



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



ANDERSON DA SILVA AVIZ

**ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EAUFPA**

BELÉM - PA
2025



ANDERSON DA SILVA AVIZ

ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EAUFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGEO), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito à obtenção do título de Mestre em geografia.

Área de concentração: Organização e Gestão do Território.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Processos Espaciais

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhaes

BELÉM – PA
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

A957e Aviz, Anderson da Silva.
 Ensino e práticas pedagógicas em Geografia para pessoas com
 deficiência visual na EAUFPA / Anderson da Silva Aviz, . — 2025.
 140 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof^ª. Dra. Benedita Alcidema Coelho dos
 Santos Magalhaes

 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
 Graduação em Geografia, Belém, 2025.

 1. Práticas pedagógicas. 2. Ensino de Geografia. 3.
 Deficiência visual. 4. Inclusão. I. Título.

CDD 910.71



ANDERSON DA SILVA AVIZ

**ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EAUFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
graduação em Geografia da Universidade Federal
do Pará, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhaes (Orientadora)

Prof. Dr. Leonardo Pinto dos Santos (PPGEO – Avaliador Interno)

Prof^ª. Dra. Suelen Tavares Godim (EAUFPA – Avaliadora Externa)

Belém, 15/ 04/ 2025

Conceito: APROVADO

BELÉM
2025



AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), pela oportunidade de amadurecimento e crescimento pessoal, acadêmico e profissional que me foi proporcionada durante os últimos dois anos.

Agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo ao longo desses anos, me contemplando com a bolsa para que pudesse me dedicar de forma integral a essa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), pelas contribuições feitas ao longo do curso. Aos colegas do GEPTE, que puderam ler, opinar e contribuir para a melhoria da minha pesquisa ao longo do processo.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães, pelos textos, pela orientação, compreensão e paciência, e, principalmente, por acreditar no potencial desta pesquisa, sendo seu apoio indispensável para a realização e conclusão desta dissertação.

Aos membros da banca pela contribuição e leitura crítica que vem sendo realizada desde a etapa de qualificação.

Aos professores de Geografia, professores da Coordenação de Educação Inclusiva e coordenadores da Escola de Aplicação da UFPA que participaram das entrevistas e auxiliaram na pesquisa.

Aos amigos, antigos e novos, que fiz durante o curso e que, além de compartilhar momentos de alegria em conversas e encontros em eventos, ajudaram a construir uma rede de apoio, permitindo que pudéssemos contar uns com os outros nos últimos anos.

À minha família, pelo apoio incondicional durante toda esta caminhada.

Por tudo isso, o meu mais sincero obrigado!



RESUMO

Esta pesquisa, por meio do método de estudo de caso, buscou analisar como se materializam as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professores de Geografia na Escola de Aplicação da UFPA, com foco na educação de alunos com deficiência visual (DV). Adotando o materialismo histórico-dialético como referencial metodológico, o estudo analisa as contradições presentes no processo de inclusão escolar. De cunho qualitativo, a pesquisa utilizou como fontes a revisão bibliográfica, a análise documental e entrevistas com professores e coordenadores da instituição. Os resultados indicam avanços na escola, por meio dos atendimentos aos alunos e da construção de diálogos entre professores e coordenadores, impulsionados pela Coordenação de Educação Inclusiva e pelo Laboratório de Acessibilidade Curricular (LACEB). No entanto, desafios persistem, como barreiras arquitetônicas, dificuldades na formação docente e a falta de alinhamento entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas escolares. A análise dialética revela que a inclusão é atravessada por tensões estruturais e sociais, evidenciando a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, tanto no ensino de Geografia quanto na realidade da escola de maneira geral. Assim, a pesquisa contribui para o debate sobre a efetividade das políticas de inclusão e destaca a importância da formação docente para garantir um ensino geográfico acessível e o direito à educação para todos os estudantes.

Palavra-chave: Práticas pedagógicas; ensino de Geografia; deficiência visual; inclusão



ABSTRACT

This research, through the case study method, sought to analyze how the inclusive pedagogical practices adopted by Geography teachers at the UFPA School of Application materialize, focusing on the education of students with visual impairment (DV). Adopting historical-dialectical materialism as a methodological framework, the study analyzes the contradictions present in the process of school inclusion. Of a qualitative nature, the research used as sources the bibliographic review, documentary analysis and interviews with professors and coordinators of the institution. The results indicate advances in the school, through student services and the construction of dialogues between teachers and coordinators, driven by the Coordination of Inclusive Education and the Curriculum Accessibility Laboratory (LACEB). However, challenges persist, such as architectural barriers, difficulties in teacher training and the lack of alignment between educational policies and school pedagogical practices. The dialectical analysis reveals that inclusion is crossed by structural and social tensions, evidencing the need for greater articulation between theory and practice, both in the teaching of Geography and in the reality of the school in general. Thus, the research contributes to the debate on the effectiveness of inclusion policies and highlights the importance of teacher training to ensure accessible geographic education and the right to education for all students.

