um olhar mais próximo das necessidades das pessoas. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU até os dias atuais a cartilha dos direitos humanos serve de base para sustentação legislativa em termos sociais de muitos países.

Desse modo, os direitos humanos são fundamentais por propor um caráter indispensável para a vida com dignidade. Para uma vida digna é importante tentar esclarecer o que entendemos por dignidade da pessoa humana. Benevides (2003, p. 19) afirma que para o alcance mínimo da dignidade da pessoa humana é necessário, sem dúvida, identificar um comportamento indigno; por exemplo, omissão de socorro nos hospitais, abandono dos idosos na fila do INSS desprezo pelos direitos das pessoas em situação de rua, das crianças, dos desempregados, dos excluídos de toda sorte, são indignidades que fazem parte do convívio humano que se acostumou como esse fato.

A eliminação dessas atitudes na sociedade é um passo de responsabilidade e para chegar nesse caminho é necessário saber reconhecer as conquistas obtidas no processo de formação do pensamento de apropriação de saber. Para que esse tema seja compreendido é

importante questionar por que esse tema precisa ser central no processo educativo? Ou seja, o que é a educação como direito humano?

Sergio Haddad (2004, p. 10) traz uma afirmação importante, na introdução do Relatório sobre o Direito à Educação, realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercer sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa. A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem-estar social (HADDAD, 2004. P. 1)

Destarte, através do reconhecimento da dignidade da pessoa humana como base para respeito dos indivíduos, os direitos humanos auxiliam no surgimento dos direitos de proteção e compromisso com a pessoa com deficiência. Para chegar a esse ponto algumas premissas precisaram ser alcançadas de maneira externa e complementar aos direitos humanos. Ou seja, fatos importantes ocorreram antes de a educação iniciar o processo de equidade, e formulação de projeções para a mudança de cenário da pessoa com deficiência. Foi necessário uma série de lutas e movimentos internacionais e a adesão de muitos países que adotaram anteriormente a cartilha dos direitos humanos em seu conteúdo legislativo.

2.2 Principais convenções internacionais para inclusão da pessoa com deficiência.

Um caminhar de possibilidades ocorre entre o desenvolvimento do sistema educacional mundial, quando observamos as principais convenções internacionais que serviram para mudar o contexto da inclusão no mundo. O movimento para inclusão de indivíduos com formas de leitura de mundo diferentes passa a ter importância nos estudos sobre educação. Nesse sentido, é iniciado um processo significativo de interpretações dos direitos humanos por boa parte dos países ocidentais.

Para contextualizar os avanços até momentos importantes, segundo Coelho, Izquierdo, Santos (2007, p. 21) em 1978 surge o relatório Warnock propondo que se substitua o paradigma médico pelo educativo, de forma a garantir sucesso e plena integração em escolas regulares, sendo objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades. Esse relatório foi elaborado a partir da descrição da evolução humana de como a pessoa com deficiência era tratada e considerada na sociedade.

O relatório Warnock é uma iniciativa do setor privado. Em um primeiro momento o setor privado, através de ações filantrópicas, assumiu a responsabilidade para atuar em favor de pessoas com deficiência. Para mais, (COELHO, IZQUIERDO, SANTOS, 2007) descrevem o relatório Warnock em 5 estágios denominados filantrópicos:

Um primeiro estágio caracteriza-se pelo conceito dominante de doença, enfermidade e incapacidade constante, característica do sujeito «anormal», que pode ser objeto de compaixão por parte da comunidade ou dela ser segregado. Num segundo estágio de assistência pública institucionaliza-se a ajuda aos inválidos necessitados e pode proceder-se ao seu internamento como medida de higiene social. O terceiro estágio dos direitos fundamentais é a época da noção de direitos universais, estando entre eles o direito à educação, mas que podia ter exceções sobretudo nos casos de QI muito baixos. O quarto estágio da igualdade de oportunidade põe em questão a noção de norma e normalidade, privilegia as relações entre o indivíduo e o seu meio e considera o estatuto socioeconómico e sociocultural das famílias como determinante do sucesso escolar e social. O quinto estágio do direito à integração é apontado como atual, mas não é caracterizado (Coelho; Izquierdo; Santos, 2007).

Através da análise desse relatório percebemos que existe um reconhecimento dos indivíduos, através de suas características, enquanto pessoas com deficiência. Nesse período o relatório foi importante, de maneira inicial, porque promoveu o contato e alcance através de estudos dos indivíduos utilizando o paradigma da segregação com finalidade de integração social. Ou seja, inicialmente existe uma separação da pessoa com deficiência e depois uma integração desses indivíduos em um mesmo ambiente escolar, mas com isolamento em salas e/ou por recursos.

Santos (2002, p. 11), acredita que existe uma diferença entre inclusão e segregação, a integração nesse momento era vista como fase intermediária para o reconhecimento de ações alternativas e a inclusão como sendo a etapa final do processo de transformação social.

Assim, dentro do processo de segregação existem instituições especializadas que funcionam separando os indivíduos dando-lhes oportunidade de se desenvolverem a depender das ações ocorridas de maneira isolada e com atenção individual. Oliveira (2020) defende que nos ambientes especializados as pessoas com deficiência precisam acompanhar o processo

educativo além de se preparar para uma sociedade que não está pronta para o convívio em diversidade.

A partir dessa compreensão não se pode negar as mudanças geradas através dessas perspectivas, porém, existem muitas falhas na atenção a pessoa com deficiência e para a educação especial. Podemos colocar em evidência a questão logística de alcance popular. Ou seja, as pessoas em situação de vulnerabilidade social, em sua maioria, não tinham acesso a atenção especializada.

Contudo, a popularização desse atendimento, de maneira formal, ocorre em muitos países no ano de 1994 quando acontece uma conferência da ONU na cidade de Salamanca-Espanha, e nessa ocasião ocorre a elaboração e aprovação de um documento repleto de ações e medidas que os países podem adotar. De acordo com Oliveira (2020), até esse documento, o mundo tinha uma compreensão da necessidade de atender pessoas com deficiência, havia um amadurecimento das nações sobre o tema, porém não existia um direcionamento comum. Ou seja, não existia um documento padrão para referenciamento dos países.

Assim, a declaração de Salamanca incita todos os governos a conceder uma maior prioridade, através de medidas políticas e orçamentos, ao desenvolvimento dos seus sistemas educativos, de modo que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (Coelho; Izquierdo; Santos, 2007, p. 9). Esse documento passa a ser uma referência importante para a formulação de ações efetivas para melhoria da experiência da pessoa com deficiência. Além disso, segundo a Unesco (1994) o conteúdo recomenda que cada criança precisa ser compreendida através de características próprias, por meio de um sistema de educação planejado e os programas educativos devem ser implementados compreendendo a diversidade.

Nesse sentido, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, por meio desse documento, passam a ter direito ao acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma metodologia pedagógica diversificada e centrada na criança. Devendo ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a meta de uma educação voltada para todos (Unesco, 1994, n.º 2).

Após esse marco sobre a educação especial, ainda na década de 90(1999), na cidade da Guatemala é promovida a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O intuito desse encontro

internacional foi subsidiar uma sociedade livre de preconceito e eliminação da discriminação e com isso tornar a sociedade mais equitativa.

Sob esse olhar, para avançar com processo de construção de uma sociedade que respeite a diversidade, aprova-se na convenção da Guatemala um protocolo facultativo cuja finalidade não foi apenas a de instituir novos direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, mas garantir que essas pessoas possam vir a desfrutá-los em igualdade de condições com todos os demais direitos, sem discriminação. De acordo com Leite (2012, p. 14) para que esse mundo aconteça é necessário reforçar a ideia de que as inúmeras barreiras, principalmente as físicas, são o principal fator de discriminação para a pessoa com deficiência.

Portanto, para Leite (2012, p. 16) a principal contribuição desta Convenção é a positivação da mudança de paradigma da visão da deficiência no mundo, que passa do modelo médico, no qual a deficiência é tratada como um problema de saúde, para o modelo social dos direitos humanos, no qual a deficiência é resultante de limitações funcionais do corpo humano e as diversas barreiras impostas pelo ambiente ao indivíduo.

2.3 Conteúdos de inclusão incorporados na legislação educacional brasileira.

“A atual estrutura da educação básica é o reflexo de um histórico de acontecimentos cujas raízes remontam ao descobrimento legislativo do país” (SILVA; FERNANDES, 2011, p.13).

Com a finalidade de compreender a legislação inclusiva, essa parte do trabalho irá explicar os principais marcos legais da inclusão que impulsionaram a legislação brasileira. Porém, para iniciar o diálogo foi importante compreender sobre a construção da educação brasileira, pois esse referente é conceito chave para a modificação e construção da civilização. Pois, a constituição de 1988 tem sua base construída na cartilha dos direitos humanos, e através desse percurso depreende-se que o Brasil sugere a população que vivam no propósito de aceitação e entendimento sobre o olhar das pessoas.

Nabão (2007, p. 37) afirma que o processo de construção educacional no Brasil teve seus primeiros passos dado pelos Jesuítas, grupo católico liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, que vieram para o país com os colonizadores portugueses em 1549, com o objetivo de converter os povos indígenas ao cristianismo.

Décadas à frente, Sebastião José de Carvalho, ministro de Portugal, também conhecido como Marquês de Pombal, implantou reformas no sistema educacional no país visando à modernização. Tais ações foram ponto inicial na primeira base organizacional para a educação desenvolvida no Brasil colônia.

O projeto de modernização da educação brasileira do Marquês de Pombal envolveu, em um primeiro momento, expulsar os jesuítas em meados de 1759 do território conquistado

O Marquês cometeu tal ação em virtude de concluir um plano de desenvolvimento bastante inconsistente na educação da época, podemos notar que essa inconsistência está na visão de que o marquês tinha interesse em manter as mentes das pessoas voltadas para a igreja. Desse modo é inconsistente porque não visava a vida plena das pessoas e sim os interesses da Igreja. Ou seja, houve um retardo de ações, reflexos da falta de planejamento estrutural, deixando a maioria da população sem meios essenciais para compreender e fazer parte do novo mundo, e através de tal ato a população da colônia ficou sem acesso à educação que daria subsídios para adequar-se à nova realidade (COTRIM, 1987).

Com o passar dos anos um momento importante, também um divisor de águas para a história da educação no Brasil é a construção do regulamento do Colégio D. Pedro II 1838-1855, fato que ocorreu no segundo Império. Esse regulamento traz mudanças para construção de um quadro de disciplinas, formando assim uma formalização docente já em 1938, sendo de responsabilidade do governo atuar nas nomeações. A criação de currículos específicos para cada disciplina, incluindo o ensino da língua estrangeira são ações importantes e que moldam o fazer educacional do Brasil. Essa regulação transforma a aleatoriedade do sistema educacional em uma base mais formal.

A evolução continua ao longo dos séculos e, segundo Ghiraldelli Júnior (1990, p. 9) o Império foi substituído por um novo modelo político, a Primeira República, no ano de 1889, proclamada por um grupo de intelectuais e militares da classe dominante, esses vivenciavam um período carregado de “otimismo pela educação”, que ambiciosamente miravam seus esforços na diminuição do analfabetismo por meio da expansão de redes escolares, levando em conta a elaboração de um “protagonismo pedagógico entusiasmado”. Essa elite vivia um período de influência dos ideais democráticos que estavam em efervescência na Europa. Contudo, essas ações não passaram de entusiasmos, pois, a república pouco conseguiu reduzir o analfabetismo, esse que só viu ações efetivas no período da Era Vargas na constituição de 1934, quando a educação infantil passou a ser pública e gratuita.

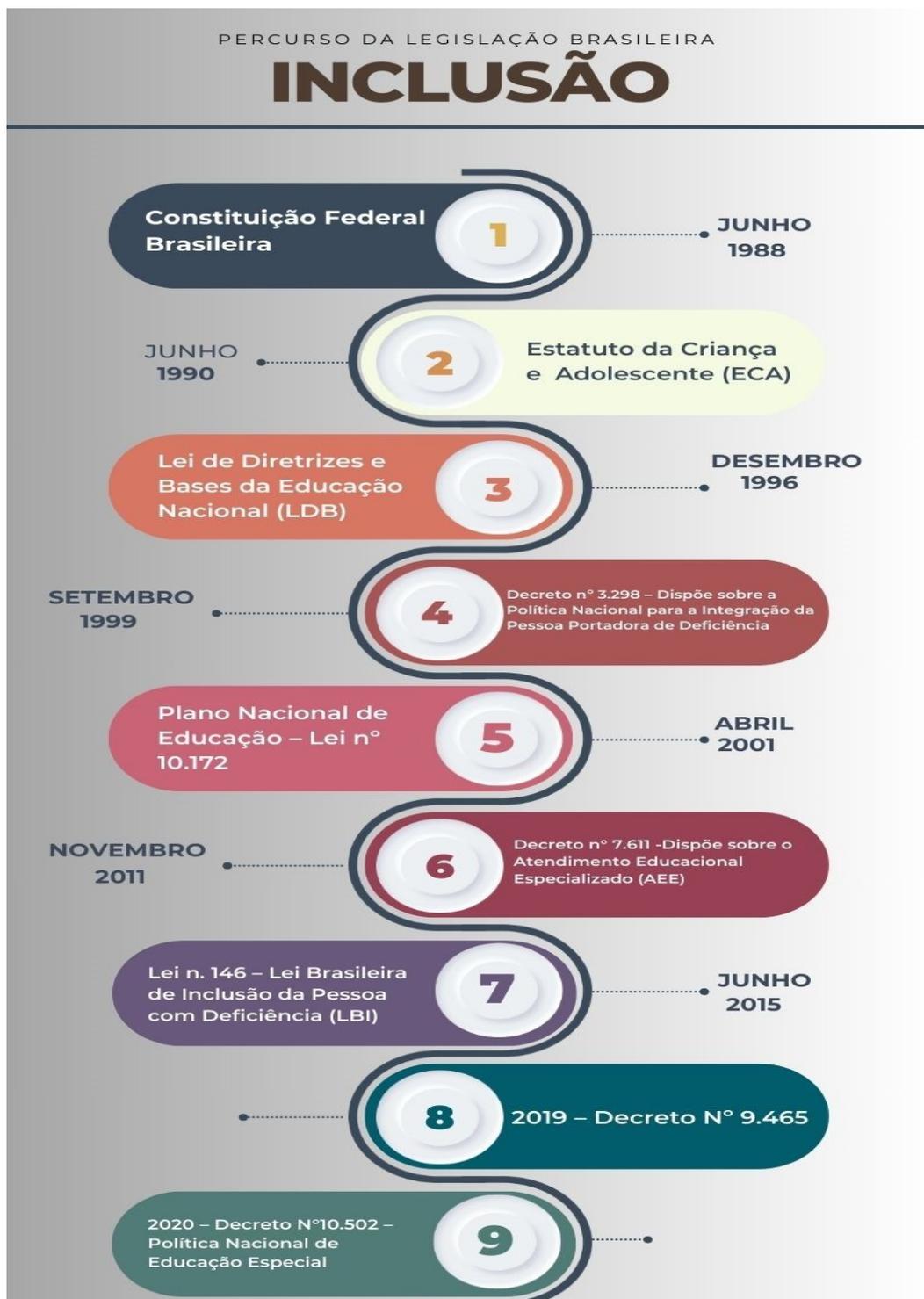
Avançando, através da Proclamação da Independência da república, exatamente em 1822 e promulgada em 1824, assim, foi consolidada a primeira Constituição do Brasil. Nesta, pela primeira vez, a educação tornou-se um direito do cidadão brasileiro. Contudo, deixou de criar uma determinação para descrever o que seria obrigação dos governantes para o fornecimento dessa educação, além disso, o conceito de cidadão ainda não tinha englobado todos os brasileiros, como as pessoas que haviam sido escravizadas, privando grande parcela populacional a esse acesso (SILVA; FERNANDES, 2011).

Dessa forma, o acesso ao sistema educacional aumentou conforme foi sendo necessário para os objetivos políticos (NABÃO, 2007, p. 32). A Proclamação da República explicita a importância da Educação, principalmente a história do Brasil, para a proclamação de um determinado tipo de cidadão. Porém, sem um sistema de ensino unificado e organizado, o acesso às escolas era majoritariamente dos filhos das classes sociais dominantes (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 8). Essa afirmação destacada descreve o sistema regular de ensino. As escolas ditas especializadas como o instituto de cegos e surdos mudos, só entram no Brasil por meio de uma educação especial com base no sistema privado construído pela elite.

Desde o início da construção do conteúdo legislativo para o desenvolvimento e participação das pessoas em diversidade tem se construído em um caminho bastante longo e repleto de dificuldades. Assim, é possível compreender que essas dificuldades são uma constante para a diversidade. Nessa análise podemos citar a pessoa com deficiência que sempre esteve distante desse processo de construção educacional brasileira.

Para mais, com a finalidade de descrever os conteúdos da incorporação do sistema de inclusão no ensino, o quadro abaixo apresenta de maneira ordenada e cronológica as ações legislativas de maior contribuição para transformar o Brasil em um dos países pioneiros no sentido legal para o processo de inclusão da pessoa com deficiência. Esse levante da inclusão no Brasil se deu através de um percurso que tem grande força a partir da Constituição de 1988, denominada como Constituição Cidadã, incorporando fortemente a afirmação dos direitos humanos (CANDAUI, 2012 p.91).

Quadro1: Percurso do processo de inclusão



Fonte: Do autor (2023)

2.3.1 Educação como direito social na constituição de 1988.

Podemos afirmar que o percurso sobre educação se amplia progressivamente transformando o conteúdo de inclusão através de novos temas em suas preocupações CAPELLINI; FONSECA, 2015 p. 94).

Essas preocupações têm maiores possibilidades de serem sanadas quando os textos constitucionais afirmam garantias de direitos sociais para o cidadão. A Carta Constitucional de 1988 trouxe a educação sob perspectiva política e de interesse público, e a inseriu como um direito social previsto no artigo 6º.

Todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (Cretella apud Raposo, 2005, p. 4).

O artigo 6 da constituição ao mencionar todos os direitos sociais, acabou por normatizar um universo de normas que “enunciam tarefas, diretrizes e fins a serem perseguidos pelo Estado e pela sociedade” (Piovesan, 2010, p. 378).

No texto de Piovesan, a Carta Constitucional de 1988 adotou uma concepção contemporânea de cidadania no que diz respeito à indivisibilidade dos direitos humanos, quando “os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)” (Piovesan, 2010, p. 385).