Keyword: Pedagogical practices; geography teaching; visual impairment; inclusion



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do globo ocular humano.....	23
Figura 2 – As formações das imagens no olho humano.....	24
Figura 3 – Causas de Cegueira (Todas as idades)	27
Figura 4 – Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental.....	29
Figura 5 – Evolução das matrículas de educação especial no ensino médio.....	30
Figura 6 – Disposição Universal dos 63 sinais em Braille.....	47
Figura 7 – Gráfico em histograma e sua legenda.....	51
Figura 8 – Pirâmide com texturas de EVA e Juta.....	52
Figura 9 – Execução do circuito multissensorial.....	53
Figura 10 – Componentes Curriculares sobre Educação Especial oferecidas pelas IES – 1998.....	59
Figura 11 – Princípios do raciocínio geográfico.....	73
Figura 12 – Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental.....	74
Figura 13 – A Escola de Aplicação da UFPA.....	86
Figura 14 – A inclusão no Plano de Desenvolvimento da Unidade EAUFPA (2017-2020).....	88
Figura 15 – A inclusão no Plano de Desenvolvimento da Unidade EAUFPA (2022-2025).....	89
Figura 16 – Organograma da Escola de Aplicação.....	90
Figura 17 – Número de Docentes por Componente Curricular.....	91
Figura 18 – Coordenação de Educação Inclusiva (CEI-UFPA).....	100
Figura 19 – LACEB/EAUFPA.....	102
Figura 20 – Teclado de baixa visão e braille.....	103
Figura 21 – Lupa de folha.....	103
Figura 22 – Lupa eletrônica para computador.....	103
Figura 23 – Luneta para baixa visão.....	104
Figura 24 – Lupa em régua.....	104
Figura 25 – Caderno com pauta ampliada.....	104
Figura 26 – Caderno com letras e símbolos em braille.....	105
Figura 27 – Caderno de Atividades Preparatórias para Leitura Braille.....	105
Figura 28 – Elevador da EAUFPA.....	118
Figura 29 – Piso tátil na entrada da escola.....	119
Figura 30 – Corredor com piso tátil.....	119
Figura 31 – Corredor sem piso tátil.....	120



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Doenças oculares que podem causar deficiência visual (incluindo cegueira)	26
Quadro 2 – Legislação Nacional da Educação Inclusiva (1961-2023)	32
Quadro 3 – Dimensões da Acessibilidade.....	37
Quadro 4 – Planejamento da formação de professores segundo Rodrigues (2014).....	61
Quadro 5 – O termo “pensamento espacial” conforme bibliografia.....	75
Quadro 6 – Formação continuada da CEI em 2022.....	108
Quadro 7 – Atividades do LACEB/CEI em 2024.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estimativa de Cegueira de acordo com a Faixa Etária.....	28
--	----



LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APM – Associação de Pais e Mestres
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEI – Coordenação de Educação Inclusiva
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CONSUN – Conselho Universitário
- DV – Deficiência Visual
- EAUFPA – Escola de Aplicação da UFPA
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GRF – Grupo de Reelaboração do Ensino de Física
- IAPB – International Agency for the Prevention of Blindness (Agência Internacional para a Prevenção da Cegueira)
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LACEB – Laboratório de Acessibilidade Curricular na Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NPI – Núcleo Pedagógico Integrado
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PCD – Pessoa Com Deficiência
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNE – Pessoa com Necessidades Especiais
- PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PNEE – Política Nacional de Educação Especial
- PPGEO – Programa de Pós-Graduação em Geografia
- PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará
- SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
- UFPA – Universidade Federal do Pará



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CEGUEIRA E BAIXA VISÃO: O ALUNO PcD NA ESCOLA.....	22
1.1 A Cegueira e Baixa Visão.....	22
1.2 A Escola como espaço de Inclusão.....	29
1.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	42
1.3.1 A construção do saber: A Aprendizagem de Alunos com Deficiência Visual (DV).....	44
1.3.2 O diálogo pedagógico entre professores regulares e professores especialistas da Educação Especial.....	54
2 FORMAÇÃO INICIAL, ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO.....	57
2.1 O currículo da licenciatura no Brasil e as questões para inclusão.....	57
2.2 A Geografia Escolar e o papel do professor.....	63
2.3 A BNCC na sala de aula: Discutindo a Inclusão e a Geografia	67
2.4 Práticas Pedagógicas Inclusivas no ensino de Geografia.....	76
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	83
3.1 Escola de Aplicação da UFPA: Histórico, Projeto Político e Organização da Instituição.....	84
3.2 Formação para Inclusão.....	92
3.3 Práticas Pedagógicas Inclusivas: como aparecem na escola?.....	95
3.4 As condições materiais para Inclusão da EAUFPA.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE.....	137



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se materializam as práticas pedagógicas no ensino de Geografia na Escola de Aplicação da UFPA, direcionadas a alunos com deficiência visual (DV). Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal do Pará, a pesquisa integra a Linha de Pesquisa 3 do programa, intitulada “Educação Geográfica e Processos Espaciais”.

O interesse pela temática da inclusão surgiu durante a graduação em Geografia, iniciada em 2017 no Instituto Federal do Pará, Campus Belém. Nesse período, quatro componentes curriculares foram fundamentais para a concepção desta pesquisa: Educação Especial, Libras, Prática Educativa III com foco na Educação Especial e Estágio Supervisionado I.

Esses componentes, cursados no terceiro semestre da graduação, proporcionaram uma diversidade de conhecimentos, uma vez que diferentes professores apresentaram abordagens distintas sobre a inclusão. Esse momento foi enriquecedor para minha formação docente, pois as dinâmicas e reflexões em sala de aula, o contato com os alunos durante o estágio e os recursos didáticos produzidos ao final do semestre auxiliaram na construção de uma base metodológica para o ensino de Geografia no contexto da educação inclusiva.

Como produtos derivados desses componentes curriculares, foram desenvolvidos diversos recursos didáticos que abordavam conteúdos geográficos de forma lúdica, tais como: jogo de coordenadas geográficas para alunos com deficiência intelectual; construção, em Libras, de palavras relacionadas aos conteúdos escolares de Geografia, por meio de cartões ilustrados que facilitam a aprendizagem entre alunos surdos e ouvintes; maquetes táteis do relevo do estado para o ensino de Geografia Física, entre outras atividades.

Por meio dessas experiências, que envolveram criatividade, elaboração e construção de recursos didáticos, além da adaptação dos conteúdos curriculares, conhecida como “transposição didática”, diversos elementos e conceitos passaram a enriquecer minha prática docente, tornando o debate sobre a inclusão em sala de aula ainda mais relevante. Diante desse contexto, no mestrado, devido ao crescente interesse na temática, busquei focar no ensino de Geografia para a Educação Especial, evidenciando o trabalho realizado pelos professores regulares para a aprendizagem de alunos com deficiência visual na educação básica.

É importante esclarecer, já no início desta leitura, que ao mencionarmos o termo Educação Especial (conforme a Lei nº 12.796 de 2013), estamos nos referindo a uma modalidade de educação escolar. Por outro lado, ao utilizarmos o termo Educação Inclusiva,



trata-se de um movimento social e político voltado para assegurar uma educação equitativa aos alunos com deficiência. Vale destacar que a Educação Especial nem sempre foi orientada sob a perspectiva inclusiva.

No contexto escolar, especialmente nas salas de aula regulares, é fundamental que as estratégias voltadas ao aprendizado de estudantes com deficiência façam parte da prática cotidiana dos professores. Essas estratégias devem objetivar tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a sociabilidade dos alunos. Como enfatiza Franco (2016), as práticas pedagógicas abrangem tanto o planejamento quanto a sistematização dos processos de aprendizagem. Quando bem elaboradas, essas práticas são essenciais para a formação do estudante, funcionando como mecanismos que mobilizam seus conhecimentos prévios e ampliam sua capacidade de compreensão.

Nesse sentido, o papel do professor é central, especialmente ao planejar práticas pedagógicas voltadas ao aprendizado de alunos com deficiência. Parafraseando Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, ensinar não se resume à transferência de conhecimento, mas sim à criação de condições para sua produção e construção. Essa reflexão nos leva a questionar se as práticas pedagógicas empregadas no ensino de estudantes com deficiência visual realmente contribuem para ampliar sua compreensão de mundo.

De modo particular, o professor de Geografia enfrenta desafios significativos nesse contexto. Esse componente curricular, que frequentemente depende de elementos visuais para a explicação de conceitos, apresenta barreiras específicas para estudantes cegos ou com baixa visão. Segundo Brasil (2001a), uma das dificuldades enfrentadas por esses alunos está na falta de contato com o ambiente físico e na carência de materiais adequados, o que pode reduzir o aprendizado a um processo meramente verbal, desconectado da realidade.

Silva e Pimentel (2019) destacam que o ensino de Geografia, muitas vezes, é ministrado de maneira distante da realidade dos alunos, o que gera uma aprendizagem mecânica e dificulta a compreensão de conceitos abstratos. No âmbito da Educação Inclusiva, Jordão (2021) aponta que a linguagem cartográfica, essencial para a Geografia, exige a criação de materiais e métodos acessíveis que atendam às necessidades de estudantes com deficiência visual.

Hissa (2002) reforça que a tradição visual da Geografia escolar é um dos maiores desafios para a inclusão de estudantes cegos. Como afirma Jordão (2021, p.37), "O uso de mapas é recorrente nos materiais de ensino desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sobretudo os temáticos, pois estes viabilizam a compreensão das



complexidades espaciais, apresentando conexões e permitindo comparações". No entanto, essa dependência dos recursos visuais pode dificultar o aprendizado inclusivo.

Diante disso, é necessário que os alunos com deficiência visual desenvolvam habilidades para acessar a linguagem geográfica, alcançando autonomia e uma compressão crítica sobre o mundo. Entretanto, outra barreira significativa é a formação docente. De acordo com Carvalho (2021), muitos professores não estão preparados para trabalhar com alunos que apresentam alguma deficiência. Como destaca o autor, "é notório que os professores de Geografia não estão preparados para desenvolver práticas pedagógicas adequadas para alunos cegos ou com baixa visão, seja por falta de qualificação ou de experiência em Educação Inclusiva" (Carvalho, 2021, p.43).

Para superar esses desafios, as práticas pedagógicas no ensino de Geografia devem considerar a realidade dos estudantes e estimular seu raciocínio geográfico e espacial por meio de recursos específicos e metodologias acessíveis. Castellar e De Paula (2020) definem o raciocínio geográfico como um processo de compreensão e explicação dos fenômenos com base em análises geográficas. Para que os alunos com deficiência visual adquiram esse conhecimento, é imprescindível que os conteúdos geográficos estejam integrados a práticas pedagógicas adequadas.

Além disso, a inovação em sala de aula é indispensável. Voigt, Giordani e Bezzi (2010) destacam a importância de novas ferramentas interativas que melhorem a qualidade do ensino e tornem o aprendizado mais dinâmico e acessível. Nesse contexto, a parceria entre professores, Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e a comunidade escolar desempenha um papel crucial para promover o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos.

Concordamos com Saviani (2008), que reconhece a educação como um elemento secundário, mas indispensável, para as transformações sociais. Ela contribui para a conscientização de classe, o acesso ao conhecimento e a inclusão. Contudo, em uma sociedade marcada por desigualdades, é essencial garantir uma formação ampla e integral, tanto no ensino regular quanto em salas de recursos multifuncionais, buscando o desenvolvimento pleno dos alunos.