Assim a nova concepção de cidadania foi renomeada em “processo de especificação do sujeito de direito”, em que “o sujeito de direito deixa de ser visto em sua abstração e generalidade e passa a ser concebido em sua concretude, em suas especificidades e peculiaridades” (Piovesan, 2010, p. 383-384). Abarcando e assegurando a inviolabilidade dos direitos e garantias fundamentais, está afirmando o alcance universal dos direitos humanos, transcendendo além do Estado, dentre eles a educação, que, ao ser posta como um direito social de todos, confirma, assim, o seu caráter universal.

Baseado nessa compreensão a educação precisa ser enxergada como “ato ou efeito de educar-se; processo de desenvolvimento de capacidade física, intelectual, moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social” (Raposo, 2005, p. 1). A concepção de educação, assim, significa o conjunto de conhecimentos ou de aptidões obtidos no processo pedagógico da relação ensino e aprendizagem.

Portanto, a educação como um direito social na constituição impõe ao Estado um fazer com uma maior positividade: “Os direitos sociais, como compreensão dos direitos

fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais” (SILVA, 1992, p. 258).

2.3.2 Estatuto da criança e adolescente (ECA): Base para promover a liberdade, respeito e dignidade para formação do cidadão.

Art.15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL,1990).

A compreensão da segurança das crianças no Brasil configura-se como o primeiro passo para ampliação da segurança da juventude, tendo em vista o compromisso social que foi despertado nas ações para melhoria das relações humanas no final do século XX, temos como um dos principais acontecimentos na legislação brasileira a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no Brasil em 1990. Logo, assim, uma nova concepção de direitos e deveres pautados na doutrina de proteção integral e compromissos com o zelo dos indivíduos em desenvolvimento é inaugurada.

A lei federal 8069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), objetiva detalhar e regulamentar os direitos outorgados pela Constituição Federal (art. 227) as crianças e adolescentes, além de criar instrumentos legais que os assegurem. Substitui a antiga visão menorista, pela qual a criança era vista como objeto. Assim, inaugurou nova etapa do direito brasileiro, ao adotar a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente (LAKS; WERNER; MIRANDA-SÁ JR., 2006. p. 107).

O Estatuto aborda um novo contexto, instaurando práticas diferenciadas das anteriormente presentes nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, esse primeiro conjunto de direitos e deveres não estava baseado no novo consenso mundial sobre os direitos humanos (LAKS; WERNER; MIRANDA-SÁ JR., 2006. p. 107). Conquanto, após a reformulação da constituição e criação desse estatuto, um novo objetivo centrado na criança e adolescente enquanto sujeitos de direitos civis baseados no respeito, liberdade e dignidade é iniciado.

O ECA foi um ponto de partida fundamental para o progresso da sociedade civil brasileira em direção a implementação dos direitos da criança e do adolescente, também para maior segurança da juventude. Esse conteúdo legisla sobre os cuidados que a sociedade, família e Estado devem ter para com as novas gerações.

O estabelecimento de sanções para os que promovam a privação desses direitos, encontram no estatuto dispositivos institucionais em níveis legais de proteção e compromisso da criança e adolescente em todo Estado, seja municipal, estadual ou federal, no executivo, legislativo ou judiciário, para que todas as suas normas sejam atendidas (LAKS; WERNER; MIRANDA-SÁ JR., 2006).

Trata-se de leis extremamente avançadas, no entanto, boa parte de suas aplicações ainda se encontraram incipientes, na medida que dificuldades sociais, culturais, econômicas surgem o aparelhamento técnico do Estado aliado a falta de fiscalização, não permitem que boa parte dessas leis sejam cumpridas (LAKS; WERNER; MIRANDA-SÁ JR., 2006 pág. x). Através desse argumento compreendemos que as limitações do estatuto se devem muito a falta de recursos humanos e materiais.

É perceptível que assim como os adultos, crianças e adolescentes têm necessidades de saúde e educação variáveis, a depender da qualidade de interação entre as esferas biológica, psicológica e social, a execução e cuidado dessas esferas tendem a afetar as etapas de desenvolvimento desses indivíduos (COSTA; BRIGAS, 2007 p. 1137).

Mesmo como essa falta os jovens em transformação possuem resistência interna, e externa, pois podemos atribuir a falta de comparecimento familiar proveniente de uma desestrutura, esse fato contribui para que os jovens tenham um desenvolvimento em déficit e com inúmeras sequelas. Portanto, toda resiliência proveniente desses jovens, o comprometimento do seu desenvolvimento social, ocasionado pela falta de recursos e atenção, tende a acarretar maiores riscos para seu desenvolvimento integral, descumprindo a sua garantia de respeito expressa no estatuto, falta que compromete a existência em equilíbrio social no futuro.

Não obstante, existem muitas críticas ao estatuto, baseadas nas dificuldades que o mundo adulto enfrenta para acolher e educar os mais jovens, garantindo a eles aquilo que não está assegurado a nenhum cidadão, ou seja, o pleno exercício dos direitos (GRANDINO, 2008).

O ECA é responsável por estabelecer as bases para esclarecer direitos e deveres de um cidadão, porém, em muitas oportunidades, não explicita ou reforça esse direito nos espaços de aprendizagem, para que os atores envolvidos venham a tornar-se cidadãos. Assim, são necessárias ações abrangentes e criativas que envolvam esses indivíduos em ações que conduzam para o reconhecimento da liberdade de modo a promover uma vida com dignidade.

Nesse sentido, a ética e o respeito aos direitos humanos devem ser os elementos norteadores das ações socioeducativas e públicas. Faz-se fundamental o conhecimento do ECA por profissionais de diferentes áreas que convivam com crianças e adolescentes, sejam em situações de risco ou não, para que saibam tomar as providências cabíveis e, assim, possam praticar ações de mais qualidade defendendo o direito de todos. Contribuindo para a transformação de um país mais justo e igualitário (COSTA; BRIGAS, 2007).

Desse modo, entende-se que regular uma legislação para crianças pode ser uma tarefa difícil, pois existem muitas particularidades, os que tratam sobre essas questões precisam estar munidos de boas estratégias permeadas de ludicidade. A criança é uma disseminadora de conhecimento e representa continuidade, para isso ela precisa vivenciar momentos com segurança, interação, aprendizado e com boas trocas (COSTA; BRIGAS, 2007). As atividades precisam ser desenvolvidas de modo pedagógico, com intuito de promover o alcance da diversidade, para atingimento da compreensão das leis e contribuindo de alguma forma para a formação de cidadãos. Isso só é possível por meio do conhecimento e comprometimento investido.

Em suma, para um olhar otimista, entende-se que as realidades específicas que vivem a infância e adolescência apontam que os esforços voltados para as necessidades básicas como educação e saúde pública tem maior atenção no ECA (COSTA; BRIGAS, 2007).

Ainda nesse sentido, de acordo com Costa e Brigas (2007), a proteção e a promoção da qualidade de vida de crianças e adolescentes é acompanhada de desafios, que levam em conta amplitude de ações possibilitadas em virtude da nova consciência mundial sobre os seres humanos.

Portanto, as futuras gerações constituintes de crianças e adolescentes, são um importante segmento da população bastante vulnerável, porque é formado de pessoas em condição peculiar de desenvolvimento para enfrentar sozinhas as exigências dos ambientes sociais em constantes transformações.

2.3.3 Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): histórico de criação da lei para alcance da educação inclusiva nos currículos.

Na Constituição Federal de 1988, a educação figura como direito do cidadão e dever do Estado, princípio que é reafirmado em defesa da criança e adolescente no ECA. Esses

conteúdos legislativos são configurados como um ganho da sociedade brasileira, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos.

Por meio da criação dos direitos da infância e da juventude, citados na Constituição Federal e protegidos pelo ECA, surgem meios de responsabilidade e bem-estar social dos jovens que também contribuem para a oferta da educação. Através disso, o Brasil, representado pela União, Estados, Municípios e o Distrito Federal (Art. 211, & 2 da CF/88, e o art.11, inc. V da LDB), deve afirmar um novo propósito de responsabilidade em produzir meios e subsidiar recurso para que todos sejam tratados com igualdade de condições, devendo também os sistemas de educação se apoiarem para propiciar melhores formas de efetivação da educação inclusiva.

O problema é que a Constituição e o ECA em seus capítulos e artigos sobre educação não estabelecem princípios, diretrizes e normas curriculares para educação, nem é seu papel fazer isso. Surge então uma necessidade em tornar a educação mais acessível e democrática.

Assim, em três momentos históricos o Estado tenta criar normas a serem aplicadas na educação, uma nova lei que apontem o caminho e deem um significado à educação. O resultado dessa ação foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

A primeira LDB tinha o propósito de definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Nesse momento, o Brasil era regido pela constituição de 1946, promulgada após o fim da ditadura do estado novo, período que alguns historiadores chamam de “Segunda República”. Era considerada mais democrática, porém teve uma curta duração.

Outrossim, na primeira versão da LDB o Brasil vivia um período de redemocratização após a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. O país estava buscando a construção de novos caminhos, segundo autores como Bordignon (2011) uma educação nacional de forma democrática e acessível entra em pauta.

Esse momento foi um período muito influenciado pelas demandas democratizadoras, o cenário mundial era de muitos discursos e criações de novos sistemas em diversos setores. Porém, para os brasileiros, o percurso seguia para uma proposta de viés tradicional de cunho conservador, nesse momento as mudanças corriam de forma menos célere. A motivação para

formular esse projeto veio pela ascensão de outros sujeitos sociais e por uma nova correlação de forças políticas (BORDIGNON, 2011).

Segundo Basombrio (1992), inicialmente educação na América Latina de fato foi influenciada pelo governo dos militares que construíam o conhecimento baseados na repressão, momento que só vai ter nova roupagem com o fim do governo militar.

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80. (Basombrio 1992, p. 33)

Em resumo, a aprovação da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), foi promulgada em 1961 durante o governo de Jânio Quadros, e sofre reforma em 1971 no período da ditadura, especificamente no governo Emílio Garrastazu Médici. Esses fatos ocorrem em meio a uma discussão teórica, repleta de interesses do governo, sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse, esse período também foi marcado pela forma de governo praticada pelos militares.

Mesmo assim a lei passa a interpretar educação com o objetivo de transformá-la em uma ferramenta de contribuição do plano nacional de industrialização, que visava a transformação de um celeiro para a indústria brasileira que precisava de mão de obra. É importante destacar também que essa versão da LDB atravessou um período nebuloso no Brasil, esse período ficou conhecido como ditadura militar que foi iniciado no ano de 1964 e durou até 1985 (GERMANO, 1992).

Esse momento foi assim chamado devido a muitas imposições com duras ações, nessa fase houve bastante repressão e; forte vigilância de professores e suas condutas, observando alunos e expulsando aqueles que não se adequavam a nova conjuntura política. A ação repressiva da ditadura militar era pautada por um discurso de legalidade que colocava o Estado como protetor da Segurança Nacional, segurança essa que só seria alcançada com a eliminação dos elementos subversivos da sociedade.

Germano (1992), descreve que concomitantemente um dos maiores impactos gerados foi a tentativa de vincular a educação liberal com a economia, o ensino tradicional aliado ao tecnicismo obrigava os indivíduos a realizarem esforços para o conhecimento que eram impulsionados por meio do autoritarismo.

Para mais, Germano (1992), ainda afirma que os seres humanos estavam sendo enxergados por meio de uma demanda de geração de capital. A teoria do “Capital Humano” faz uma relação entre educação e produção capitalista. Essa conexão surge de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização responsável por desencadear maior incentivo do trabalhador para gerar acumulação de capital.

Em meio a esse sistema surge, com intenção de corroborar as ações desenvolvimentistas, a subordinação da educação às demandas da linha de produção, em outras palavras, às necessidades da indústria incipiente (FRIGOTTO, 1993).

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p.41).

Segundo o contexto histórico no dia 20 de dezembro de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a terceira, mais recente e atual versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro.

A Lei 9.394/96 foi fruto de uma ampla discussão nacional, a nova versão— compôs-se, em sua estrutura final, em uma lei minimalista, bastante flexível e “mais indicativa do que impositiva, traços que marcavam as características da primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Bastante diferente da versão original que apresentava inúmeros títulos, artigos, parágrafos e alíneas.

Para Cardoso (1998), estas novas modificações estariam vinculadas a uma estratégia política em que a ação pública mundial substituiria a ação Estatal, ou seja, Cardoso defendia a diminuição do Estado, comumente identificado como Estado Neoliberal. Neste sentido, o Estado teria uma administração mais moldável aos interesses globais, pois o mundo vivia uma primavera de reformas sociais.

Entendemos que essas são marcas do mundo pós-guerra fria que incentivava os países periféricos, outrora considerados de terceiro mundo, para um sentimento de adequação a nova categoria de países subdesenvolvidos, mas que tem possibilidades de se desenvolverem, uma vez que consiga atingir padrões estruturais criados por nações consideradas desenvolvidas (BOBBIO, 1992).

Um ponto a ser destacado na LDB é a maior consciência e presença de conteúdos que tratam sobre o direito ao acesso à educação por diferentes indivíduos. A concepção de “aluno

em situação de desvantagem” é entendida aqui como condição social de prejuízo resultante de deficiência. A LDB, apoiada na Constituição, passou a reconhecer, diria Bobbio (1992) direitos de especificação tais como os relativos às fases da vida, às pessoas com deficiência, às populações indígenas e negras entre outros, partindo da premissa em que todos têm o direito a educação.

A menção a “todos os alunos” indica a inclusão daqueles que possuem algum tipo de deficiência ou incapacidade física, e por isso necessitam de atendimento especial. É possível perceber que ocorreram algumas mudanças significativas nas Políticas Públicas e a Legislação, que indicam um caminho para o atendimento de melhor qualidade aos alunos em situação de desvantagem. Ligia Amaral (1995) acrescenta que as desvantagens refletem na adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio.

A medida em que foram ocorrendo mudanças no cenário educacional brasileiro a educação para as pessoas com deficiência vai ganhando espaço, principalmente na ampliação do acesso a estrutura, porém, ainda longe de tornar-se eficiente, pois ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

Portanto, no conteúdo da LDB foram elaboradas diretrizes específicas para as disciplinas. Tendo em vista as novas propostas para educação inclusiva, se fez necessário conhecer como os conteúdos sobre Educação Especial têm sido abordados nos ambientes de ensino e aprendizagem.

2.3.4 Decreto nº3.298/99: Disposições sobre o atendimento e modalidade da educação especial.

Como aves as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar. Judite Hertal

No ano de 1999 o Decreto nº 3.298 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência⁴. O intuito maior desse decreto foi ampliar o atendimento igualitário através da inserção da pessoa com deficiência no convívio social.

⁴ DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Último acesso: 08 mai. 2024.

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País.

Sobre o acesso à educação, o Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, cria uma ampliação da lei ao tornar obrigatória a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, ainda podemos observar na seção II, Do Acesso à Educação, artigos 24 e 25, nos quais é garantido o direito ao acesso a instituições especializadas, quando o ensino regular não oferece condições adequadas ao ensino dessas pessoas.

Isso posto na seção II - Do Acesso à Educação:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino. (...)

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

Nesse sentido pode ser observado que o decreto recomenda a inclusão escolar de pessoas com deficiência, desde que encontrem na escola/classe regular as condições necessárias ao seu aprendizado acadêmico. Ou seja, a modalidade da educação especial surge nesse momento como mais uma prioridade na rede regular de ensino. Esse decreto também acrescenta que a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

2.3.5 Lei nº 10.172/01: Plano nacional de educação (PNE) regulação da educação especial.

O Plano Nacional de Educação, elaborado segundo a vontade popular, para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade, é antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da

República sancionou, com nove votos, a Lei nº 10.172/ 2001, que aprova o PNE⁵. Doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, surge a norma legislativa posta no seu artigo 214 e requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Valente; Romano,2002).

O Plano Nacional de Educação, no ano de 2001 (BRASIL, 2001a), aponta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. No mesmo ano da publicação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), aconteceu a Convenção de Guatemala, que deu origem ao Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c, p.1), que afirma:

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2000).

Essa lei cria um plano nacional que movimenta e normatiza a educação especial indicando o acesso à Educação. O texto ainda afirma, de maneira extrínseca que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2.3.6 Decreto nº 7611/2011: A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

O decreto nº 7.611 de 2011 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências⁶. Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com as pessoas público-alvo da Educação Especial (PPEE). Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam

⁵ **Lei nº 10.172** de 09/01/2001. Ementa. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Apelido. **Lei** do Plano Nacional de Educação (PNE) (**2001**) (PNE). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Último acesso: 08 mai. 2024.

⁶ Decreto 7.611 de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Último acesso: 08 mai. 2023.

adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (MENDES; LOZANO; BAZON, 2012).

Para o avanço de formas pedagógicas significativas destacamos decreto 6.571 /08 que aponta para o AEE como parte da Educação Especial definindo-o como:

Art. 2º (...)

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
 - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
- (BRASIL, 2011)

Desta forma o decreto 7611/11 está em consonância com o decreto 3.298/99, no qual se coloca que as políticas públicas precisam adicionar a educação especial em sua base curricular. Para mais, (MENDES; LOZANO; BAZON, 2012) acrescentam que o AEE é entendido como um atendimento que tem como função eliminar as possíveis barreiras que os alunos com necessidades específicas possam encontrar nas unidades escolares.

Porém, ele não substitui as atividades em sala de aula, ou seja, não pode sozinho suprir as necessidades de todos os estudantes, mas enriquecem e complementam a formação dos alunos, buscando torná-los cidadãos críticos e autônomos no seu cotidiano escolar e social.

Conquanto, compreendemos que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) precisam ter meios de acesso à educação em ambientes especializados e unidades regulares, direito que foi adquirido na LDB, corroborado no decreto 3.298/99 e assegurado de maneira específica no decreto nº7611/11. Esse último documento também trata da necessidade de ter assegurado o direito à educação para que a PCD tenha a possibilidade de acesso à modalidade de educação especial em conjunto com as diretrizes complementares para a educação plena (BRASIL, 2008b), destaca uma garantia importante em seu artigo 1º § 5º, conforme apontado por Caiado e Meletti (2011) que:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

O documento sugere que o AEE seja uma constante na rede regular pois os sistemas de ensino são um passo para a vida social, ou seja, esse documento é importante para o movimento geral de inclusão. Portanto, independentemente de o indivíduo possuir uma deficiência ou não, segundo Vygotsky (1997), o ser humano só desenvolve as funções psicológicas superiores a partir do contato e interação com o outro, desta forma, a condição humana não é dada no nascimento e sim no processo dialético de contato entre indivíduo e grupo ao qual pertence. Assim, o contato cria a necessidade de uma interação em diversidade. Este desejo, que é algo psicológico, faz com que o organismo reaja na direção oposta da deficiência, querendo compensá-la (MENDES; LOZANO; BAZON, 2012).

2.3.7 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI): Política de implantação, garantias e reconhecimento da educação com equidade.

A Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – ou, também, Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), demorou cerca de 15 anos para ser sancionada⁷. O fato é que em 2015, a Lei foi aprovada no Senado, que teve como relator o senador Romário de Souza Faria (PL). Em janeiro de 2016, a referida legislação entrou em vigor no Brasil. Em linhas gerais, a LBI não é um compilado de leis, mas, sim, um documento “único” que traz harmonia jurídica ao texto da Convenção para a legislação brasileira.

Essas afirmações tornam-se evidentes quando compreendemos que a Lei precisou ser adaptada por diversas outras Leis e códigos que sofreram alterações, por exemplo: o Código Eleitoral, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto das Cidades, no Código Civil, a Lei de Improbidade Administrativa, a Consolidação das Leis do Trabalho, e em outras, que foram ajustados na LBI à luz da Convenção.

Nesse sentido, Lôbo (2016) esclarece que:

Desde sua proposição originária até a sanção presidencial foram necessários 15 anos de disputas e diálogos entre os movimentos sociais tradicionais mais favoráveis ao discurso da tutela e movimentos sociais ligados aos direitos humanos e modelo social. Os segmentos sociais, participaram ativamente da arena política de decisão parlamentares, membros de governo, instituições e cidadãos influentes no tema. (LÔBO, 2016, p. 40).

⁷ Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

Por esse fim, em seu discurso sobre a LBI, a ex-presidente da república Dilma Rousseff esclareceu que “[...] o estatuto resultou de um enorme esforço coletivo para reunir o conteúdo de mais de 430 documentos que tramitavam no Congresso em 2012 e que foram anexados (apensados) ao Projeto de Lei do Estatuto” (PAIM, 2015, p. 14).

Por base disso, a LBI apresenta a pessoa com deficiência sobre o viés da independência, da autonomia e do respeito as suas escolhas, não reduzindo-a a uma questão meramente clínica e patológica. Essa visão representa “uma escolha normativa com elevado caráter que diz respeito e está em consonância com uma moderna imagem da pessoa com deficiência como sujeito dotado de dignidade e capaz de gerir o próprio destino” (VIANA, 2018, p. 94).

Na trilha da construção pela educação inclusiva a LBI produz subsídios legais para garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades do ensino, sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, e aprendizagem ao longo de toda a vida. Para que isso ocorra o indivíduo não pode ser excluído do sistema educacional.

Assim a Lei faz menção a todos os alunos, com ou sem necessidades especiais mentais ou algum tipo de deficiência ou incapacidade física aparente. Com base na efetivação desse direito alcançado por todos, é possível perceber que algumas mudanças nas Políticas Públicas e na Legislação são necessárias, com objetivo de produzir caminhos para o atendimento de melhor qualidade aos alunos em situação de desvantagem.

A concepção de aluno em situação de desvantagem é entendida aqui como condição social de prejuízo resultante de deficiência ou incapacidade. Segundo Ligia Amaral (1995) as desvantagens refletem a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio. No intuito de reduzir essas desvantagens a LBI, no Art. 37, enfatiza que deve haver “provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 5)

2.3.8 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): contribuições através da sugestão de um currículo democrático para o ensino de geografia.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE tem função de elaborar parecer e

projeto de resolução sobre a BNCC, encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Na BNCC houve uma organização dos conhecimentos para cada ano da vida do estudante, desse modo uma sugestão de organizador anual. Porém, antes desse organizador, em 1995, surgiram os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) que organizavam o período do conhecimento em ciclos de 3 até 2 anos para cada período. Um dos objetivos anunciados nos PCNs e que podemos entendê-lo para compreender a inclusão no sentido de apropriação de conteúdo é: Perceber-se integrante, dependente e agente do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1997).

Por meio desse objetivo se faz necessário compreender a importância de cada conteúdo sugerido na Base Nacional Comum Curricular, levando em consideração as áreas de conhecimentos, pois, é através da apropriação do conhecimento que a sociedade tem meios para trabalhar em prol da melhoria do ambiente.

Tomando por base as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) a BNCC sugere que os docentes utilizem conteúdos diversificados e compostos de um fazer científico que vem sendo formatado e readaptado durante décadas. A Geografia entra em cena como uma disciplina que auxilia na compreensão dos formatos, interpretações e composição da realidade.

Nesse sentido, segundo Nogueira (2016) ao pensar em Geografia entendemos que sua chegada na educação como uma ciência escolar ocorre já em 1925, quando é formado o primeiro curso de formação de professores, no Rio de Janeiro. Já nessa ocasião havia uma preocupação em construir diretrizes para um ensino de Geografia no Brasil. Propôs-se um conteúdo nacionalista e patriótico, que delineou os conteúdos escolares até o final da década de 1970 (NOGUEIRA, 2016).

A década de 1990 foi marcada pela discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio, retomando-se a proposta de ter diretrizes norteadoras para o ensino de Geografia no Brasil (NOGUEIRA, 2014). Há uma compreensão de que as desigualdades regionais passam, também, pela desigual organização curricular.

Assim, para Nogueira (2010) pensar em um documento que norteie o ensino-aprendizagem da educação básica, faz-se necessário. Portanto, mesmo compreendendo que uma proposta curricular nacional não é a única variável a se considerar no processo de aprendizagem escolar, trazer ao debate a Base Nacional Comum Curricular nos desafia a

pensar o processo de ensino-aprendizagem no sentido de ampliar e (re)criar as diferentes maneiras de aprendermos e ensinarmos Geografia.

Para esse fim, os conteúdos vigentes nos organizadores curriculares BNCC e PCNs colocam na Geografia uma responsabilidade de auxiliar na explicação da realidade em um contexto de diversidade, e trabalho pedagógico com conteúdo para apropriação de agentes com necessidades variadas.

Desse modo, em Geografia, o fato de se trabalhar com interfaces de uma diversidade muito grande de formas de conhecimento pode comprometer metodologicamente o enfoque, tornando mais difícil a apropriação. Destarte, a forma de ampliação da comunicação e linguagem é uma ferramenta e caminho importante para melhoria do trabalho em prol da inclusão uma vez que os agentes no processo têm em sua frente um campo amplo para sua melhoria e desenvolvimento.

2.3.9 Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial (PNEE-2020): O propósito das salas especializadas.

É importante destacar o Decreto n. 10.502/2020, publicado em 1 de outubro de 2020, que promulgou a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE-2020) no governo Jair Bolsonaro (2019-2022) ⁸. Contudo, as alterações causaram diversos questionamentos relacionados a conceitos do corpo do texto, tanto da expressão aprendizagem ao longo da vida como em relação ao conceito de educação especial e direcionamento dos estudantes para ambientes reconfigurados e/ou adaptados (BRASIL, 2020a, 2020b).

Nesse contexto, a PNEE-2020 elencou três conceitos para a educação especial, afirmando que a educação é um direito para todos em um sistema educacional, portanto, equitativo, inclusivo e ao longo da vida. Esses conceitos podem ser previstos como princípios norteadores da educação especial, considerando que expressam, formalmente, novas compreensões de educação e aprendizagem para o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2020b).

Outrossim, especialistas em inclusão escolar e entidades que atuam na área, manifestaram-se contra a PNEE 2020, afirmando que o referido documento se trata de uma

⁸ 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. Revoga: Não revoga nenhuma Legislação. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSUIUMZpWT303>.

política discriminatória e segregadora e que representa um retrocesso aos princípios constitucionais conquistados no âmbito da educação especial (LANDIM; RABELO, 2023).

Alguns questionamentos sobre esse decreto têm relevância de forma crítica nesse trabalho. O primeiro deles é sobre a criação dessa matéria que segundo alguns grupos sociais, como o conselho federal de psicologia, não houve diálogo com a comunidade para a produção do texto, ou seja, falta de participação social. Outro ponto importante é a criação de um sistema que distorce conceitos articulados dentro de um processo histórico construído ao longo de mais de 30 anos.

Por fim, o questionamento mais importante para esse trabalho, gerado nesse decreto, foi a criação de salas especializadas dentro de ambientes regulares, gerando retrocesso através de um sistema segregador. Entendemos que vivemos em uma sociedade que cria e impõe conceitos de capacidade para determinar o outro, assim, as pessoas com deficiência são vistas como incapazes, ineficientes e inferiores. Portanto, é necessário romper com o capacitismo para superar essa condição histórica. Recentemente, o referido dispositivo legal foi revogado pelo Decreto n. 11.370/2023, no atual governo Lula (BRASIL, 2023).

2.3.10 Resolução N° 205: Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva (CITA) possibilidade para uma nova abordagem inclusiva para promover igualdade de oportunidades.

A Tecnologia Assistiva (TA) consiste em uma área do conhecimento, de característica multidisciplinar, que tem por finalidade eliminar as barreiras à plena participação e à vida funcional para as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida (BORGES; TARTUCI, 2017).

A sistematização do conceito de TA no Brasil é recente e ainda se encontra em fase de construção e moldagem. A iniciativa mais recente para uma sistematização do conceito de TA foi a criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), em 2007, que, a partir de um levantamento bibliográfico sobre as definições do conceito de TA nos Estados Unidos da América (EUA) e União Europeia, formulou o conceito brasileiro que passou a subsidiar as iniciativas e os aspectos legais da área (BORGES; TARTUCI, 2017). A partir desta iniciativa, TA passou a ser definida como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007a, p.3)

A aplicação dos conhecimentos de TA ganha uma importância ímpar quando pensamos nos processos de ensino e aprendizagem a que os estudantes são submetidos na fase escolar. Por meio dessa compreensão, BORGES e TARTUCI (2017) acrescentam que a primeira iniciativa a ser tomada para possibilitar a aprendizagem de uma criança com deficiência é a identificação das suas necessidades educacionais e a posterior proposta de eliminação ou minimização das habilidades deficitárias, seja por meio de recursos, metodologias, estratégias, serviços ou práticas, com vistas a permitir o acesso da criança ao objeto de aprendizagem.

Através de uma composição histórica criando uma base e respaldo legal, em 2021, para fins de promover maior acessibilidade para a pessoa com deficiência, foi publicada a Resolução N° 205, de 17 de maio de 2021⁹, que aprova o regimento interno do Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva (CITA), instituído por meio do Decreto N° 10.094/2019, que, dentre outras atribuições, destaca “[...] propor procedimentos e orientar a elaboração do plano específico de tecnologia assistiva, nos termos do disposto na Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2021b, p. 146).

O Plano Nacional de Tecnologia Assistiva foi publicado também em 2021, cumprindo uma das atribuições do CITA. Esse plano possui diretrizes, objetivos, metas, indicadores e formas de acompanhamento. Essas ações, sem dúvida, são de extrema necessidade para garantir esses direitos das pessoas com deficiência em relação às ações, aos recursos, às estratégias e aos serviços voltados à Tecnologia Assistiva, que ainda está restrita a poucas pessoas, pois, por vezes, seus custos são altos e os recursos limitados. Ressaltamos que, uma vez que este acesso não é possibilitado à criança com deficiência, fere-se o princípio de equidade de oportunidades, já que está sendo negado a ela o acesso ao conhecimento.

⁹ Resolução N° 205, de 17 de maio de 2021. Aprova o Regimento Interno do Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, instituído por meio do Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, instituído por meio do Decreto n° 10.094, de 6 de novembro de 2019. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/outros_atos/resolucoes/Resolucao_CITA_SEMPI_n_205_d_e_17052021.html#:~:text=Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20do,foi%20conferida%20pelo%20art.

3ª PARTE

“Os estudantes melhorariam seus pensamentos se tivessem as condições que motivassem a aplicação de seus pensamentos no mundo em que vivem. A atração que os estimularia seria descobrir os significados das ideias que tentam aprender” (LUOMAN, 2016, p. 28).”

**CONHECIMENTO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA AUDIODESCRIÇÃO:
TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA PARA A DESCRIÇÃO DE
SIGNOS IMAGÉTICOS EM AULAS DE GEOGRAFIA.**

Esse capítulo abordará a relação entre tecnologia assistiva e educação a partir de trabalhos escritos e ações práticas desenvolvidas com professores através de uma oficina de Geografia inclusiva realizada na Gerência Regional de Educação (GRE) em Pernambuco. Privilegiaremos nessa parte do trabalho as ações que envolvem tecnologia e educação na perspectiva da inclusão. Nossa reflexão gira em torno do desenvolvimento de ações que versam sobre tecnologia assistiva como um instrumento para ações didáticas que dão suporte aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.-

A educação nessa perspectiva é vista com intuito de evidenciar formas pedagógicas e metodológicas associadas a modelos que contribuem na promoção da inclusão. Assim, entendemos que determinadas abordagens realizadas na educação básica potencializam a chegada dos indivíduos ao conhecimento.

Um pensamento que contribui para esse trabalho baseia-se em Domingos (2022), que defende a potencialidade mediadora das linguagens como instrumento semiológico baseado na linguagem imagética- fotografias; linguagem verbal- narrativa e Audiodescrição. Portanto, em termos de conteúdos linguísticos, essa pesquisa busca fontes na semiologia como forma de mediação na decodificação de informações, para que através desse sistema de linguagem os agentes envolvidos possam receber ajuda para maior apropriação de conteúdo.

Para esse fim, como abordagem prioritária, a metodologia que escolhemos foi a da Tecnologia Assistiva (TA). Compreender a TA como uma ferramenta essencial para alcançar a diversidade é imprescindível ao debate ligado a inclusão de pessoas com deficiência (PCD). Por ser um campo relativamente novo, relacionado a estudos multidisciplinares, as pesquisas na área têm crescido no território nacional. Entender o que são essas novas tecnologias, desde sua ascensão até seu atual estado, capitando assim a essência como meio de colaboração a processos de autonomia e inserção social é fundamental ao debate de seu papel na sociedade contemporânea (SOARES; FONTES; FERRARINI; BORRAS; BEAATZ, 2016).

Nessa perspectiva, entendemos que as considerações desse trabalho são importantes para o debate sobre a inclusão de pessoas com diversos tipos de necessidades que merecem atenção para melhor conviverem em sociedade. Motta (2004), baseando-se em Ferreiro (2001), incentiva professores a olhar para a diversidade como uma vantagem pedagógica e não como um problema. Uma grande oportunidade de enriquecimento da prática pedagógica.

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (FERREIRO, 2001 apud LERNER, 2007)

Portanto, essa é a parte do trabalho na qual favoreceremos nosso público-alvo, que em linhas gerais, recebem uma atenção específica no campo da TA através da audiodescrição (AD). Para mais, Motta acrescenta;

Vivemos em um mundo visual que exprime significados pelas imagens e nas imagens que são produzidas e reproduzidas continuamente em jornais, revistas, livros, internet, além daquelas que são clicadas freneticamente por milhares de usuários de celulares que passam a compartilhá-las nas redes sociais (MOTTA, 2011).

A AD tem se tornado um recurso muito importante para pessoas cegas e com baixa visão que passam a ter acesso ao conteúdo (Franco e Silva, 2010, p. 23). O recurso também amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, com TDAH, autistas, disléxicos, idosos e outras pessoas sem deficiência (MOTTA, 2016, p. 2). Nesse sentido, a utilização de tecnologia assistiva torna a vida desses indivíduos mais equitativa.

Para dar sentido a realidade desses indivíduos Motta (2011) destaca que a escola tem papel fundamental:

A escola como *locus* de construção de saberes e de formação de cidadãos precisa preparar docentes que sejam capazes de fazer a leitura desse mundo caoticamente imagético e de ensinar seus alunos a fazê-lo. Além disso, no contexto escolar, filmes, cartazes, eventos, os livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias em quadrinhos, fazem sistematicamente parte da rotina pedagógica. Tanto as imagens estáticas como as dinâmicas são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção e tornar as aulas mais atraentes, mas também para complementar o entendimento do texto, do tema em estudo e torná-los mais facilmente compreendidos ou assimilados (MOTTA, 2011).

Nesse sentido, as escolas abrigam uma grande diversidade de contextos trazendo mais responsabilidade para os professores para que estes possam repensar a dinâmica de suas aulas. Assim, para Motta (2004):

Se faz necessário introduzir novos caminhos e ferramentas que possam colaborar para o reconhecimento e sucesso de tarefas, dentre elas a tarefa de promover o acesso a esse universo repleto de imagens para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência visual, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que não conseguem compreender aquilo que leem, para despertar a curiosidade e ampliar sua visão de mundo. Aprender a ler imagens pode colaborar para a formação de alunos mais críticos, mais capazes de compreender os aspectos culturais, históricos e sociais contidos nas informações visuais. Aprender a ler imagens terá um impacto na leitura do próprio texto (MOTTA, 2011).

Para potencializar o conhecimento em sala de aula, em especial o ensino de Geografia, a AD cumpre a função de promover ações que inserem os indivíduos nos mais diversos contextos e realidades. Para Cavalcante (2013) a reflexão sobre a Geografia e suas diferentes possibilidades de abordagens estabelece pontos sobre as movimentações dessa disciplina nos ambientes de aprendizado. Ou seja, é possível através do pensamento geográfico apreender diversas realidades culminando na abertura de novos saberes.

Portanto a descrição da realidade feita na Geografia auxilia o indivíduo no desenvolvimento de um senso questionador que vive nas múltiplas formas de aprendizado. Essa aquisição garante empoderamento e o desenvolvimento do senso crítico.

Para mais, Cavalcanti (2006) afirma que:

Ao proporcionar ao aluno o “contato” com elementos da mediação, abre-se o caminho para a atividade intelectual, possibilitando a ampliação do conhecimento, a formação de conceitos, incorporando esses elementos às sensações, no processo de desenvolvimento que a lógica dialética designa como o “imediate superior”, ou seja, o enriquecido e desenvolvido através da mediação (CAVALCANTI, 2006, p. 200).

A mediação citada pela autora tem função de produzir um caminho para o melhor desenvolvimento do pensar do aluno como um sujeito de conhecimento. Para a mediação, no propósito da aquisição de saberes, propomos que a Audiodescrição auxilia no percurso dando suporte para a decodificação do conteúdo expositivo para estudantes com deficiência visual e a até mesmo para uma diversidade maior de indivíduos.

Dessa maneira, a análise sobre inclusão surgiu através da compreensão sobre a Audiodescrição como uma ferramenta estratégica de comunicação, sendo esse o elemento chave, pois, ao pensar na associação entre tecnologia e educação precisamos compreender sobre ações inclusivas. Sendo assim, nosso pensamento baseia-se na união entre uma forma de comunicação inclusiva unida a uma disciplina que tem maior utilização de imagens para explicar diversas realidades. Uma vez que não adianta termos um aparato jurídico complexo sem ações pedagógicas que tomem propriedade e contribuam para mudança do cenário atual.

Por fim, destacamos que essa parte do trabalho apresenta nossa base bibliográfica, histórica, prática, referencial e conclusiva para corroborar a importância do uso de TA para alcançar ambientes de inclusão na educação.