Gomes, Rodrigues e Vasconcelo (2022) defendem a ideia de uma "educação politécnica", baseada em Marx e Engels, que integra educação tecnológica, intelectual e corporal, formando indivíduos completos e socialmente engajados. Assim, um diálogo entre a Geografia e a Educação Especial e Inclusiva pode resultar na formação de cidadãos críticos e autônomos.



A problemática destacada refere-se ao fato de que muitas práticas pedagógicas ainda não contemplam as necessidades de estudantes com deficiência visual. Elas falham em cumprir o papel social da escola de desenvolver plenamente as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas de todos os alunos. Diante disso, a questão norteadora de pesquisa é: como as práticas pedagógicas no ensino de Geografia podem favorecer a inclusão e o desenvolvimento do raciocínio geográfico de estudantes com deficiência visual?

A partir desse questionamento apresentamos como objetivo geral:

- Analisar como se materializam as práticas pedagógicas de Geografia que favorecem a inclusão e a construção do raciocínio geográfico para alunos com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental

E definimos como objetivos específicos:

- a) Identificar práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia que podem ser inclusivas/excludentes;
- b) Analisar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e os conhecimentos utilizados pelos professores para a construção do raciocínio geográfico;
- c) Estabelecer relação entre as normativas legais para a Educação Especial, as práticas pedagógicas e o processo de inclusão na escola.

Para a realização desta pesquisa, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi escolhida como local de estudo, considerando sua vinculação direta com a Universidade Federal do Pará e sua estrutura adequada para atender alunos com deficiência. A instituição, regulamentada pela Lei nº 661/2009, de 31 de março de 2009, tem como missão ser um laboratório experimental de teorias e práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e fundamenta-se no método do materialismo histórico-dialético. Conforme Godoy (1995), uma característica essencial da abordagem qualitativa é a capacidade de compreender o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando diferentes pontos de vista como relevantes para o estudo. Nesse sentido, Zago (2013) destaca que a dialética marxiana adota uma visão totalizante da realidade, buscando compreender os diversos elementos sociais como partes interconectadas de uma mesma totalidade.

De acordo com Lakatos (2008), o método dialético busca interpretar o mundo como um conjunto de processos em constante transformação, nunca estáticos ou finalizados. Zago



(2013), em sua análise sobre o método, explica que ele se propõe a compreender a “coisa em si”, ou seja, a realidade em sua dinâmica e em sua construção social contínua. Essa abordagem enfatiza que os elementos do cotidiano não devem ser naturalizados ou eternizados, mas entendidos como intrinsecamente relacionados à práxis social.

De forma geral, como aponta o autor, a dialética representa um esforço para identificar e compreender as relações reais, sociais e históricas, subjacentes às diversas manifestações dos fenômenos. Quando citamos a dialética de Marx, nos referimos a busca pelo real:

De forma diversa, a dialética marxiana busca o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. História aqui entendida não como a sucessão dos fatos, mas como luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como, o modo como os seres humanos interpretam essas relações (Zago, 2013, p.114-115).

Com base na dialética marxista, é possível realizar interpretações que, no contexto da pesquisa, se direcionam à realidade escolar. Tozoni-Reis (2020), que trouxe contribuições significativas sobre o uso desse método em pesquisas na área da educação, destaca que essa abordagem enfatiza o conhecimento aprofundado da realidade como ferramenta para promover transformações nas condições históricas e sociais.

Entre os apontamentos da análise da autora, ressalta-se a possibilidade de compreender o processo educativo por meio da reflexão sobre as relações cotidianas, que estão intrinsecamente ligadas às condições sociais e históricas em constante movimento.

Considerando essa realidade em transformação contínua, a presente pesquisa utilizou a categoria de análise "contradição". De acordo com Cury (1989), a contradição pode ser entendida como uma relação de conflito ou antagonismo que não apenas permeia a sociedade, mas também toda a atividade humana.

Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico (Cury, 1989, p.27).

Conforme definido por Cury (1989, p. 31), "a contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre *o que é e o que ainda não é*, uma síntese contraditória". A partir desse conceito, podemos relacioná-lo ao fenômeno que permeia a escola no contexto do processo de inclusão. Esse processo ocorre sob diversas tensões e, ao longo da história, passou por transformações significativas em múltiplas esferas. Mesmo



nos dias atuais, enfrentando condições adversas, ainda há necessidade de avanços significativos.

Nesse cenário, a dialética e a contradição se tornam ferramentas analíticas importantes para compreender não apenas os fenômenos que ocorrem dentro da sala de aula, como as práticas pedagógicas, mas também os macroprocessos que se conectam diretamente a esses fenômenos. Entre os principais macroprocessos estão as políticas públicas de educação inclusiva, o ensino de Geografia e as dinâmicas do ambiente escolar como um todo.

Ao considerar os aspectos que compõem cada um desses fenômenos, emergem questões cruciais, como: a relação entre professores e alunos; o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola para educar crianças e adolescentes com deficiência; as relações sociais estabelecidas entre o aluno, a família e a escola; a implementação e os desafios relacionados às políticas públicas de inclusão, entre outros. A partir da análise dessas questões, será possível compreender melhor como as práticas pedagógicas se manifestam no ambiente escolar e de que maneira elas podem ser aprimoradas para promover uma inclusão mais efetiva e significativa.

A metodologia escolhida para a análise foi o estudo de caso, uma abordagem que, segundo Severino (2007), foca em um caso específico, possibilitando a realização de generalizações tanto sobre ele quanto sobre casos semelhantes. Meirinhos e Osório (2010) argumentam que, no estudo de caso, as questões elaboradas visam compreender o fenômeno em sua totalidade e complexidade, em um contexto natural. Contudo, dentro do escopo da pesquisa qualitativa, mesmo compartilhando fundamentos similares, os estudos de caso podem variar devido às interpretações de cada autor.

Sob a perspectiva qualitativa, o estudo de caso foi selecionado por proporcionar uma análise detalhada do objeto de pesquisa, permitindo reflexões e generalizações sobre o fenômeno. Para embasar teoricamente o estudo, foram utilizadas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, complementadas pela entrevista semiestruturada e observação, conforme orientações de Gil (2008) e Cruz Neto (1994), como técnicas de coleta de dados. Esse método busca reunir informações essenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Dentro dessa metodologia, é crucial destacar aspectos específicos da abordagem qualitativa. Stake (1999) ressalta a importância de questões como: a habilidade interpretativa do pesquisador; os fenômenos e seus aspectos correlatos, que não podem ser completamente controlados; e o posicionamento epistemológico do pesquisador, dado que a realidade deve ser interpretada e construída, e não apenas descoberta. Além disso, Stake (1999) afirma que a



distinção entre metodologias qualitativas e quantitativas é, muitas vezes, uma questão de ênfase, pois a realidade frequentemente apresenta características de ambas

O processo de construção da pesquisa foi organizado em três etapas. Inicialmente, a investigação foi conduzida por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa documental. Nessa etapa, utilizamos diversas fontes, como livros, artigos, anais de eventos e trabalhos disponíveis em plataformas acadêmicas, como o Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico. O objetivo principal foi reunir produções que abordassem temas relacionados à deficiência visual, educação inclusiva, práticas pedagógicas e raciocínio geográfico e espacial.

Decidimos integrar a pesquisa documental ao estudo devido à necessidade de incluir e debater documentos oficiais. Esses documentos, além de servirem como referência para orientar o trabalho pedagógico nas instituições de ensino, são fundamentais para compreender o papel do Estado no processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

É importante ressaltar que o propósito não é opor uma diretriz a outra, mas sim apresentar suas diferenças, avanços e analisar como essas diretrizes estão sendo efetivamente aplicadas no contexto escolar. Essa abordagem nos permite não apenas fundamentar teoricamente a pesquisa, mas também promover uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e sua aplicação prática no cenário da educação inclusiva.

Lakatos (2003), Gil (2008) e Severino (2007) explicam que, de forma geral, os dados utilizados nesse tipo de pesquisa são provenientes de fontes primárias, que podem incluir documentos escritos ou não escritos. Esses documentos incluem materiais como documentos oficiais, reportagens de jornal, contratos, diários, cartas, filmes, fotografias e gravações, entre outros. Além disso, alguns autores sugerem que, nesse tipo de análise, também é válida a inclusão de fontes como relatórios de pesquisa e de empresas, bem como tabelas estatísticas

Na segunda etapa da pesquisa, o trabalho foi conduzido diretamente em uma escola da rede pública localizada na cidade de Belém. A Escola de Aplicação da UFPA foi escolhida por ser uma instituição que abrange as três etapas do ensino básico, além de oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência. Nesse ambiente, foram planejadas entrevistas direcionadas aos professores de Geografia, aos coordenadores e ao professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

No mês de novembro de 2024, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação. Conforme definido por Gil (2008) e Lakatos (2003), a observação desempenha um papel fundamental na pesquisa, pois permite ao pesquisador



estabelecer um contato mais direto com o objeto de estudo. Esse método possibilita a extração de aspectos específicos da realidade sem a interferência de intermediários, o que ajuda a reduzir a subjetividade comum em investigações sociais.

A modalidade de observação escolhida para a pesquisa é a não participante (ou passiva), onde o pesquisador possui contato com a realidade estudada, mas não se integra a ela. “Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático” (Lakatos, 2003, p.193).

De maneira geral, a entrevista conforme Cruz Neto (1994, p.57), pode ser compreendida como “uma conversa a dois com propósitos bem definidos”. Ao utilizar a entrevista como procedimento, dados objetivos e subjetivos podem ser coletados”. Segundo o autor:

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (Cruz Neto, 1994, p.57).

A entrevista semiestruturada foi escolhida como ferramenta de coleta de dados por sua capacidade de permitir que o entrevistado compartilhe informações espontaneamente, a partir de seus relatos, mesmo quando há uma estrutura previamente definida para conduzir a conversa. Essa técnica combina a organização necessária para manter o foco na temática em questão com a flexibilidade necessária para explorar detalhes e nuances inesperados. Como resultado, ela possibilita a obtenção de informações mais profundas, contextualizadas e ricas em significado.

O público-alvo da entrevista compreende profissionais que estão diretamente envolvidos com a problemática estudada. Entre os participantes, incluem-se dois professores de Geografia do ensino fundamental (que trabalham com alunos com baixa visão no 6º e 7º ano), uma professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e dois coordenadores, sendo um deles da Coordenação Pedagógica e outro da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI). Esses participantes foram selecionados objetivando fornecer insights valiosos a partir de suas experiências e perspectivas.

As perguntas elaboradas para as entrevistas têm como objetivo principal obter informações que reflitam tanto as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula pelos professores quanto às observações gerais sobre a dinâmica da escola como um todo. Através



dessa investigação no contexto escolar, espera-se reunir relatos significativos que contribuam para uma análise aprofundada da realidade educacional e das práticas inclusivas adotadas.