3.1 Tecnologia & Tecnologia Assistiva (TA): evolução e importância de recursos que contribuem para a formação inclusiva no ensino de Geografia na educação básica em Pernambuco.

A tecnologia pode ser utilizada como ferramenta de mediação e instrumento de transformação do processo de aprendizagem nas relações pedagógicas (PEIXOTO, 2007 2008a). Na contemporaneidade esse discurso é direcionado a um volume maior de indivíduos com o objetivo de afirmar ações que introduzem tecnologia nas metodologias pedagógicas.

Ou seja, vemos ações que unem tecnologia e educação, fazendo com que o movimento de ensino e aprendizagem consiga atingir patamares mais elevados para o conhecimento coletivo e individual, incentivando os protagonistas dessa dinâmica interagirem melhor com diferentes ferramentas, na intenção de ampliar o processo de aprendizagem.

Em busca de compreender a relação entre tecnologia e educação pode-se observar diversos tipos de investigação que definem de modo conceitual a união entre tecnologia, ciência e educação. Nessa junção visualizamos ciência e tecnologia como um caminho para o conhecimento e o alcance da qualidade na educação baseada no respeito as diversidades como meta principal (PEIXOTO, 2008).

Contudo, para melhor desenvolvermos o argumento de que o uso da Tecnologia Assistiva na educação contribuiu para uma melhor formação da diversidade, é necessário reconhecer que a construção dessa sociedade é feita para um privilégio de poucos. Pois, no período da Revolução Industrial, apesar da humanidade vivenciar um avanço tecnológico nunca visto, a grande maioria da população não foi favorecida. Isso porque junto a sofisticação do conhecimento científico, o mundo do trabalho se configurou de tal forma que a classe trabalhadora fosse excluída da divisão das riquezas construídas através de seu próprio esforço. Assim, a sociedade passou por momentos em que a maioria da população estava longe do conhecimento científico, pois estavam construindo por meio do trabalho através das técnicas um mundo repleto de recurso aonde muitos dos descendentes daqueles que construíram não tem acesso.

Para Kunz (2014) é certo que as dinâmicas condições de transformação do mundo, engendradas por duas grandes guerras, a industrialização e a urbanização dos países subdesenvolvidos colocaram em xeque os conteúdos escolares praticados até então. Nesse contexto, o acesso à escola, por meios formais, era na prática um privilégio, mais do que um direito (KUNZ, 2014).

No Brasil o acesso à educação evoluiu de maneira gradativa, inicialmente, restrito a elite e após a construção de leis para acesso e o reconhecimento dos direitos humanos universais a educação caminha para o alcance da diversidade por meio da inclusão. Além disso, mesmo diante das possibilidades e o potencial de trabalho que o professor despertava, enquanto fonte de conhecimento, Monbeig assinala que os problemas estavam justamente na natureza deste ensino, quer dizer, em como as condições de trabalho, a partir da estrutura de educação, bem como os recursos disponíveis, limitavam-se na pura defasagem e desalinhamento entre a realidade (dinâmica) e a escola (estática).

Nesse sentido as ações que promoviam os ambientes de ensino e aprendizagem se encaminhavam a um lugar de privilégio e exclusão, pois, a diversidade não era levada em consideração uma vez que as formas de comunicação não alcançavam a todos. Os professores utilizavam fórmulas prontas e repletas de exposições conteudistas.

3.1.1 Breves considerações sobre a evolução da ciência e tecnologia: diversidade humana e mudanças na geração de impactos sociais.

Segundo Lima (1986, a, p.39), bem antes de 1989, toda espécie de equipamento será posta à disposição do ensino provocando um clima de troca entre as matérias comumente ensinadas.

Um dia passaremos nossa vida toda em contato com o mundo sem que nada dele nos separe. Nesse dia, educar não significará mais formar e manter os homens meio caminho de suas possibilidades de desabrochamento, mas pelo contrário será abrir-se para essência e para a plenitude da própria existência (LIMA, 1986, b, p. 61).

Para leitores de décadas passadas, trechos como o citado anteriormente podem ser vistos como sonhos de um futuro distante, quase impossíveis de serem realizados. Hoje, o sonho é realidade para quase todos os estudantes.

Esses cenários descritos e projetados no passado hoje são realidade, pois o sistema mundial é tecnológico e torna isso possível. Atualmente em alguns segundos uma diversidade de informação pode ser acessada por estudantes no mundo inteiro. De modo síncrono e assíncrono é possível conectar-se com todo e qualquer indivíduo no globo.

Nesse sentido, ao se propor uma evolução histórica da tecnologia, não se pretende fazer uma análise do progresso tecnológico por si só, uma vez que, devemos observar também o público escolhido para ser alcançado pelos que coordenavam as ações. Por tanto, ao observar o progresso tecnológico entende-se que ele é uma das consequências da geração de novas tecnologias que estão inseridas no contexto ambiental, social, cultural, econômico e político próprios de uma sociedade.

Nos últimos dois séculos, acompanhamos o surgimento de autores que, ao analisar os avanços da tecnologia, se dedicaram a explicar seus fenômenos. A ciência, por sua vez, na atualidade, tem o papel de alimentar o processo evolutivo por meio de procedimentos metodológicos e estudos teóricos. Porém, ao investigarmos cronologicamente sobre a evolução da tecnologia, em um primeiro momento, o pensamento sobre ciência e tecnologia

não eram unidos, pois, a compreensão sobre ciência estava focada na neutralidade da ciência (MERTON apud CARMINHA; ANDION, 2017). Nesta concepção, a ciência pode ser considerada como uma atividade autônoma e neutra, influenciada e inserida em um contexto social.

Seguindo o contexto, questões políticas, econômicas ou culturais interfeririam no desenvolvimento do conhecimento. Para essa influência se tornar realidade a partir da revolução industrial, a contribuição de Marx e de seus seguidores contrapunham a neutralidade científica, abandonando de forma radical a ideia de que C&T (ciência e tecnologia) não determinariam o comportamento social.

O determinismo tecnológico era a representação da ideologia capitalista, na qual os detentores dos meios de produção determinariam o comportamento da sociedade, a partir das relações sociais geradas pelas forças produtivas, em um ambiente onde o lucro capitalista seria o estímulo principal não só de empresas, mas do próprio Estado. Pensadores da Teoria Crítica, originada na Escola de Frankfurt, tentaram compreender como o progresso, através do conceito de “sociedade de massa” (cunhado por Adorno e Horkheimer) passou a ser colocado a serviço da lógica capitalista.

Para mais, Lima (2001), sociólogos, principalmente a partir da segunda grande guerra, afirmaram que “as mudanças tecnológicas ultrapassam a habilidade das pessoas e das diversas sociedades para adaptar-se a elas”.

Estudos recentes apontam para a não neutralidade da C&T em um contexto mais voltado para as mudanças observadas na sociedade, sobretudo no pós-guerra, onde o caráter político começa a exercer uma forte pressão sobre a estrutura, responsável pela geração do conhecimento e da sua aplicação. Essa percepção vai contra o pensamento que dissociava ciência e tecnologia.

Holloway e Peláez (1990) argumentam que;

As tendências socialistas em uma forte oposição ao que se chama de pós-fordismo, contexto que emerge uma nova ordem capitalista baseada na última revolução tecnológica a partir dos anos 50, argumentam que o desenvolvimento tecnológico, assim como outros aspectos do desenvolvimento social, é marcado pela tentativa sempre contraditória do capital de colocar arreios na criatividade humana (HOLLOWAY; PELÁEZ, 1990, p. 29).

A reflexão acima nos leva a acreditar que a evolução da tecnologia, dada a sua complexidade, experimentou mudanças conceituais. Essas mudanças estabeleceram bases fundamentais no curso do desenvolvimento humano, possibilitando menor abertura para criatividade através de uma exclusão social por meio de uma seletividade no setor econômico. Mesmo a ciência ligada ao caminho da exclusão não deixou de provocar a humanidade para a produção de mais experimentação. Especialmente quando reconhece a ciência como sua base. Apesar da dificuldade na análise do processo histórico a evolução tecnológica é também científica e produz diferentes cenários no setor social.

Podemos ampliar nossa compreensão através das reflexões de Hayne e Wyse (2018). Esses autores realizaram um estudo no qual levantam três suposições sobre o desenvolvimento da ciência aliada a tecnologia identificando alguns princípios que facilitam a visão para esta evolução como fator de mudança no meio social.

O primeiro sustenta a afirmação de que o desenvolvimento humano e o tecnológico estão conjuntamente associados. Segundo Sandroni (1989), tecnologia é uma teoria ou ciência da técnica. Sendo assim, abrange o conjunto de conhecimentos aplicados pelo ser humano para atingir determinados fins. Portanto, a tecnologia sempre esteve presente no convívio humano. Para Veraszto (2008) a história da tecnologia está estreitamente ligada a história do ser humano, e por isso, é bastante complexa e com inúmeras ramificações.

O segundo princípio estabelece que a tecnologia, por servir às nossas necessidades e desejos, adquiriu a partir de certo momento do progresso social, uma relação indissociável com o progresso econômico, mais precisamente, e de maneira mais sistematizada, a partir da Revolução Industrial no século XVIII.

Marquetti (2002) defende que o principal fator do crescimento de um país é o progresso técnico. Dessa maneira é possível questionar a importância de diversificar o acesso e uso da ciência e tecnologia. Pois, a cada traço de evolução econômica da sociedade percebemos sequelas que ampliam a exclusão de uma parte significativa de indivíduos que fisicamente são distanciados desse processo.

O terceiro princípio é a ideia de que o aparecimento de novas tecnologias não deve ser aceito como fruto, único e exclusivo, da engenhosidade de um grande invento. Mas reconhecer que essas ações geram mudanças significativas, possibilitando adaptações que melhor servirão para a diversidade no meio social, pois as tecnologias passadas influenciam e interferem na geração das tecnologias presentes.

Neste sentido, Basalla (1993) utilizou uma metáfora darwinista da evolução das espécies, aplicando os conceitos de seleção e adaptação para explicar o comportamento da tecnologia. A utilização de um modelo evolucionista, na análise das mudanças tecnológicas serviu para confirmar o caráter cumulativo do conhecimento e sua implicação na geração das novas tecnologias e, por conseguinte, do progresso tecnológico.

Com base nesses princípios podemos compreender que o uso e desenvolvimento da tecnologia se expandiu em décadas mais recentes, levando em consideração que a ciência é o motor que impulsiona todo o processo. Conquanto, tem-se na prática que o grande volume de inovações surgiu a partir do desenvolvimento tecnológico, principalmente no período pós Segunda Guerra Mundial e como consequência da corrida espacial que levou o homem com suas invenções para fora do planeta terra.

O período pós-guerra é propício para a ampliação da tecnologia. A consequência disso foi o aumento da técnica e do conhecimento. Novas “engenhocas” pensadas para facilitar a vida dos seres humanos começaram a ganhar notoriedade entre a população e com pouco tempo passaram a ser essenciais.

Dessa forma, as novas tecnologias são parte fundamental da vida econômica moderna. Economistas, engenheiros, políticos, assim como a opinião pública têm dedicado cada vez mais atenção no sentido de entender como, onde e porque as inovações tecnológicas são geradas (ARCHIBUGI, HOWELLS, MICHIE, 1999).

Todo esse movimento trouxe para realidade uma sociedade com necessidades de consumo de tecnologia. A necessidade de consumo possibilitou que alguns indivíduos com mais recursos para financiar pesquisa e produção, direcionassem a indústria e suas diversas ramificações.

Ademais, Costa (2005) destaca que;

Marcado, entre outras coisas, pelo mundo disperso e efêmero das novas tecnologias, pelo consumo de toda a sorte de produtos da indústria cultural (inclusive imagens, identidades e modos de ser), por variadas e difusas políticas de identidade, por conformação de curto prazo e grande flexibilidade no trabalho, dificultando às pessoas, como diz Sennet (1998), a construção de uma narrativa coerente para suas vidas, vem nos inscrevendo em um mundo radicalmente diverso daquele em que vivíamos até, pelo menos, há uns 30 ou 40 anos. (COSTA, 2005 p.209).

Assim, o movimento evolutivo modificava a realidade produzindo comparações e gerando passado. Por consequência, contribuiu para ampliação da cultura e técnica

centralizada no poder de envolver as massas através da comunicação. Essas ações que moveram a evolução da tecnologia produziram novas abordagens para os ambientes educacionais. Nesse contexto, cabe-nos pensar sobre as narrativas modernas para a educação e o ensino em ambientes educacionais que vem desenvolvendo técnicas de interação entre professor-aluno-tecnologia.

3.1.2 Tecnologia, ciência e educação: ações que contribuem com a formação escolar inclusiva e em diversidade.

Moran Costas (2002) defende que é necessário buscar novas formas de ensino, visto que o campo da educação está permeado de mudanças. Para o autor, as tecnologias consistem em ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual. Possibilita estabelecer pontes entre o presencial e o virtual, entre estar junto e estar conectado a distância.

Contudo, não é interessante para ambientes que tem função de propagar conhecimento promover ações apenas através de modelos engessados de métodos de interação. Peixoto (2008), baseando-se em Mumford (2008) faz uma breve reflexão da experiência docente. Ele considera inaceitável a situação metodológica ainda empreendida, quase que exclusivamente, por meio de grifos na parede, como faziam os antigos ancestrais humanos no espaço da caverna no período neolítico. De tal maneira, a relação humana com a natureza, mesmo mantendo certas continuidades, tão bem evidenciadas por Mumford (2008), não deve determinar traços tão imperativos quanto o processo de mediação do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, propõe-se que o professor não seja apenas reprodutor do conhecimento, mas que busque espaço para que a tecnologia possibilite uma atuação interativa, promovendo inúmeras descobertas, favorecendo o diálogo e a troca, em todo universo. A educação deve estar comprometida com a evolução individual e coletiva buscando o equilíbrio social, pois, seu papel é socializar, incentivar, contribuir, desenvolver e expandir o pensamento dos indivíduos envolvidos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Para maior alcance do potencial dos estudantes é necessário que o professor reconheça as tecnologias em sala como uma ferramenta que promove maior inclusão. As disciplinas discutidas em ambientes de ensino e aprendizagem precisam estar alinhadas as novas descobertas tecnológicas, pois, a realidade em constante transformação potencializa as oportunidades dos que tem subsídio para dialogar.

O fato é que a tecnologia ocupou rapidamente os espaços de convivência. Na educação básica os currículos escolares se estruturam e consolidam baseados em leis que corroboram a necessidade da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade sustentando a necessidade de inserção do uso da tecnologia em sala de aula. Ou seja, o esforço é incentivar o conhecimento a transitar na rotina dos indivíduos através de novos equipamentos, redes de computadores, na Internet e com isso favorecer o compartilhamento de informação. Por meio disso, a comunicação entre as crianças, adolescentes e jovens do mundo inteiro se tornou possível e instantânea pelas redes.

Deve-se então assumir, de fato, que o caminho para inclusão vem sendo moldado em diversos ambientes sociais e construído com muitas mazelas que se mantêm até hoje em certo ponto, principalmente reconhecendo as peculiaridades de um país subdesenvolvido como o Brasil, esse movimento ocorre no período chamado técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994). Segundo Milton Santos esse período é assim chamado porque a realidade só funciona por meio da união dos 3 elementos técnica, ciência e tecnologia.

Desse modo, o uso dos recursos tecnológicos atualmente, tem um enorme poder e proporciona uma profunda alteração na organização produtiva global por meio de articulação das ciências, das técnicas e dos meios de informação. Logo, [...] a tecnologia de comunicação permite inovações que aparecem, não apenas juntas e associadas, mas também para serem propagadas em conjunto (SANTOS, 1985, p. 27). Ou seja, não adianta apenas produzir tecnologia é necessário diversificar as formas de acesso, uso e propagação para maior apropriação e evolução.

Contudo, é importante observar que a educação não pode ser reduzida a recursos e técnicas, pois esse encaixe tende a limitar ações e possibilidades. Conquanto, atualmente, acreditamos ser importante que a sociedade contemporânea admita a continuidade dos empreendimentos tecnológicos de transmissão de conhecimentos, tendo por finalidade a ampliação do entendimento sobre os conteúdos críticos, históricos e culturais que são expostos para dar suporte as demandas das mudanças sociais.

Ainda nesse argumento, segundo Freire é possível destacar:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 98).

Por meio desse entendimento, é importante salientar que o cenário contemporâneo admite e incentiva a existência de inúmeras mudanças nos ambientes educacionais. Essas modificações são benéficas e ao mesmo tempo excludentes, pois nem todos os recursos são pensados para a diversidade de fatores e indivíduos., porém, esse não precisa mais ser o único caminho tendo em vista as modificações na comunicação que tem se preocupado em incluir a diversidade através de formas pedagógicas com auxílio de novas tecnologias.

Assim, podemos citar o desenvolvimento de *softwares* que são utilizados como ferramentas para auxiliar na melhoria da comunicação. Para exemplificar o que foi dito, neste século, não contamos apenas com os tradicionais computadores, que precisavam de comandos complexos para realização de tarefas, hoje os computadores são portáteis e muitos desses passíveis de constantes atualizações (BRAGA, 2013. P 65). Contribuindo com esse argumento podemos destacar que atualmente existem comandos em softwares que podem ser coordenados através de partes e órgãos de um corpo e até de maneira automática ou mesmo programada.

Destarte compreendemos que nessa realidade já estamos nos referindo à tecnologia que funciona para facilitar a vida de um público mais diversificado. Também percebemos que os espaços têm se tornado cada vez mais atrativos através das novas tecnologias. Dessa forma é interessante verificar o que nos diz o relatório sobre educação tendências significativas (da educação) da Universidade Aberta da Catalunha (2010) – em relação às modificações que estão ocorrendo na aprendizagem escolar e da vida em geral.

Nossa forma de pensar acerca dos entornos da aprendizagem está mudando. Tradicionalmente e até pouco tempo, os entornos da aprendizagem se associavam a espaços físicos. Hoje, sem dúvida, os “espaços” onde os estudantes aprendem são cada vez comunitários e interdisciplinares e estão apoiados por tecnologias associadas à comunicação e à colaboração técnica e virtual. Os espaços se transformam para hibridizar o presencial com o virtual, diminuindo a fronteira entre os dois mundos, que são vividos pelos alunos como um só. (GARCÍA et al, 2010, p.6)

Em contrapartida, a tecnologia em caráter excludente, nos ambientes de ensino e aprendizagem, recursos como os citados anteriormente já fazem parte da vida de alguns estudantes. Entende-se que a tecnologia empregada em aulas expositivas e projetos interdisciplinares trazem uma maior associação, familiaridade e clareza para os indivíduos envolvidos no processo. Essas interações estão em favor de uma parcela significativa de alunos em diversos ambientes educacionais. Porém, a partir do momento em que tem acesso a

um ambiente que favorece a interação e a troca de informações voltadas a aprendizagem todos precisam ser beneficiados.