A terceira e última etapa da pesquisa consiste em sistematização e análise dos dados. Gomes (1994, p.69) direciona três finalidades relacionadas a essa fase:

- a) Estabelecer uma compreensão dos dados coletados;
- b) Confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas;
- c) Ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Nesta etapa, todo o material obtido por meio da bibliografia é articulado à realidade observada na escola, fundamentando-se nos dados coletados por meio de observações e entrevistas. Com o uso da abordagem dialética, torna-se possível analisar as contradições e compreender a realidade escolar de maneira integrada, revelando as dinâmicas internas que caracterizam esse contexto.

Além disso, são investigadas as influências externas que impactam a escola e contribuem para as questões levantadas pela pesquisa. Essa análise não apenas busca responder à questão central do estudo e atingir os objetivos propostos, mas também fomentar novas reflexões sobre os desafios e as possibilidades da inclusão no ambiente escolar.

A pesquisa está organizada em quatro seções, estruturadas para guiar o leitor de forma lógica e contextualizada. A seção atual apresenta um texto introdutório, que oferece uma visão geral da pesquisa, explicando como surgiu o interesse pelo tema e delineando sua problemática, suas questões norteadoras, seus objetivos gerais e específicos, bem como o percurso metodológico adotado. Na metodologia, são detalhados os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o trabalho, pautados no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Essa escolha metodológica permite analisar como as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas se inter-relacionam e produzem contradições na realidade escolar.

Denominada “Cegueira e baixa visão: o debate sobre o aluno com deficiência na escola”, a seção um apresenta um panorama histórico sobre a trajetória de pessoas cegas na sociedade, abordando as principais causas da cegueira e da baixa visão. Além disso, discute-se o aluno cego no contexto escolar, as políticas públicas que orientam sua educação e os recursos didáticos utilizados como ferramentas de aprendizagem para esses estudantes. Ainda tratando da deficiência no ambiente escolar, a seção traz reflexões sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é trabalhada no contexto inclusivo e quais são suas fragilidades.



A segunda seção, intitulada “Formação inicial, ensino de Geografia e práticas pedagógicas inclusivas”, reflete sobre as fragilidades na formação inicial dos professores, especialmente no que se refere à educação inclusiva. A seção explora como o raciocínio geográfico e espacial pode ser aplicado em práticas pedagógicas inclusivas, analisando também como essas práticas são contempladas na BNCC. Além disso, são apresentados os resultados do objetivo específico A, que identificou práticas pedagógicas inclusivas e excludentes, possibilitando uma análise crítica de sua efetividade no ensino de Geografia.

A terceira seção apresenta o lócus da pesquisa. Nela, é descrita a Escola de Aplicação da UFPA, incluindo seu histórico e sua estrutura organizacional. Destacam-se a atuação da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) e do Laboratório de Acessibilidade Curricular na Educação Básica (LACEB), que desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na instituição.

A quarta seção é dedicada aos resultados e discussões da pesquisa. Para alcançar o objetivo B, foram realizadas entrevistas com professores do ensino regular e da Sala de Recursos Multifuncionais. Para atender ao objetivo C, foram entrevistados coordenadores, com o intuito de verificar a aplicação das normativas legais referentes à educação especial e inclusiva no contexto escolar.

Esta seção analisa e discute as respostas obtidas nas entrevistas, explorando questões relacionadas às práticas pedagógicas e ao posicionamento de professores e coordenadores. Além disso, são apresentadas observações relevantes feitas em campo que, embora relacionadas ao tema, não constituíram o foco principal da pesquisa.

Por fim, a pesquisa é concluída nas considerações finais, com reflexões que sintetizam os principais achados, avaliam as práticas inclusivas no contexto investigado e propõem caminhos para avanços no tema da inclusão escolar.



1 CEGUEIRA E BAIXA VISÃO: O ALUNO PcD NA ESCOLA

1.1 A CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

No atual contexto social, é essencial destacar o histórico das pessoas com deficiência, em especial nesta pesquisa a deficiência visual. Relembrar o apagamento histórico e os desafios enfrentados no cotidiano é a chave para entender a luta pela inclusão no presente.

Oliveira (2022) em seu livro Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar, aponta que há três aspectos comuns nos registros sobre pessoas com deficiência nas civilizações antigas: o misticismo, o abandono e o extermínio. Segundo a autora, “nas chamadas culturas primitivas, as dificuldades que algumas dessas pessoas tinham para realizar tarefas específicas traziam como consequência seu abandono ou extermínio, inclusive de crianças” (Oliveira, 2022, p.15).

Na Antiguidade Clássica, cidades como Esparta, Roma e Atenas registravam práticas de extermínio e segregação de pessoas com deficiência, devido ao culto ao corpo perfeito e à organização militar dessas sociedades. Mesmo quando não eliminadas, essas pessoas eram completamente isoladas. Segundo Oliveira (2022), essa cultura de segregação influenciou outras civilizações, promovendo a crença de que a deficiência era um castigo divino para punir pecados.

Tal visão de castigo divino ou incapacidade perdurou durante os séculos, e como nos mostra Mantoan (1997), durante a Idade Média na era cristã, apesar da conotação de pecado ainda ser forte, a doutrina cristã passou aos poucos a acolher essas pessoas:

O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as “criaturas de Deus”, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação (Mantoan, 1997, p. 215).

Apesar do movimento de acolhimento por parte da igreja, ações de segregação ainda eram comuns. Oliveira (2022) esclarece que o acolhimento oferecido auxiliou na redução dos abandonos e maus-tratos:

[...] não houve mudanças significativas em relação à percepção de deficiência como marca do pecado, pois as pessoas continuavam a ser eliminadas ou segregadas. No entanto, o acolhimento reduziu os maus-tratos, as torturas e o abandono, aumentando as instituições de caridade, presentes até os dias de hoje (Oliveira, 2022, p.16).

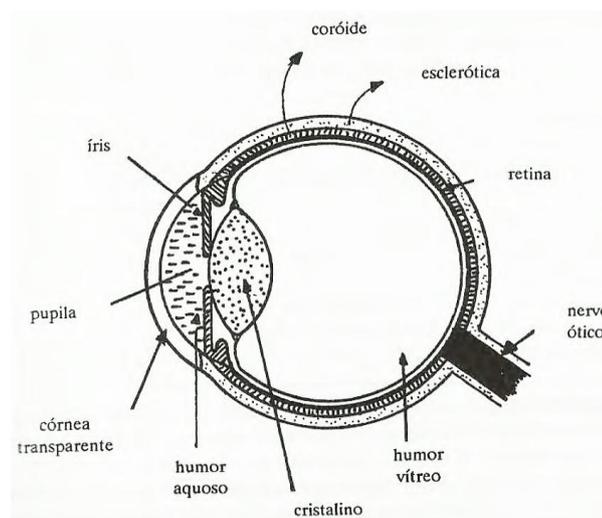
Com o avanço da ciência, torna-se possível, sob um enfoque multidisciplinar, compreender melhor as deficiências e suas causas em ramos como a medicina, psicologia e

neurologia. Para se entendermos a deficiência visual, primeiramente precisamos saber como funciona a visão. Conforme o Grupo de Reelaboração do Ensino de Física - GREF (2005) o olho humano é um órgão com o formato aproximadamente esférico, possuindo diâmetro de aproximadamente 25 mm e constituído dos seguintes elementos:

- Córnea e cristalino – responsável pela entrada da luz, foco e desvio da luz;
- Íris – controla automaticamente a quantidade de luz que entra nos olhos, possuindo um orifício central denominado de pupila;
- Retina – é composto por células fotossensíveis (chamados de cones e bastonetes), que convertem a luz que entra pela córnea em impulsos elétricos que fazem o caminho do nervo óptico ao cérebro. A retina é a responsável pela formação das imagens que vemos.

A ilustração dos componentes do olho humano pode ser vista na figura 1:

Figura 1 - Esquema do globo ocular humano



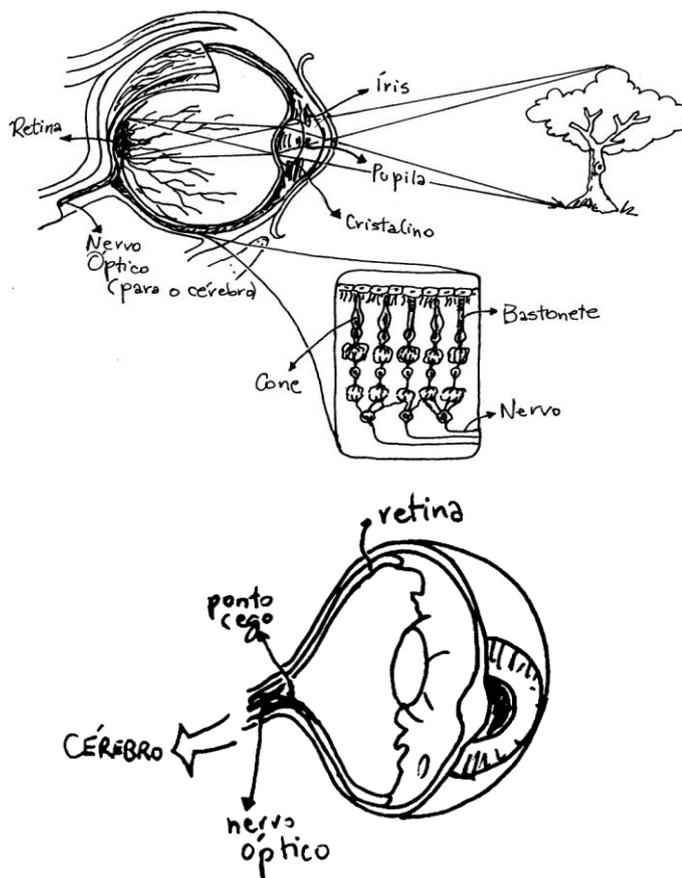
Fonte: Grupo de Reelaboração do Ensino de Física (2005)

Segundo o grupo GREF (2005), o olho humano é composto de outros elementos que se assemelham aos componentes de uma câmera fotográfica, sendo eles a esclerótica (envoltório fibroso comumente chamado de “branco do olho”) e a coróide (camada que possui como função a absorção de luz, evitando problemas de reflexões que possam prejudicar a imagem projetada na retina).

Os demais componentes do olho humano têm por função o fornecimento de nutrientes e regulação da pressão interna do olho, sendo estes o humor aquoso e humor vítreo. Outra

questão imprescindível se tratando da visão é compreender como ocorre a formação de imagens. GREF (2005) explica em detalhes o processo, de entrada de luz até a projeção de imagens na retina, esse esquema pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – As formações das imagens no olho humano



Fonte: Grupo de Reelaboração do Ensino de Física (2005)

GREF (2005) explica que a córnea é o primeiro meio transparente que a luz encontra quando se infiltra no olho. Após a luz ser refratada na córnea, esta incide no humor aquoso. Sendo controlada pela íris, a luz atinge o cristalino que a converge na retina. A projeção de imagem que ocorre na retina é uma imagem invertida, que após ser transformada em sinais elétricos e serem direcionadas ao nervo óptico do cérebro, são interpretadas fazendo com que a imagem se inverta para que possa ser vista da forma como ela se apresenta na realidade.