Ademais, percebemos que grande parte dessa falha está relacionada ao modelo de comunicação e abordagem. A falta de atenção dada a pessoa com deficiência é uma realidade que tem bases históricas. Porém, é possível interpretar todas essas vantagens e desvantagens a partir de visão esperançosa de que futuramente os sujeitos poderão conviver de modo democrático tendo a tecnologia como extensão do fazer cultural humano disponível para todos.

Para as pessoas com deficiência visual esse caminho vem sendo trilhado por meio de ações pedagógicas que dão suporte para decodificar o conteúdo. Para esse fim, a TA guia o percurso propiciando expectativas de inovações e ampliação da diversidade. Explicitamente, a incorporação das tecnologias tem aumentado o acesso da educação às novas interações provenientes da comunicação entre educadores e educandos, transformando formas pedagógicas incorporando os indivíduos na apropriação de saberes.

3.1.3 Tecnologia Assistiva: recursos físicos e pedagógicos que produzem apropriação de saberes no dia a dia junto com a importância de acolher a diversidade de PCD.

Os indivíduos com deficiência, vistos como ‘doentes’ e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social. (BRASIL, 2001, p. 7).

A Tecnologia Assistiva é o nome dado ao conjunto de recursos e serviços usados para ajudar pessoas com deficiência ou com alguma limitação funcional tornando sua vida mais fácil ampliando a qualidade de vida a partir da inclusão social. Nesse sentido, o objetivo principal da TA é garantir maior apropriação e qualidade de vida para PCD.

Segundo o censo de 2010 no Brasil 23% da população necessita de algum tipo de TA. Para esse fim, os recursos podem variar de uma simples bengala, um par de óculos ou mesmo uma cadeira de rodas. Porém, podem chegar a um complexo sistema de próteses que podem funcionar mecanicamente ou computadorizada, sites e aplicativos também vem desenvolvendo sistemas que permitem mais acessibilidade. Para completar o conjunto de atividades e funções oferecidos por TA temos serviços referentes a PCD, como profissionais de fisioterapia, fonoaudiologia, educação, psicologia, engenharia e designer.

O conceito de TA ainda é algo novo, porém os recursos de TA estão muito próximos do dia a dia da sociedade atual. Nesse contexto divide-se TA em categorias para uma maior orientação na formação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas e recursos de modo a organizar melhor os serviços prestados para PCD. O Brasil vem acompanhando e desenvolvendo recursos e pesquisas, o que o levou a desenvolver uma classificação a respeito de TA.

Bersch (2021) descreve TA como um conhecimento aplicado, também um conjunto de recursos, ferramenta, prática, metodologia e uma forma de fazer que possibilita ou auxilia uma execução de tarefas pretendida (BERSCH, 2021). Ou seja, atividades do cotidiano realizadas com ajuda de membros do corpo como preparar o próprio alimento, vestir-se ou mesmo para a comunicação e uma atividade profissional pode ser auxiliada por TA. Assim, o desempenho de função destinada a PCD, mobilidade reduzida, idosos ou alguém que temporariamente está impedido ou apresenta grande dificuldade de desempenhar uma tarefa pretendida são os grupos público-alvo de TA.

[...] por exemplo, um despertador que vibra para um sujeito surdo; o recurso de transferência que ajudará uma pessoa com deficiência a sair da sua cama e passar para a sua cadeira de rodas; a própria cadeira de rodas, a rampa de acesso, porta que abre automaticamente quando alguém se aproxima, um mouse, um teclado que pode se ajustar a condição física de seu usuário, acesso por rastreamento ocular, o clique através do sopro ou pelo piscar, pessoas surdos-cegas que utilizam o computadores e dispositivos móveis a partir de outros comandos motores e percepção tátil, recursos para comunicação aumentativa e alternativa que trazem voz ou que ampliam a compreensão das mensagens compartilhadas através de imagens. Tudo isso é Tecnologia Assistiva (BERSCH, 2021).

Contudo, a sociedade de modo geral não percebe o uso de TA, mas ao pensarmos nos exemplos de TA existentes adentramos um universo bastante diverso de recursos podem ser utilizados para a quebra de barreiras nos ambientes sociais. As escolas do país têm um papel fundamental no estímulo no cotidiano para o uso de recursos de TA. Nesse sentido, para Bersch (2021) é fundamental que os professores tenham maior incentivo para se especializarem no ensino com uso de TA, para maior criatividade e melhor desenvolvimento dos estudantes.

Assim, entende-se que o ensino do Brasil tem se voltado para inclusão com propostas na legislação que afastam alunos de ambientes segregados e tenta incluí-los em ambientes regulares de ensino. Mas, essa ação por si só não resolve a questão e por isso é importante que

haja maior incentivo para a formação de profissionais qualificados e com isto contribuir para tornar, de fato, inclusivo os espaços de ensino.

3.1.4 Pesquisa exploratória em ambientes especializados de Pernambuco: recursos de TA para auxílio de estudantes com deficiência visual.

Esta parte do trabalho teve como objetivo analisar o uso de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva para auxiliar alunos com deficiência no desempenho de suas atividades educacional. Em especial, ao que se refere à disponibilidade desses para o aluno, bem como o conhecimento do profissional da educação sobre o recurso, sua aplicabilidade e manuseio dele.

Foram realizadas visitas no Centro de Apoio Pedagógico Especializado de Pernambuco (CAPE), bem como ao instituto Antônio Pessoa de Queiroz (IAPQ)¹⁰ e lá foram feitas observações sobre o uso de recursos em TA. Nosso objetivo principal foi de realizar um estudo exploratório através do uso de Tecnologia Assistiva nessas instituições especializadas, para isso buscamos observar dois perfis diferentes sendo o primeiro de cunho público e financiado pelo Ministério da Educação e o segundo tradicional e com perfil filantrópico.

Na relação dos recursos desses ambientes de aprendizado, os professores e gestores apontaram os Recursos de Tecnologia Assistiva adquiridos pela escola ou pelos alunos na área da deficiência visual-DV: alfabeto Braille; máquina de escrever em Braille; bola infantil sonora; computador com software para o aluno cego/baixa visão; jogo de xadrez e dama com estojo; livros adaptados; caderno para escrita ampliada; dado de espuma com guizo.

Na área de deficiência física, a maior parte dos professores e gestores destacaram que o software para a criação de pranchas de comunicação está presente na escola. Os outros recursos mais indicados foram: cadeira de rodas de ferro ou aço; cadeira de rodas de alumínio; figuras para comunicação alternativa; andador convencional; colmeia acrílica para uso em teclado comum de computador; cadeira de rodas acolchoada; recursos pedagógicos adaptados para leitura e escrita; recursos com velcro; miniaturas para comunicação alternativa.

¹⁰ O Instituto Antônio Pessoa de Queiroz (IAPQ) foi fundado em 12 de março de 1909 e leva o nome de seu fundador, Antônio Pessoa de Queiroz – que perdeu a visão aos três anos de idade, manuseando fogos de artifício, e mais tarde se tornou um dos introdutores do sistema Braille no Brasil. Ao fundar o IAPQ, Antônio Pessoa cria o primeiro instituto voltado para cegos da Região Nordeste e o segundo do País. O IAPQ funcionava inicialmente na Rua da Glória, no bairro do Recife, até o ano de 1927. Em 14 de julho de 1935, a unidade teve que migrar para o bairro das Graças, devido à imensa procura pelos serviços. Disponível em: <https://comdica.recife.pe.gov.br/instituto-ant%C3%B4nio-pessoa-de-queiroz-iapq-instituto-dos-cegos>

Assim, o estudo conclui que apesar da abordagem ser exploratória, os Recursos e Equipamentos de Tecnologia Assistiva para educação tem baixa aquisição em ambientes públicos e nos filantrópicos, existe uma dificuldade no acesso. Além disso, esses recursos que foram citados ainda não estão presentes nas escolas públicas e tem certa limitação em escolas privadas. Quando presentes, percebe-se que nem todos os professores que lidam com alunos com deficiência conhecem e, principalmente, não sabem fazer uso do recurso.

Os dados preliminares indicam dois caminhos para os quais as ações das políticas públicas para o atendimento ao aluno com deficiência possam se direcionar: 1) a necessidade urgente de aquisição de Recursos e Equipamentos de Tecnologia Assistiva; 2) a necessidade de capacitação para uso desses recursos e equipamentos.

3.1.5 Abordagem pedagógica dos professores de Geografia na educação básica de Pernambuco: questionário semiestruturado e reconhecimento de barreiras atitudinais para o ensino a alunos com deficiência visual.

Mesmo com toda a articulação de uma base legal sólida protegida com muitos recursos jurídicos, instrumento que torna o Brasil um dos países que mais produz leis que pensa na pessoa com deficiência, pecamos na comunicação pedagógica para a introdução de tecnologias no ensino básico. Boa parte dessas dificuldades consiste em ações pedagógicas que não são simples e demandam uma superação de barreiras atitudinais e comportamentais.

A atitude é um processo fortemente influenciado por predisposições genéticas e elementos fenotípicos oriundos dos discursos construídos, disponíveis ou nutridos pela sociedade (ATKINSON, 2002). De acordo com Tavares (2012) esses discursos materializados nas relações sociais tendem então a moldar atitudes no processo de interação ou de interatividade. De um lado, a interação é definida por Laplane (2000) como uma cena que envolve dois ou mais indivíduos os quais exercem influência recíproca. De outro, a interatividade é definida por Coll (2004) como o salto teórico e metodológico da interação, situado no âmbito do ensino, e que é regulada de acordo com o conjunto de normas e regras as quais determinam dizeres e fazeres na estrutura de participação professor-aluno.

Quando os alunos têm alguma deficiência, as atitudes e o discurso do professor tendem a materializar, durante a interatividade, compreensões, afetos e comportamentos esteados na representação que se tem da deficiência e da pessoa que a possui (TAVARES, 2012 p.108). Por exemplo, numa pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência na

representação social das professoras, uma das profissionais entrevistadas por Rodrigues (2007, p. 113) afirmou:

Muitas coisas eu aprendi no esforço, no dia a dia. Porque formação mesmo... Eu fico com medo. Quando eu falo medo nesse sentido. Nesse ano eu peguei um aluno considerado com deficiência bem leve. É um menino que praticamente você faz esse jogo de tá reforçando, reforçando. Mas se eu pegar um aluno com deficiência visual como é que eu vou trabalhar essa questão? Meu medo é esse. Porque tudo que eu aprendi, aprendi né? Na prática, tem que fazer, eu fui lá e fiz.

Para Tavares (2012) o medo de não saber como interagir com o aluno com deficiência, o reconhecimento de que aprendeu com a prática e o entendimento de que a educação desse aluno se dá pelo reforço, demonstram, por exemplo, as dimensões cognitiva e comportamental da atitude do professor. Nesse caso, é relevante refletir que a compreensão equivocada sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência revela a subestimação das potencialidades desse aluno, o que lhe impede a aprendizagem.

A atitude pode ser, portanto, entendida como um processo endógeno que emana para o exterior e traz impactos diretos no processo de construção da identidade individual e grupal dos sujeitos sociais. (ATKINSON, 2002). A atitude pode ser até volátil, razão pela qual alguns discursos, como, por exemplo, o midiático e o pedagógico influenciam, interferem, direta ou subliminarmente, as pessoas no que tange a hábitos, a comportamentos e a ações estimulados pela leitura sócio-histórica da diversidade humana (TAVARES, 2012).

Por meio desse modelo de reconhecimento de barreiras e atitudes de professores em sala, em nossa pesquisa colhemos referências de como ocorre a interação entre estudantes e professores de Geografia na rede de ensino na capital de Pernambuco. Foram feitas entrevistas com 12 professores de um universo de 74 escolas da rede. Dentre esses professores apenas um trabalhou com toda a diversidade de estudantes que são a base desta pesquisa.

Nesse contexto, será feito um relato de experiência desse professor de Geografia que compartilhou sua abordagem em chão de sala e seu modo de trabalho com esses estudantes. O professor entrevistado pede para não ser identificado, sendo assim será chamado de professor 1 (P1).

A entrevista feita com o professor 1 foi semiestruturada, então houve liberdade para questionar o que estava sendo perguntado e fazer ponderações fora do previsto. Esse movimento criou abertura para desenvolver novos dados sobre o contexto da pesquisa.

As primeiras perguntas giraram em torno do reconhecimento e atuação do professor no nível e modalidade de ensino.

“Minha atuação é de 15 anos na educação básica, em todos esses anos já atuei em escolas lecionando Geografia para o ensino fundamental II e médio. Mas confesso que meu interesse de atuação é no ensino fundamental II, pois acredito que consigo maior controle para mais facilidade em repassar o conteúdo de maneira que deixo os estudantes mais envolvidos no processo (P1).”

Nesse momento percebemos que o professor respondeu às perguntas e, mesmo sem questionamento, revelou sua preferência. Perguntamos então quais as dificuldades que ele mais encontrou no ensino médio:

“Eu tenho muita dificuldade com o uso dos celulares em sala, isso gera muita indisciplina dos estudantes. Além disso, tenho muita dificuldade em entender e executar as ações do novo currículo do ensino médio de Pernambuco. Os itinerários formativos e temas transversais (temas que estão além do ensino de Geografia ligados diretamente a personalidade multicultural dos estudantes) tem mais atenção do que a formação geral básica no ensino de geografia (P1). Eu perco muito tempo tendo que estudar outras disciplinas, isso compromete meu desempenho.”

Surgiu nesse momento mais uma problemática: perguntamos o que o professor achava do uso da tecnologia em sala e qual a relação dele com esse uso.

“Então, acredito que o uso da tecnologia pode ser utilizado em favor do ensino e isso pode melhorar a aprendizagem do estudante. O problema é que nas escolas que atuei não tinham tantos recursos. Eu até comprei alguns materiais, tenho um projetor simples, mais muitas vezes as salas tinham iluminação de mais e isso atrapalhava o uso. Os estudantes gostavam muito quando projetava vídeos e imagens sobre o conteúdo que estávamos falando. Esse é o lado bom, o ruim é que muitas vezes é difícil controlar os adolescentes que estão muito viciados nas redes sociais (P1).”

Além dessa fala dialogamos sobre os recursos disponíveis em sua atual escola. Ele destacou que faz uso de aparelho televisor, com pendrive ou conector HDMI. Também trabalha com microcomputador, mas de forma incipiente, e em muitos momentos os objetivos não são plenamente atingidos. Conversamos sobre as formas de avaliação que ele realiza com os estudantes, nesse momento ele alegou que usa recursos mais tradicionais como materiais impressos. Tocamos no ponto do alcance e seus objetivos na avaliação para todos, ele contou a limitação que tem em relação a tempo para o conhecimento e elaboração do material

didático. Percebemos, através dessas revelações, a criação de barreiras que dificultam o desenvolvimento de conteúdo para determinados estudantes, fazendo com que o trabalho docente seja penoso e/ou desgastante.

Seguindo, iniciamos o questionamento sobre o tipo de clientela/ alunado que o professor trabalhava.

“Recebemos diversos tipos de estudantes, eles vão desde alunos sem necessidades especiais até alunos com deficiência física, motora e com transtornos globais de desenvolvimento. Tem alguns que percebemos algumas dificuldades que podem estar relacionada a algo que ainda não foi diagnosticado, muitas vezes até comunicamos aos responsáveis, mas muitos se recusam a aceitar e fazer algo a respeito. O que vou falar agora não justifica, mas é compreensível, pois a maioria passa por dificuldades financeiras e não conseguem investir tempo e dinheiro no desenvolvimento desses estudantes (P1).”

Nesse ponto compreendemos, através da fala do professor, que existe uma carência de atenção para ressignificar a interação dos estudantes, em relação a tecnologia e formas de comunicação, que tendem a se adaptar ao alcance de uma diversidade de indivíduos. Ou seja, existe uma carência em compreender formas de mediação que possa guiar as ações dos professores de modo a ajudá-los na promoção de apropriação de conhecimento.

Assim, enfrentar o desafio de reconhecer as tecnologias como aliadas no contexto da educação é um passo inicial para chegar ao reconhecimento da necessidade de ampliar as formas de assistência e comunicação.

Seguindo para o momento final da entrevista, fomos mais enfáticos e questionamos o professor se ele atua com estudantes com cegueira, baixa visão, dislexia, TDAH, idosos. Se sim, quais recursos ele utilizava em sala.

“Já trabalhei com todo esse público, uns com diagnóstico outros só desconfiávamos. Atualmente trabalho com alunos cegos e com baixa visão. O mais desafiador é um estudante que possui cegueira congênita¹¹ O fato é que as vezes percebo o esforço desses estudantes é maior que os sem algum tipo de necessidade especial. Eu não uso tantos recursos, tem alguns livros em braile e as vezes faço um trabalho mais próximo desse estudante, mais nem sempre tenho tempo. Ele até tinha um acompanhante, mais o contrato dessa pessoa acabou e não podia ser renovado (P1).”

¹¹ A cegueira congênita é uma condição em que a pessoa já nasce com ela, ou seja, ocorre antes ou durante o nascimento. Disponível em: [file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/vanderlan,+Psicologia+Sa%C3%BAde%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/vanderlan,+Psicologia+Sa%C3%BAde%20(1).pdf)

Para finalizar iniciamos o último bloco de perguntas da entrevista, questionamos se o professor já tinha ouvido falar sobre Tecnologia Assistiva e Audiodescrição. Se sim, se já havia tentado esse recurso com seus estudantes.

“Eu já ouvi falar de Audiodescrição, em alguns filmes que assisti já vi que tinha esse recurso e até assisti uma parte de um filme com esse recurso ativado, achei muito interessante. Eu perguntei para o meu aluno se ele sabia desse recurso, ele disse que sim e que conseguia assistir sozinho, pois a família não tem muita paciência. Em sala eu não sei como posso usar esse recurso pois acho que deve ser uma técnica bem avançada e que requer estudo (P1).

Então dialogamos sobre AD e expliquei sobre os benefícios parafraseando MOTTA (2004) destacando que AD é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros.

Dessa forma AD na educação básica torna-se um recurso de TA que precisa de atenção, porém, para que isso ocorra, o professor deve inserir AD em sua pedagogia como uma possibilidade de recurso didático.

Ao final, agradecemos ao professor pela entrevista e o convidamos para participar de uma oficina sobre Audiodescrição. A oficina ocorreu poucos dias depois do encontro.

Por meio dessa entrevista conseguimos evidenciar algumas dificuldades enfrentadas por professores de Geografia. Essas dificuldades consistem em barreiras atitudinais e comportamentais que vão desde a construção do conhecimento geográfico do professor em sua formação na universidade e vai até seu campo de atuação, reproduzindo conceitos de Geografia. Ou seja, a influência desses professores precisa contribuir através de ações práticas e que superem as barreiras atitudinais, essas barreiras, muitas vezes, inconscientemente e são difúndidas e tonificadas pela mídia (Daibert, 2007).

A experiência em entrevista com professores de Geografia da rede pública de ensino em questionário semiestruturado permitiu comprovar que existe uma carência de

compreensão para aquisição e adição de recursos de TA na rotina de professores e estudantes. Atividades de comunicação para melhorar a abordagem pedagógica foram sugestões de profissionais e professores que estão a frente desses ambientes especializados.

Concluimos que existe uma dificuldade em propagar informações sobre o acesso as tecnologias e comunicação para que uma diversidade maior de estudantes e professores compreendam e utilizem as mais diversas formas de tecnologia existente. Nesse sentido, percebemos que para haver aquisição dos saberes sobre TA é necessário que o movimento de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva interaja com os recursos físicos e pedagógicos de acessibilidade. Pois, ao pensar em TA estamos falando de um conjunto de recursos que auxilia uma diversidade de pessoas.

Destarte, o objetivo principal deste trabalho é contribuir na popularização da audiodescrição por professores, do ensino infantil à universidade. Para que possam utilizá-la como recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica que auxilie na remoção das barreiras comunicacionais na escola, lugares nos quais se utilizam, fartamente, recursos imagéticos. Como contribuição para essas ações destacamos a decodificação de conceitos imagéticos em aulas expositivas de Geografia por meio da Audiodescrição.

3.1.6 Decodificação de conceitos geográficos: inclusão na escola através de imagens por meio de AD.

A significação advinda da mediação semiológica possibilita o redimensionamento da conduta humana para além da relação Estímulo-resposta, originando as formas superiores de conduta. O sujeito se torna, então intelectual e emocionalmente ativo, pois mais do que reagir aos estímulos, têm a capacidade de selecionar e atuar sobre eles (NACIMENTO apud DOMINGOS, 2020).

De acordo com Domingos (2020), a significação de mediação semiótica possibilita o redimensionamento da conduta humana para além da relação estímulo-resposta, ou seja, é possível obter resultados através de recursos físicos, porém com a semiologia pode-se ir além no movimento de apropriação de saberes. Pois, é por meio da semiótica que podemos ampliar as formas de comunicação entre os indivíduos. É através da semiologia que os sujeitos se tornam intelectual e emocionalmente ativos, pois os sujeitos atingem maior capacidade de gerência emocional no convívio social (DOMINGOS, 2020).

Teóricos como Vygotsky, pioneiros nas teorias de comportamento, elaboram argumentos importantes sobre as potencialidades de signos comportamentais. Para Domingos (2020, p. 24), mesmo com fortes e significativas contribuições de autores como o mencionado, as teorias de comportamento são importantes para o desenvolvimento da semiologia, porém a semiótica não se limita apenas ao campo da linguística.

Para Vygotsky a mediação semiótica é o elo entre o homem e o ambiente no qual ocorre a aquisição do conhecimento. Essa aquisição não ocorrerá de maneira direta mas, de forma mediada através de estímulos. Vygotsky então sugere dois tipos de mediadores: um chamado de instrumento: que é aquele que media a relação do homem com o objeto; e outro chamado signo que regula a aquisição do conhecimento na psiquê humana. Nesse contexto, o signo será o que faz o indivíduo referenciar outras formas de aquisição de saberes. Entendemos que essa construção tem uma dinâmica e linhas de compreensões diferentes para chegar ao resultado voltado para o instrumento mediador. Autores como Vygotsky, Bakhtin, Fortin e Pierce são importantes para a base da compreensão da mediação semiótica.

Para construção de um argumento que defenda a importância do uso de AD em ambientes educacionais, seguimos a proposta de Pierce que aborda o conceito da mediação semiótica em diferentes estágios.

A semiótica de Pierce (2015), estrutura uma classificação tríade na qual se diferencia: 1) objetos no mundo; 2) representações desses objetos; 3) interpretação mental dessas representações. Assim, a tríade é composta por Representâmen-Objeto-Interpretante (PEIRCE apud DOMINGOS, 2020, P. 27).

O Representâmen é definido como:

Aquilo que, sob aspecto ou modo, algo para alguém. Dirige-se a alguém, isso é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto (PEIRCE, 2015, P. 46).

Dessa maneira, ao analisar a semiologia, percebe-se que as interpretações que são retiradas de objetos no mundo externo têm a função de comunicação entre diferentes indivíduos com interpretações além do campo físico visual. A teoria peirceana, possibilita compreender aspectos de comparação sígnica referencial aos diversos sistemas de linguagem, possibilitando um entendimento semiótico amplo (DOMINGOS, 2020, p. 33).

Para compreensão e reconhecimento desse campo para uso em sala de aula, a mediação semiótica pode ser interessante para cognição que tem como significado “conjunto

sofisticado de mecanismos internos de processamento de informações que, juntos, formam um complexo sistema organizado” (SOUZA, 2004, p.67).

A cognição através da semiologia auxilia a compreensão de estudantes em aulas de geografia. Isso pode ocorrer através de um percurso chamado de mediação cognitiva que é um processo de interpretação de objetos que foram decodificados por sujeitos, ou seja, uma relação entre sujeito e objeto.

Essa mediação é que torna o mundo mais inteligível ao sujeito e, embora apresente uma dimensão individual e particularizada, resulta do contexto sociocultural do qual o indivíduo é participante (DOMINGOS, 2020, p. 33). Sendo assim, é por meio das interações desses sistemas sógnicos, que tem função de criar e compartilhar significados de maneira coletiva, que os indivíduos podem criar seus próprios sistemas de compreensão.

Entendemos que a mediação semiológica necessita de mecanismos para auxiliar os indivíduos envolvidos. Assim, os estudos sobre tradução também são importantes para a aquisição de saberes e apropriação. Esses estudos são responsáveis por buscar entender as formas de se traduzir de uma língua para outra, ou seja, uma tradução interlinguística que ajuda no estabelecimento da comunicação entre indivíduos que dominam e aqueles que não dominam a língua do texto fonte. Ou seja, alcance da compreensão em uma maior diversidade. No entanto, traduzir é muito além do que passar de um idioma para outro.

Jakobson (2000), em suas teorias desenvolve a taxonomia tripartite – tradução interlinguística, tradução intralinguística e tradução intersemiótica –, e traz o signo verbal interpretado em três diferentes tipos de movimentos tradutórios. Para o primeiro, o signo é traduzido em outra língua: a tradução de um texto literário, por exemplo, de uma língua para outra. No segundo, a interpretação dos signos verbais ocorre por meio de outros signos da mesma língua: como por exemplo, a legenda para surdos e ensurdecidos de filmes e programas de TV de dado país para os surdos e ensurdecidos do mesmo país. O terceiro, e último, também chamado de transmutação, é a interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais (JAKOBSON, 2010).

A tradução/interpretação desses signos verbais possibilita a criação de um sistema intersemiótico chamado de Audiodescrição (AD). Se torna uma modalidade da Tradução Audiovisual (TAV).

O conceito mais abrangente de TAV parece ser de Inghilleri (2009, p.13):

A tradução audiovisual é o ramo dos estudos de tradução referente à transferência de textos multimodais e multimidiáticos para outra linguagem e/ou cultura. Textos

audiovisuais são multimodais na medida em que sua produção e interpretação dependem do uso combinado de uma vasta gama de recursos ou modos semióticos... Os principais modos de criação de significado em textos audiovisuais incluem a língua, a imagem, a música, a cor e a perspectiva. Textos audiovisuais são multimidiáticos na medida em que essa panóplia de modos semióticos chega ao espectador através de várias mídias [...]2 (INGHILLERI, 2009, p. 13)

O desenrolar de conceitos sobre as taxonomias e terminologias a respeito da TAV foram refletidas e discutidas em Franco e Araújo (2011) que delinearão uma sistematização para os estudos da área. Ambas citam essas mudanças com alterações baseadas também a partir do avanço da tecnologia. Nesse percurso de modificações, encontra-se Gambier (2009), um dos precursores na inclusão da tradução audiovisual em seus estudos. Naquele momento, para o autor, o termo Audiovisual é guarda-chuva para o cinema, o vídeo, a televisão incluindo também o rádio e se refere ao caráter multissemiótico da transmissão dos programas por esses veículos de comunicação.

Atualmente os canais mais populares de entretenimento, boa parte proveniente da internet, utilizam AD na maioria de suas produções. Por meio disso, a AD tem se tornado uma ferramenta de inclusão através da comunicação e entretenimento. Entende-se que através desse caminho ocorre maior poder de apropriação.

Para mais, a audiodescrição pode ser pré-gravada, ao vivo ou simultânea (neste último caso quando se tratar de eventos que não têm roteiro, como palestras, *lives*, aulas etc.). Mas, mesmo para as ADs simultâneas, o audiodescritor deve receber antes informações sobre o evento para se familiarizar e pesquisar mais informações, a fim de produzir uma AD com qualidade. A produção da audiodescrição exige pesquisa sobre o produto a ser audiodescrito, técnica e conhecimentos específicos. Por isso, é feita por profissionais com formação na área.

Desde antes de sua popularidade, autores como Queiroz (2010) já defendiam a necessidade de atenção para as pessoas com dificuldade de interpretação devido a cegueira ou baixa visão. Na falta da visão, as imagens mentais são construídas através de outras pistas, mas sem a audiodescrição, faltam muitas informações. As imagens enfeitam, reforçam ou compõem a informação.

Conquanto, em ambientes educacionais a AD, mesmo com os avanços nos trabalhos e projetos em ambientes escolares, ainda é um caminho desconhecido por muitos profissionais. Em disciplinas escolares como a Geografia AD pode ser uma ferramenta importante de tradução para melhorar o processo de aquisição de conhecimento, tendo em vista o uso excessivo de imagens em aulas expositivas de Geografia. A Geografia escolar tem a função de

reconhecer e explicar as diversas realidades sócio-históricas do estilo de vida contemporâneo. Essas informações, muitas vezes, são publicadas pela mídia e estão contidas em informações que são abordados de maneira imagética em conteúdos expositivos nos espaços de aprendizagem.

Vivemos, hoje, bombardeados por grande volume de informações esparsas, que nos chegam, sobretudo, pela mídia. As produções midiáticas empregam o cotidiano, influenciam nossa percepção de espaço e tempo, os dados do nosso conhecimento e nossa visão de mundo. Elas modificam a nossa relação com o real. Esse envolvimento influencia as reflexões e os comportamentos, os modos de pensar e a aquisição de conhecimento. Essas situações do cotidiano influenciam a dinâmica da escola e, conseqüentemente, da sala de aula, impondo outros ritmos e concepções do papel da escola e do professor (CASTELLAR; VILHENA, 2010)

Portanto, defendemos uma forma de comunicação que possui a função de decodificar essas informações impostas por uma sociedade digital no qual vivemos hoje. A exemplo disso temos as atividades com fotografias (articuladas a audiodescrição) e narrativas em braile que tem uma mediação semiológica imprescindível para a compreensão dos indivíduos envolvidos (DOMINGOS, ap.64, 2020).

As fotografias são instrumentos semiológicos pautados na linguagem imagética, portanto, podemos classificá-la como imagens que segundo Joly (1996, p.13): *[...] indica[m] algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende[m] da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz e reconhece* (JOLY apud DOMINGOS, 2020).

Assim, não só atividades com imagens, mas uma abordagem imagética ampla tem maior poder de inclusão. Essa percepção transforma a AD em um recurso de tradução poderoso, pois, a descrição do conjunto de imagens para todos os indivíduos auxilia na compreensão e pode dar novos sentidos para os a gentes envolvidos, desde PCD, Disléxicos, TGD, Altas Habilidades e idosos até os que não possuem nenhuma necessidade aparente.

Para compreender essa realidade em constantes transformações o uso de linguagens imagéticas é necessário, pois, muitas dessas imagens têm um perfil não verbal que corrobora o conteúdo expositivo trazido pelo professor. Nessa percepção teórica, a linguagem por meio da mediação semiológica de Vygotsky, e a teoria tripartite de Pierce sugerem que o caminho para a diversidade na apropriação se dá por meio de uma comunicação social.

Assim, para que uma maior diversidade de pessoas se desenvolva é necessária uma aquisição de saber mediada por uma metodologia e um estilo de decodificação. Destarte, para a chegar nesse nível, entendemos que a formação de professores é o espaço de entrada para adesão dessa forma de linguagem e decodificação.

3.2 Oficina com professores de Geografia na Gerência Regional de Ensino de Pernambuco: Audiodescrição em sala como forma de melhorar a exposição para promover inclusão.

A formação do professor até recentemente era entendida como restrita aos momentos formais de preparação para o exercício da docência, a qual se dava principalmente no âmbito acadêmico – formação inicial – e no exercício do magistério, acompanhado dos cursos de curta duração destinados à “reciclagem” – a formação continuada. Contudo, esse modelo de formação docente foi se modificando e se reajustando às novas abordagens do ensino e conseqüentemente, aos processos de formação de professores, que passavam a ver a necessidade de um profissional reflexivo (MENEZES, 2015).

Para Saviani (2009) esse processo de transformação na formação de professores é resultado de uma visão crítica que surgiu em meados do século XIX, quando profissionais da educação passaram a questionar a teoria do “aprender fazendo”, implantada pelas universidades que, segundo o autor, não tinham uma preocupação com a formação específica do professor, ou seja, do preparo pedagógico-didático dos professores (SAVIANI apud MENEZES, 2015).

Ao refutar o modelo de formação docente, que prezava por uma formação engessada com fórmulas prontas de aprendizado com saídas generalizadas, houve uma necessidade de formular estudos sobre a temática, que valorizassem a prática da profissão e a reflexão sobre ela, os saberes experienciais e as histórias de vida dos professores. Essa nova maneira de pensar no processo de ensino e aprendizagem passou a constituir um ideário pedagógico que influenciam pesquisas não só nesse campo no Brasil, mas também nas análises voltadas às políticas públicas para a formação de professores para a educação básica (MENEZES, p.38, 2015). Essa reflexão trazida pela autora revela que a formação dos professores é importante em um momento no qual mudanças na atitude em sala de aula podem alterar a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Atualmente, a formação de professores tem acolhido ações realizadas pelos profissionais ativos em sala de aula e, muitas vezes dão sentido para o modo de transformar

em fontes de reprodução, as ações praticadas em sala em formato de atividades lúdicas, com objetivo de se ajustarem a adaptar a diferentes contextos. A imagem do professor reflexivo vem tentando se desenhar em meio a uma sociedade repleta de falhas estruturais que já se tornaram mazelas sociais. Contudo, os esforços nas pesquisas que levam em consideração a experiência do professor em sala de aula, não como parâmetros de erros e acertos, mas como caminho para compreender como melhor propagar o ensino, é uma das formas que podem gerar mudanças no sistema de apropriação do conhecimento e inclusão na educação.

Na formação de professores em Pernambuco, os professores de Geografia recebem atenção por meio da formação e de maneira suplementar participam de oficinas temáticas., Esses encontros tem como finalidade abordar questões transversais que dão subsídio a ações pertinentes a inclusão.

No ano de 2023, o tema principal do ano letivo no estado de Pernambuco foi a importância da educação inclusiva., Nesse sentido, diversas ações na formação de professores e oficinas foram realizadas. Como exemplo de ações importantes podemos citar: uso e confecção de jogos relacionados a Geografia escolar, além de trocas de experiências que foram importantes para propagar e incentivar a inclusão em sala de aula.

Como principal relato dessa pesquisa, podemos citar a oficina sobre audiodescrição organizada para auxiliar professores no processo de inclusão em sala de aula. A importância da Geografia neste relato consiste na utilização de imagens feitas no ensino desta disciplina. O uso de imagem na geografia é essencial na exposição de conteúdo como um elemento não verbal.

De acordo com a BNCC a habilidade (EF15LP04) consiste em identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Depreende-se que a aquisição dessa habilidade é importante para os estudantes de Geografia, pois, a compreensão dos conteúdos está diretamente ligada a significação e ressignificação no uso de imagens. Sendo assim, a abordagem do professor em virtude da aplicação dessas imagens em aulas expositivas é de suma importância para a aquisição de conhecimento. Assim, a depender da forma que o professor escolher, ele pode, ou não, promover inclusão.

Destarte, na compreensão da importância da geografia para o cotidiano dos indivíduos, para o entendimento significativo de alguns conceitos como os de espaços geográfico e território, por meio do uso de documentos e imagens, pode permitir ao aluno compreender e explicar a organização de lugares em que vive, a regra do seu funcionamento e os elementos

culturais que dele fazem parte (CASTELLAR; VILHENA, p. 87, 2010). Assim, quando o professor oferta imagens em seu conteúdo expositivo o mesmo precisa explorar ao máximo a descrição destes.

3.2.1 Apresentação e divulgação da oficina para os professores da Rede Estadual de Pernambuco.

Inicialmente, a oficina seria uma exposição no momento de formação e data específica do calendário oficial de formação de professores de Geografia. Entretanto, devido a um contratempo relacionado a reestruturação do calendário escolar pós pandemia, o evento foi adiado e precisou ser ressignificado em um formato complementar transformando-se em oficina.

A data escolhida foi dia 06/06/2023 e foi divulgado nos grupos de formação de professores. Cada professor recebeu o convite e como o formato é de oficina não houve uma determinação de comparecimento. Mas, uma recomendação de para que, os que pudessem, participassem da oficina sem comprometer o horário das aulas. A professora responsável pela formação continuada designou a data e faz a campanha de divulgação da oficina nas redes sociais da disciplina. Cada disciplina tem um professor formador da área, ou seja, cada formador fica responsável pela dinâmica de formações. Ela foi elemento fundamental nesse momento da oficina. Surtindo efeito no comparecimento dos professores, obtendo grande sucesso. O poder de divulgação trouxe 17 professores de Geografia para a oficina.

Figura 2- modelo utilizado para apresentação e divulgação da oficina.

OFICINA

INCLUSÃO POR MEIO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

**Formadora Responsável:
Amanda Santos**

**CONVIDADO:
ALLYSON WESLEY**

Público Alvo:

Professores de Geografia

Dia: 06/06/2023

Tarde: 13h às 17h

Na Biblioteca da ETEPAM

Av. João de Barros, 1769



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES

3.2.2 Organização dos materiais didáticos e pedagógicos para aplicação da oficina de audiodescrição para os professores de Geografia.

Acima de qualquer coisa, a compreensão íntima sobre a técnica de audiodescrição é de suma importância para a execução do trabalho. Para isso foi realizada a participação em um minicurso com carga horária de 120h, e duração de 3 meses. Essa iniciativa foi realizada através do Governo de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência que, no ano de 2020 no período de pandemia disponibilizou vagas para os cursos Introdução à Audiodescrição e Introdução à Orientação e Mobilidade no formato de educação a distância (EaD). A ação ocorreu em parceria com o Centro de Tecnologia e Inovação (CTI) e o Serviço de Reabilitação Lucy Montoro – Jardim Humaitá (SRLM Jd. Humaitá).

As vagas ofertadas visaram providenciar e oferecer conhecimentos para plataformas virtuais acessíveis às pessoas com deficiência visual e profissionais da educação. O curso de Introdução à Audiodescrição teve como objetivo contribuir para a acessibilidade no meio virtual e capacitar profissionais da área da Educação e Cultura.

O período do minicurso foi de extrema importância para a confecção desta oficina, uma vez que para aplicação desta técnica é necessário saber como direcionar as formas de tradução. As traduções de imagens estáticas podem ocorrer de maneira simultânea ou gravada. Para a tradução simultânea de maneira formal etapas e procedimentos devem ser seguidos.

No caso da tradução gravada, a ajuda de um consultor de audiodescrição é necessário, pois, este consultor funciona como base para as pessoas que não compreendem o conteúdo., Esse profissional precisa conhecer e ter experiência sobre a técnica. Especificamente, no estado de Pernambuco existem, de maneira acessível, poucos profissionais nessa área.

Todavia, em nossa pesquisa conversamos com um consultor que se propôs a nos ajudar com a confecção da matéria, porém, por motivos de saúde, esta pessoa não pôde participar efetivamente dessa etapa, mas nos ajudou recomendando o livro - *A AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA: ABRINDO CAMINHOS PARA LEITURA DE MUNDO*- Escrito pela professora Lívia Motta, com imagens em audiodescrição, repleto de elementos que foram muito bem aproveitados na execução da oficina.

Por meio da leitura e compreensão do livro indicado, destacamos que em ambos os casos de tradução gravada ou simultânea perguntas precisam ser feitas e procedimentos são recomendados.

Quadro 2- A AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA: ABRINDO CAMINHOS PARA LEITURA DE MUNDO

 PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES PARA AUDIODESCRIÇÃO	
TRADUÇÃO SIMULTÂNEA EM IMAGENS ESTÁTICAS:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Descrever a legenda da imagem ● Responder a 4 perguntas- O que? Quando? Onde? Como? ● Anunciar a tipo de imagem- fotografia, cartaz, ilustração, desenho, folder, capa de livro etc. ● Definir o que é relevante e importante- Ex. destacar características, ações, produtos etc. ● Começar a descrever da esquerda para direita, de cima para baixo. Ordem natural da leitura ocidental. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Informar as cores: importante informar todas as cores. ● Em uma tradução é preciso descrever todos os pontos da imagem e só depois passar para outro ponto isso cria uma sequência lógica. ● Começar por elementos menos importantes e ir contextualizando a cena até chegar no ponto chave. ● Ao final dizer fim da descrição.

Elaborada: MOTTA, p.10 (2016).

Como procedimento pedagógico e metodológico optamos por dividir a oficina em duas etapas: a primeira teórica e a outra prática. Na parte teórica utilizamos a imagem acima como um dos materiais base, sendo este entregue no momento inicial da oficina. Cada participante na oficina recebeu o material com os procedimentos a serem seguidos e, por meio disso, criamos um momento de compreensão e discussão a respeito do conteúdo de TA e como AD se encaixa como ferramenta de tradução.

Na etapa prática utilizamos tecidos, lápis/caneta e papel para êxito da ação. Houve a separação dos professores em pares e com isso iniciamos uma atividade prática de maneira dinâmica. Os materiais foram disponibilizados pela Gerência Regional de Pernambuco- Região Norte (GRE – Norte).

Quadro 3- Materiais utilizados na oficina

ETAPA – 1 (TEÓRICA)	ETAPA- 2 (PRÁTICA)
MATERIAIS	MATERIAIS
Procedimentos de AD impressos em folha de ofício.	Retalhos de tecido escuro – Recortados nos tamanhos 50cm X 15cm
Computador/Projetor- usados na exposição de conteúdo	Lápis/Caneta

Fonte: do autor (2023)

3.2.3 Relato teórico e prático de aplicação da oficina: interação e descrição dos professores com TA e AD.

“Compreender algo novo sobre inclusão é maravilhoso, porém, a mudança de atitude ocorrerá de maneira diária. Essa sim será a maior prova para nós e os estudantes, isso sim é que dá sentido a todo esforço, na intensão de alcançar a diversidade e a inclusão em sala de aula (*Professor participante da oficina de AD, 2023*).”

O maior propósito da aplicação dessa oficina para os professores de Geografia foi o de incentivar percepções como a citada anteriormente. Nesse sentido, provamos com essa ação que as mudanças atitudinais são essenciais para que a inclusão nos espaços educacionais seja incentivada. Gostaríamos de esclarecer que as ações reproduzidas nessa oficina apresentam um conteúdo introdutório e ajuda no suporte aos professores que se interessem pelo assunto.

Portanto, a aplicação da oficina funcionou como meio para exposição de técnicas que podem parecer complexas, mas que na verdade necessitam de mudanças no comportamento e nas atitudes de professores e estudantes.

O primeiro momento da oficina funcionou como um meio de divulgação e reafirmação sobre as abordagens de TA e AD. Alguns professores nunca tinham ouvido falar sobre TA ou não sabiam que AD é um dos recursos de TA. Sendo assim, essa introdução foi para muitos o primeiro contato com o processo de compreensão a respeito de TA.

Então, para descrever os fatos que ocorreram na oficina, usaremos algumas das falas dos professores 2, 3, 4 e 5. Esses professores não podem ser identificados, desse modo, serão anunciados como: P2, P3, P4 e P5. A importância desses professores nessa parte do trabalho é essencial pois cada um deixou uma fala pertinente nas etapas da oficina desde a parte teórica até a prática.

Para dar início ao conteúdo expositivo da oficina, foram apresentados recursos de TA que auxiliam PCD de maneira física: foram expostos próteses, cadeiras, aparelhos auditivos e até mesmo softwares que ajudam na compreensão da comunicação. Também materiais que funcionam de maneira pedagógica como mapas táteis e livros com materiais em braile. Esses equipamentos foram disponibilizados por um dos professores participantes da oficina, este

educador faz parte do corpo de profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) ¹².

Nesse momento o P2 questiona como obter conhecimento a respeito dos conteúdos de mapas táteis e braile.

Já montei uma aula falando sobre altitude e montei uma maquete com curvas de níveis, os estudantes gostaram muito desse tipo de atividade, mais entendo que não é a mesma coisa de fazer um mapa tátil em braile. Tenho muita curiosidade em aprender uma comunicação diferente, nunca tive contato com estudantes com deficiência visual, mas em minha família tenho um primo que possui um filho com cegueira congênita. Me dê ver que a família não tem condições ou interesse em incentivar o filho a estudar. Você tem algum caminho para me indicar por meio do braile ou TA? Gostaria de ajudar esse meu primo (P2).

Através desse questionamento indicamos o site do instituto Benjamin Constant que oferece diversos tipos de capacitações durante o ano. Também o contato da pessoa responsável pelos cursos e matrículas no CAPE. Mas nosso maior convite foi para que ele compreendesse um pouco mais sobre AD.

Continuamos a exposição do conteúdo apresentando as ações pedagógicas de alguns professores que trabalham com recursos de TA em suas abordagens nos ambientes de aprendizado. Um desses professores foi a Flávia Domingos que relata em seu livro– *Não é preciso ver para compreender* – diversas ações importantes para a inclusão. No trabalho apresentado pela professora, existem diversas ações pedagógicas para auxiliar estudantes com deficiência visual congênita, além de relatos sobre o desenvolvimento e percepção desses estudantes sobre a compreensão da realidade.

Para mais, Masini (1997. P, 58) afirma que os alunos com deficiência visual podem encontrar dificuldades em criar um sistema de significação em virtude da falta de observação direta de ações, objetos, do movimento do corpo e das expressões fisionômicas e gestuais, instrumentos de mediação semiótica que ajudam no entendimento e que são explorados na

¹² O Centro foi criado por Decreto de Lei em 26/01/1970. Na época chamava-se Centro de Educação de Excepcionais. Em 31/12/1974, passou a se chamar Centro de Educação Especial - CEESP. Em 21/09/1990, tornou-se o Centro de Reabilitação e Educação Especial - CREE e tinha entre seus objetivos a prestação de serviços educacionais e de reabilitação às pessoas com deficiência em idade escolar. Diante da proposta de inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, assumida pelo MEC e pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o CAEER compreendendo o seu papel nesse processo, visto que seus serviços são fundamentais para a garantia das condições de permanência e igualdade no trabalho educativo, vem se reestruturando e procurando se articular com a comunidade interna e externa para prestar o melhor atendimento possível. Disponível em: <https://caeer.blogspot.com/p/historia.html>

sala de aula. Para melhorar a comunicação os profissionais precisam reconhecer e produzir ações que promovam incentivo e apropriação de conhecimento.

Portanto, em nosso estudo, destacamos também autoras como Livia Motta que trabalha especificamente com AD como recurso pedagógico e assistivo de TA. Utilizamos como principal fonte de informação o conteúdo de seu livro – A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.

Sendo assim, em nossa oficina ocorreram ações com base teórica destacando TA e AD através de um conjunto expositivo, transmitido em slide. Por meio desse material, foram expostos os conceitos básicos de AD e seus principais incentivadores. A principal informação disponibilizada foi a de como e onde podemos ter acesso a conteúdo contendo AD.

Um dos professores questionou sobre como é possível abordar esse assunto em sala mesmo não sendo profissional da área.

“Sei que tudo com esforço é possível, mas gostaria de saber como posso abordar em minhas aulas essa técnica em sala mesmo não obtendo todo o conhecimento e procedimentos necessários? (P3).”

Como resposta exemplificamos que essas ações os professores já realizam diariamente de maneira informal. Pois, em aulas expositivas já ocorre a descrição de imagens, e com frequência os professores realizam a leitura dessas imagens. Exemplificamos argumentos ao comparar os tipos de paisagens, destacando traços exclusivamente naturais e modificações humanas. Ou seja, grosso modo, já ocorre AD de maneira informal.

Assim, ao tratarmos AD formalmente estamos contribuindo com a prática inclusiva e, nessa condição com a função de sistematizar a maneira como os professores abordam o conteúdo imagético. Toda essa abordagem visa ampliar a apropriação do conteúdo expositivo para a diversidade de estudantes que estão no espaço de aprendizagem.

Por esse fim, para a Geografia escolar que trata imagens estáticas como fonte de informação na aula expositiva, é importante que as imagens expostas tenham uma atenção devida como conteúdo a ser lido. Dessa forma, o papel do professor é o de facilitador do conhecimento e para isso precisa fazer uso de técnicas que alcancem a diversidade. Para alcançar esse objetivo, elencamos alguns procedimentos básicos que precisam ser seguidos no momento da leitura da imagem estática.

Quadro 4- Procedimentos básicos para descrição de imagens estáticas em sala de aula:

• Anunciar o tipo de imagem que será abordada.
• Definir o que é relevante ou importante.
• Começar a descrever da esquerda para direita de cima para baixo.
• Informar todas as cores.
• É preciso descrever todos os pontos da imagem e só depois passar para outro ponto.
• Começar por elementos menos importantes e ir contextualizando.
• Ao finalizar a descrição dizer “fim da descrição”.

Fonte: Sá, et. al. 2020, CTA-IFRS, 2020, Nascimento, 2017, Brasil, 2012.

Imagem 2- Momento teórico da oficina



Fonte: do autor (2023)

Em sequência propomos a segunda parte da oficina que teve como objetivo principal a quebra de barreiras atitudinais através de uma ação prática e de maneira empática na qual os professores experimentaram a condição momentânea de não enxergar, simulando o estado de PCDV no momento da atividade.

Também a de audiodescritor¹³, profissional que trabalha realizando a tradução simultânea ou estática de imagens. Para essa experiência os professores foram divididos em pares e cada um desses tiveram a oportunidade de estar nas duas condições. Ou seja, os professores tiveram a oportunidade de experimentar a condição de PCDV e Audiodescritor.

Para a execução da tarefa, foram projetadas no quadro imagens estáticas, na qual os professores, sem a venda nos olhos, deveriam realizar, com ajuda do quadro de procedimentos básicos de AD, a descrição da imagem. Assim como, o professor com a venda nos olhos ficou responsável por interpretar essa descrição. Duas imagens foram expostas e os professores tinham a missão de chegar próximos a descrição proposta na imagem.

As imagens que usamos para serem audiodescritas pelos professores foram retiradas do livro da professora Livia Motta – *Ver com as palavras* –. Optamos por essas imagens porque já estavam devidamente revisadas e de acordo com o padrão da audiodescrição de maneira formal.

Imagem 3- Primeira figura ilustrativa exposta para realização da descrição:



¹³ O audiodescritor é o responsável por orientar todas as pessoas envolvidas em um trabalho com audiodescrição, explicando tudo o que será necessário para a realização da audiodescrição e como as pessoas com deficiência visual deverão ser atendidas. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5299/1/Mod_1_Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Audio%20descri%C3%A7%C3%A3o.pdf

Fonte: Mota (2016)

Imagem 4- Segunda figura ilustrativa exposta para realização da descrição:



Fonte: Mota, (2016)

Nesse momento um professor questionou, sobre o padrão da imagem e sobre como isso pode ser difícil devido ao tempo das aulas.

“Até consigo realizar uma descrição dessa imagem, não chega a ser um problema. A questão para mim é mais sobre o tempo, pois, nossas aulas de 50 minutos não são o suficiente para fazer a parte administrativa, estabilizar os estudantes e ainda descrever de maneira minuciosa imagens. Desculpe a franqueza mais isso é uma questão para mim. (P4).”

Nossa resposta teve como contra-argumento a necessidade de explicar o conteúdo de maneira mais concentrada. Entendemos que, como professores em sala, precisamos arcar com todas essas funções, porém é importante que os alunos tenham significação e apropriação do conteúdo exposto. Para isso, é importante que saibamos com reponsabilidade explorar o conteúdo. A compreensão da importância de expor imagens é a de saber que nem todos que participam conseguem ou tem condições de compreendê-las apenas com o sentido visual.

Com essa sensibilização, surge outra questão, dessa vez com relação a execução. Um dos professores presente afirmou que teria mais dificuldade na parte da descrição, pois são muitos procedimentos, e como é também uma questão de responsabilidade, sem o direcionamento adequado, pode ocorrer o risco de falta de compreensão por parte dos estudantes. Como professor, deixar na exposição visões pessoais, deixa de incentivar o raciocínio individual.

“Tenho muita dificuldade nessa parte da descrição, nunca pensei em uma aula para PCDV. Meu medo é de ser tendencioso e descrever a imagem com mais interpretação que descrição. Dessa forma, os estudantes terão mais descrição de meu ponto de vista pessoal. E em minha metodologia não é o caminho que eu costumo seguir. (P5).”

Por meio desse questionamento, trouxemos à tona mais uma vez o esclarecimento de que nosso propósito não era o de esgotar todas as possibilidades de uma aula inclusiva com TA e AD como soluções imediatas e únicas para mudar o quadro de exclusão. Mas que realizar ações de mudança de comportamentos e atitudes em chão de sala com AD, tem a possibilidade de despertar mais atenção dos estudantes que tem diversas necessidades e que muitas vezes são ignoradas.

Imagem 5- momento teórico da oficina.



Fonte: do autor, (2023)

As duplas concluíram as etapas em ambas as condições da dinâmica e o envolvimento com a Audiodescrição foi bastante significativo. Nessa parte do processo prático ouve o reconhecimento da necessidade de mudanças de atitudes, bem como a carência de atenção para uma abordagem metodológica com mais prioridade as imagens nas aulas expositivas.

De maneira geral, mesmo seguindo todas as etapas, procedimentos e com a compreensão básica da técnica de AD, o momento de preparação e execução da oficina foram as etapas mais desafiadoras, pois, mesmo a Audiodescrição se destacando internacional e nacionalmente, ainda é um campo novo e que vem se construindo de maneira gradativa na educação. Essa foi uma reflexão importante, pois, ao apresentar o quadro de recomendações para os professores que participaram da oficina muitos apresentaram resistência no comportamento atitudinal. E ao expor as imagens para descrição muitos percebem suas dificuldades em sistematizar a forma de descrevê-las.

Por fim, concluímos o momento teórico trazendo referências e plataformas de cursos gratuitos e não gratuitos para os que tem interesse em se aprofundar no conteúdo.

Quadro 5- Cursos e matérias sobre Audiodescrição

CURSOS GRATUITOS	CURSOS NÃO GRATUITOS
https://portalidea.com.br/curso-gratuito-audiodescricao	https://www.escolavirtual.gov.br/curso/320
https://www.escolavirtual.gov.br/curso/320	https://participe.fundacaodorina.org.br/ead-audiodescricao
	https://qualifica.turismo.gov.br/course/view.php?id=27&page=introduction

Fonte: do autor, (2024)

4ª PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As ações que motivaram o interesse sobre o assunto, foram baseadas no reconhecimento da mudança de atitude e comportamento para promover a inclusão através de um conteúdo expositivo. No início, o pensamento foi direcionar as ações para as PCDV, porém, ao nos aprofundarmos sobre o assunto, percebemos que o uso de TA com a técnica de AD tem aplicabilidade ampla quando nos referimos a inclusão em ambientes educacionais.

Para chegar a essa conclusão fizemos um percurso longo através do conteúdo legislativo, análise e leitura de trabalhos, artigos, dissertações e teses. Em resumo, nossa compreensão consiste no/em reconhecimento de/o:

- 1) Com o advento das leis o quadro de ações que promovem inclusão nos espaços de aprendizado passou por alterações, as quais geraram modificações/aumento dos elementos que tem poder de gerar mudanças comportamentais dos indivíduos envolvidos.
- 2) Com relação ao quadro de ações pedagógica para PCDV os trabalhos acadêmicos que envolvem os professores de Geografia, vêm aumentando e promovendo novos caminhos e percepções que podem ser compreendidas e adaptadas para o contexto local individualizado e, para cada espaço.
- 3) No tocante às representações a prática de sala de aula, mesmo havendo resistência, como foi percebida neste trabalho, o caminho incentivado por trabalhos que abordam o contexto inclusivo na escola, combatem a falta de informação e isso tem a função de melhorar o contexto atitudinal dos professores.

Dessa forma, seria interessante estabelecer que os professores de Geografia buscassem a manutenção de ações que atribuem a devida importância ao uso de imagens. Assim, as pessoas com deficiência visual passam a encontrar espaços de acolhimento e apropriação.

Por fim, como perspectiva para estudos futuros, torna-se relevante destacar que, além das contribuições de TA que auxilia no movimento de inclusão, a disciplina de Geografia dedica-se com maior significação a formar de descrever a realidade através do uso de imagens em AD., ou seja, a mudança de atitude dos professores ao abordar conteúdos imagéticos, torna a prática um movimento com maior poder de apropriação. Muitos estudantes com diversidade de necessidades podem ser beneficiados com um as ações que essa pesquisa incentiva. Sobretudo, porque vivemos em um mundo de realidade cada vez mais visual e densa.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, L. A; ALBERTIN, R. M. M. **Tecnologia de Informação** – Desafios da tecnologia de informação aplicada aos negócios. São Paulo: Atlas, 2005.

ALBERTIN, L. A. **Administração de Informática** – Funções e Fatores Críticos de Sucesso. São Paulo: Atlas. 4ª edição, 2002.

ANDRÉ, M. (2015). **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil:** algumas questões. Ensaio: aval. pol. públ. educ., 23 (86), 213-230, fev. 2015, ISSN 0104-4036.

ANDRE, M. D. A. **O pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores.** Closing the gap between university and school, São Paulo, 2015.

AMARAL, L.A. (1989) **Deficiência física e integração social.** *Revista Inf:coração*, 2 (4): 36-38.

- AMARAL, L.A. (1995) *Conhecendo a De/ciência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial.
- ARAÚJO, V. L. S.; ADERALDO, M. F. **Novos rumos da audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013.
- ARCHIBUGI, D; HOWELLS, J; MICHIE, J(Ed.). **Innovation policy in a global economy**. Cambridge University Press, 1999.
- ATKINSON, Rita L.; ATKINSON, C. Richard; SMITH, E. Edward; BEM, Darly J.; NOELEN-HOEKSEMA, Susan. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13ªed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARCHIBUGI, D.; HOWELLS, J.; MICHIE J. **Innovation policy in a global economy**. USA: Cambridge University Press, 1999.
- BARBOSA, Raquel. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 488 p. 297-308, 2003.
- BASALLA, George. **The evolution of technology**. Cambridge History of Science Series. Cambridge University Press. 1993.
- BASOMBRIÓ, C. Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina. Perú: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.
- BAZON, Fernanda. V. M; LOZANO, D; MENDES, L. **A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no campo na região de campinas: breve análise do censo escolar de 2011**. Universidade Federal de São Carlos, Editora EdUFSCar, 2012.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 10º ed. Trad. Calos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia Assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 1, p. 81-96, jan./mar., 2017.
- BORDIGNON, genuíno, **O Planejamento Educacional no Brasil**. Brasília: MEC/FNE (colaboração de Arlindo Queiroz e Lêda Gomes). Brasília, 2012.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, CEDES, n.92, v.26, Número Especial, 2005.
- BRAGA, Denize Bertoli. **Ambientes Digitais: reflexões e práticas**. Câmara brasileira de livros (CIP). São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- BRAGA, K.B. Cinema acessível para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão de Petrus Cariry. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Acesso em: 28/11/2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Acesso em: 28/11/2023

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05/09/2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 05/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Acesso em 05/08/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, 09abr.2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em 05/08/2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

BRASIL. **Decreto Nº 10.094, de 6 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10094.htm. Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL. **Decreto Nº 10.645, de 11 de março de 2021**. Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2021a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10645.htm. Acesso em: 05/08/2022.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007. BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Acesso em: 05/08/2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL (2011). Ministério da Educação. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 02 ago. 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectives. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva: Ciência é tudo. Youtube, 2021.

CANDAU, V.M.F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos** (Org.). Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella e VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning. Acesso em: 05 janeiro 2024. 2010

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, Vol.17 (spe1). 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jul. 2012. Dóci: 10.1590/S1413-65382011000400008.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011. p. 171 – 186.

CARMINHA, O. C.; ANDION, C. **Sociologia da ciência: trajetória e atualidade de uma disciplina em renovação**. VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração. Florianópolis/SC 26 a 28 de abril de 2017

CAVALCANTI, L.S. A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papius, 2012.

COELHO, Nome. **Título do trabalho apresentado**. *In: título do evento*, nº do evento, ano de realização, local (cidade de realização). Título do documento (anais, resumos, etc). Local: Editora, ano de publicação. Páginas inicial-final.

COMTE, A. La philosophie positive d'Auguste Comte, condensée par Miss Harriet Martineau. Paris: L. Bahl. Paris: Larousse, 1985.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da. **(Des)Caminhos da educação a distância no Brasil do século XX**. João Pessoa, 2001.

COSTA, E. A. **Gestão estratégica**. 3ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

COSTA, M. C. O.; BIGRAS, M. Personal and collective mechanisms for protecting and enhancing the quality of life during childhood and adolescence. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1101-1109, 2007.

COSTA, S. A. **formação do professor e suas implicações éticas e estéticas**. Psicopedagogia on line. Educação e saúde mental. 10 de junho de 2005. Disponível em: Acesso em 03. setembro. 2016

COMTE, A. 1890. **Système de politique positive ou traité de Sociologie instituant la Religion de l'Humanité**. 3ème ed. 4 v. Paris: Larousse Paulo: UNESP. _____. 2000.

COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática**. São Paulo: Saraiva, 1987.

CRETELLA JUNIOR, J. **Primeiras lições de direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. V. 19, n. 42, p. 91-105. Vitória, ES, 2015.

DAIBERT JR, Robert. **História Política: paradigmas clássicos e novas abordagens**. 2007. (Curso de curta duração ministrado/Especialização).

DAIBERT JR, Robert. Gatos e massacres simbólicos: ou algumas considerações sobre abusos antropológicos na história. **Revista Eletrônica de História do Brasil**, Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 86-92, 2004

DEBERT. M. C. Recusa familiar na doação de órgãos na central de notificação, captação e distribuição de órgãos - cncdo/ regional zona da mata/ minas gerais. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais) UFJF. Juiz de Fora, 135.

DOMINGOS, Flávia. **Não é preciso ver para compreender: mediação semiótica e elaboração de raciocínios geográficos por alunos cegos congênitos**. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2020.

DUARTE, Antônio. C. A Visão da “Guerra Total” no Pensamento Militar: Outono-Inverno 2005 N.º 112 - 3.ª Série pp. 33-50. **Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Todos pela educação**, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva>. Acesso em: 18, março e 2022.

FRANCO, S. **Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas**. Senado Notícias, Brasília, 21 jan. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-emvigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cris na Correia Carvalho. Audiodescrição: Breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010

FRANCO, E. P. C. e SILVA, M. C. C. C. **Audiodescrição: Breve Passeio Histórico**.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GABRILLI, M. **LBI: Lei Brasileira de Inclusão**. 2016. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

GAMBIER, Yves. Challenges in Research on Audiovisual Translation. Translation Research Project 2. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas. **Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009**.

GARCÍA, Fanelli, A. (2006), “Acceso, abandono y graduación en la educación superior”, en **Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo**, año 1, núm. 1, p.p. 73-86.

GERMANO, J. Estado Militar e Educação no Brasil (1964- 1985). 2a ed., São Paulo, Cortez, 1992.

GIDDENS, A. 1982. *Sociology. A Brief but Critical Introduction*. New York: Harcourt. 1998. Comte, Popper e o Positivismo. In: **Política, Sociologia e Teoria Social**. São

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIRALDELLI Jr, P. **História da Educação**. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor. 2ª ed revista. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

GRANDINO, P. J. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: O sentido da Lei para as relações intergeracionais. Acesso em: 10 fev 2008.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HAYNE, L. A.; WYSE, A. T. Análise da evolução da tecnologia: uma contribuição para o ensino da ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 3, 2018.

HOLLOWAY, J.; PELÁEZ, E. Aprendendo a curvar-se: pósfordismo e determinismo tecnológico. **Revista Outburo**, n. 2. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 1998. p.21-29.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Qualidade educacional e perfil socioeconômico: expressão espacial do ensino público no Distrito Federal. 2014. xviii, 189 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/15475>>. Acesso em: 27 ago. 2023.

INGHILLERI, Moira. Audiovisual translation. In: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (Org.). **Routledge encyclopedia of Translation Studies**. 2. ed. London: Routledge, 2009. p. 13-20.

JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. Conferência dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

LANDIM, C, C, L. RABELO. A, S. **Aprendizado ao longo da vida nuances**: fundamentos do decreto n. 10.502/2020. A contemporaneidade da produção do conhecimento em educação. Rio de Janeiro, vol. n° 24, fac. n° 73, 1-30, abr./jun. 2023.

LAPLANE, Adriana L. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

LAKS, J.; WERNER, J.; MIRANDA-SÁ JR. Psiquiatria forense e direitos humanos nos pólos da vida: crianças, adolescentes e idosos. **Rev. Bras. Psiquiatr.** v. 28, supl. 2, p.580-585, São Paulo, oct. 2006.

LEITE, S. A. da S., & Kager, S. (2012). **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar.** Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação, 17(62), 109-134.

LIMA, K. M. Determinismo tecnológico. Revista Espiral Cibéria. **Revista Eletrônica do Núcleo José Reis de Divulgação Científica** – PTDC/CNPq. Ano 7, nº.28/Jul- Ago/Set de 2001.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, P.G. Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o dito e o feito no “plano real”. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Araraquara-SP, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

LÔBO, M. M. B. Lei Brasileira de Inclusão: análise da construção da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Lei Nº 13.146, de 2015. 2016. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MACHADO. E.V. **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual.** 32.p. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

LOMÔNACO, J. F. B., NUNES, S. S., & Sano, W. T. **Concepções de cegueira entre estudantes de Psicologia,** (2004).

MARQUETTI, A. A. Progresso técnico, distribuição e crescimento na economia brasileira: 1955-1998. **Est. Econ.,** São Paulo, 32(1):103-124, jan-mar 2002.

MARX, K. **O capital:** crítica de economia política. Coleção os Economistas. Ed. Nova Cultural, São Paulo. 1988.

MARQUETTI, Adalmir. A. Progresso técnico, distribuição do crescimento na economia brasileira: 1955-1998. **Estudos econômicos,** São Paulo, v. 32, n.1 p. 103-124, 2002.

MARX, K. (2008). **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. Florestan Fernandes. (2a ed.). São Paulo: Expressão Popular.

MASINI, E. F. S. **Integração ou Desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual.** In: MANTOAN, M. T. E. A Integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997.

MELLO, S. L. The child and the adolescent statute: is it possible to become a psychological reality? **Psicol. USP,** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 139-151, 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365641999000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2;0 Feb 2008.

MENEZES, P. K. **Formação de professores de Geografia e as diretrizes nacionais curriculares Nacionais**: pensando o professor no contexto da Geografia escolar. *Participação*, v. n.27, p. 36-43, 2015.

MEIRELES, Coelho, Carlos. IZQUIERDO, Teresa. SANTOS, Camila. **Educação para todos e sucesso de cada um**: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. Rio de Janeiro, 2007.

MONBEIG, Pierre. **Novos Estudos de Geografia Humana e Brasileira**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957.

MORAN-COSTAS, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOTTA, L. M. V. A Audiodescrição vai à Ópera. In: MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (orgs.) **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 63-82.

MOTTA, Livia Maria Vilella de Mello. **A AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA: ABRINDO CAMINHOS PARA LEITURA DE MUNDO**. 2016. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>.

MOTTA, L.M.V. e ROMEU FILHO, P. (orgs): **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, ano VII, 1908-1987, nos. 1 e 2, p. 05-27. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/tamoios/Monbeing.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. Em A. Abramowicz & R. R. Mello, (orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, (pp.139- 161). São Paulo, 2000.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

NABÃO, M,R. O estudo de nomes próprios de nipo-brasileiros de terra roxa. Dissertação de mestrado, letras. Paraná, 2007.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica**: “a geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas. Manaus, Editora EDUA. 2014. NOGUEIRA, Amélia Regina Batista, **O ensino de Geografia e os desafios para uma abordagem cultural e Humanista**. In: PORTUGAL, Jussara Fraga, OLIVEIRA, Simone Santos, RIBEIRO, Solange Lucas (organizadoras), Salvador, EDUFBA. 2016.

OLIVEIRA, José Reinaldo. Declaração de Salamanca e suas implicações para a Educação Especial. Youtube, 14/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VKJGqYBmEGY&t=695s>. Acesso em 13/01/2023.

PAIM, P. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**: A natureza respeita as diferenças. Acessibilidade universal é direito de todos. Gabinete do Senador Paulo Paim: Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.senadorpaim.com.br/admin/assets/repositorio/49c60df0a671b1da9ca731b931847585.pdf>, acesso em 5 de março de 2021.

PEIXOTO, V. (2007). **Perturbações da Comunicação**: a Importância da Direção Precoce. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

PEIXOTO, J. **A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância**. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39-54, jan./jun. 2008a.

PEIXOTO, J. Culturas digitais juvenis e as funções das tecnologias de informação e de comunicação na escola. In: GALVÃO, A.C.T.; SANTOS, G.L. **Educação**: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, DF: Líber Livro; ANPED, 2008b. p. 27-43.

PIOVESAN, Flávia. **Tema de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RIBEIRO, C. A. e SCALON, C. Class mobility in Brazil from a comparative perspective. In: Kinzo e Dunkerley (Org.). **Brazil since 1985**: economy, polity and society. London, ILAS, 2003.

SCALON, M. C. **Mobilidade social no Brasil**: padrões e tendências. Rio de Janeiro, Revan, 1999.

RAMOS, Edla. **Por que precisamos usar a tecnologia na escola?** As relações entre a escola, a tecnologia e a sociedade. Disponível em: http://eproinfo.mec.gov.br/modulo/Mod085411/img_upload/por_que_precisamos_usar_a_tecno_logia_na_escola.pdf. Acesso em: 27 mai. de 2024.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/6574>. Acesso em: 10/11/2022.

REIS, M. G. (2000). **O compromisso político-social do diretor como educador**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

ROSS; Paulo Ricardo. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão**. In: EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. P. 203-224.

SAGE, D. D. (1999). **Estratégias administrativas para o ensino inclusivo**. Em S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: um guia para educadores* (M F. Lopes, Trad., pp. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1996)

SANTOS, Monica. P. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2002.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOUZA, B.C. de. A teoria da mediação cognitiva: os impactos cognitivos da hipercultura e da mediação digital. Tese (Doutorado em Geografia – Universidade Federal de Pernambuco, 2004).

SILVA, I. S. e PIRES, L. M. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia, GO, Brasil. Ed, PUC, 2013.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, pp. 7-16. Recuperado em 10 janeiro 2018, de campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96.

SANDRONI, P. (Org.). **Dicionário de economia**. Ed. Best Seller, 2a edição, São Paulo. 1989.

SANTANGELO, D. G. **Innovation in Multinational Corporations in the information age – The experience of the European ICT industry**. UK: Edward Elgar, 2002.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, P.S.M.B. (2012). **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning.

SCALON, C. **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte, UFMG, 2004.

SCALON, C. e CANO, I. Legitimação e aceitação: como os brasileiros sobrevivem às desigualdades. In: Gacitúa-Marió e Woolcock (Orgs.). **Exclusão social e mobilidade no Brasil**. Rio de Janeiro, Ipea/Banco Mundial, 2005.

SCALON, C. e HERINGER, R. Desigualdades sociais e acesso a oportunidades no Brasil. **Revista Democracia Viva**, n. 7, Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

SILVA, Jaqueline da; TAVARES, Helenice Maria. A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2009, p. 70-86. Disponível em <

http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv1n1/6_A_Atuacao_Pedagogia.pdf > Acesso em: 22 out. 2023.

SOARES. J.M.M et al. FONTES. A. R. M et al. FERRARINI. C.F et al. BORRAS. M. A. A et al. BEATZ. D. Tecnologia assistiva: revisão de aspectos relacionados ao tema. **Espacios**, São Paulo, 2017, vol 38.

TAVARES, Fabiana S.S; TAVARES, Liliana. Áudio-Descrição Dinâmica e Interativa: O Empoderamento do Consumidor com Deficiência na XII Feira Nacional de Negócios do Artesanato, em Pernambuco. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, v. 09, 2011.

TEDESCO, J. C. **El Nuevo pacto educativo: ciudadanía y competitividad en la sociedad moderna**. Madrid: Anaya, 1995

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNHRC. Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, 2019. 13/08/2019. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/home>.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. França, 1948. Disponível em: unicef.org Acesso em: 22/08/2021

ROMANO, Roberto; VALENTE, Ivan. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? . **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107

VERASZTO, E. V; SILVA, D. da; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição do conceito. **Prisma.com**, ISSN: 1646-3153, nr. 7, 2008.

VYGOTSKI, L. S. (1997g). El niño ciego. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 99-113). Madrid: Visor.

APÊNDICES:

APÊNDICE A- Entrevista semiestruturada com profissionais da educação especial



Roteiro de entrevista

1. Identificação

1.1. Nome: 1.2. Pseudônimo:

2. Condição do trabalhador (Se está trabalhando e quanto tempo trabalha na escola)

2.1() Ativo

2.2() Inativo

2.3 tempo: _____

3. Gênero

3_1() Masculino

3.2() Feminino

4. Quantidade de alunos que ele trabalha em sala _____

5. Modalidade de ensino _____

6. Grau de escolaridade

6_1() Fundamental

6.2 () Médio

7. Os estudantes que trabalha se enquadram nas pessoas com deficiência?

8.1() Não

8.2() Sim

Qual

tipo? _____

8. Trabalha com alunos com alguma das deficiências abaixo?

8.1 () baixa visão 8.2() Daltônicos 8.3() Cegos 8.4() autistas 8.4()

Pessoas com TDAH

8.6() Idosos

8.7() Outros

9.Os alunos que trabalha tem suas necessidades especiais atendidas?9.1() Sim 9.2 () Não

10. Costuma atender esses alunos com atividades adaptadas? Conte sobre a experiência.

11. Conhece sobre a tecnologia assistiva?

12.1 () Sim 12.2 () Não**12. Conhece a Audiodescrição?**12.1 () Sim 12.2 () Não

13. Quis recurso de tecnologia você mais utiliza em sala?

14. Qual dos recursos abaixo você tem acesso?

	ITENS						4	5
19.1	Amplificador de voz							
19.2	Livros adaptados- Braille							
19.3	Celular com internet							
19.4	Computador com internet							
19.5	Rede wiffi							
19.6	Caixa de som portátil							
19.7	Projeter							
19.8	Televisão							

15. Os alunos se sentem excluídos de sua aula?

16. Como suas ações como professor influenciâm os alunos a compreender mais sobre Geografia?