E quando a visão é comprometida? Neste caso voltamos à discussão sobre as deficiências como a cegueira e a baixa visão. Conde (2006) define que uma pessoa é considerada cega se: a pessoa pode ver a uma distância de 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o seu campo visual possui um arco não



maior de 20 graus. Esse campo visual é muitas vezes chamado de “visão em túnel” ou “em ponta de alfinete”.

A cegueira possui características como:

- Cegueira absoluta – impossibilidade de distinguir imagens
- Cegueira parcial – distingue luz, sombra ou contornos
- Cegueira congênita – perda total de visão desde o nascimento ou anterior aos cinco anos de idade. Possui os sentidos sensoriais mais desenvolvidos são o tato e a audição
- Cegueira adquirida – perda quase total ou integral da visão em pessoas que possuíram a visão. A pessoa possui memória visual, e consegue se recordar de imagens e cores que visualizou, auxiliando na sua readaptação. A perda da visão pode ter como causa: acidentes, avanço da idade e doenças degenerativas.

Já a baixa visão, também conhecida como “visão subnormal”, é explicada por Carvalho *et al.* (1994) como uma perda de visão que não pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico, nem com lentes. Amiralian (2004) também explica acerca dessa perda do desempenho visual:

A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. Segundo esses especialistas, esta incapacidade não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas é influenciada pela reação das pessoas à perda visual, e aos fatores ambientais que interferem em seu desempenho (Amiralian, 2004, p. 21).

Conforme o Instituto de Cegos da Bahia, a deficiência visual acaba apresentando pistas como:

- Lacrimejamento
- Sensibilidade à luz
- Mancha branca no olho
- Redução do tamanho do globo ocular
- Grande dilatação na pupila
- Tremor ocular
- Olho torto (estrabismo)
- Necessidade de grande aproximação dos objetos para uma melhor visão

Dessa maneira, podemos compreender que os olhos são um órgão complexo e que necessitam de cuidados para que não sejam acometidos por doenças que causem a perda parcial ou total da sua função. Segundo Umbelino e Ávila (2023), a Classificação Internacional de



Doenças – versão 10 (CID 10) estabelece quatro níveis de função visual, sendo elas: visão normal; deficiência visual moderada; deficiência visual grave; cegueira.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2021), uma série de doenças podem causar deficiências visuais (Quadro 1). Os fatores de risco que levam a essas doenças são: envelhecimento, infecções, condições de saúde variadas, genética e comportamentos relacionados ao estilo de vida:

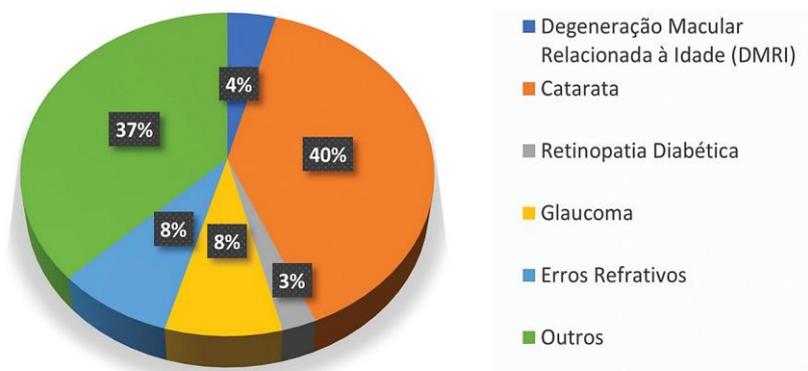
Quadro 1 – Doenças oculares que podem causar deficiência visual (incluindo cegueira)

Catarata	Nebulosidade na lente do olho, levando a uma visão cada vez mais desfocada. O risco de desenvolver catarata aumenta com a idade.
Degeneração macular relacionada com a idade	Danos na parte central da retina responsável pela visão detalhada, que levam a manchas escuras, sombras ou distorção da visão central. O risco de desenvolver degeneração macular aumenta com a idade.
Opacidade da córnea	Um conjunto de condições que causam cicatrizes ou turvamento na córnea. A opacidade é mais comumente causada por lesão, infecção ou deficiência de vitamina A em crianças.
Retinopatia diabética	Danos nos vasos sanguíneos da retina resultando em vazamento ou bloqueio. A perda da visão ocorre mais comumente devido ao inchaço na parte central da retina, que pode levar a problemas de visão. Vasos sanguíneos anormais também podem crescer a partir da retina, podendo sangrar ou causar cicatrizes na retina levando à cegueira.
Glaucoma	Dano progressivo do nervo óptico. Inicialmente, a perda da visão ocorre na periferia e pode progredir para grave deficiência visual (conhecida como glaucoma de ângulo aberto, o tipo mais comum e geralmente referido neste relatório).
Erros refrativos	Devido a uma forma ou comprimento anormal do globo ocular, a luz não foca na retina, resultando em visão desfocada. Existem vários tipos de erros refrativos; os mais comumente mencionados nesse relatório são: - <i>Miopia</i> - Dificuldade em ver objetos ao longe - <i>Presbiopia</i> - Dificuldade em ver objetos de perto com o avançar da idade (ou seja, após os 40 anos)
Tracoma	Causado por uma infecção bacteriana. Após muitos anos de infecções repetidas, os cílios podem virar para dentro (conhecido como triquiase), o que pode levar a cicatrizes na córnea, em alguns casos, cegueira.

Fonte: Organização Mundial da Saúde (2021)

Em termos de porcentagem (Figura 3), Umbelino e Ávila (2023) nos mostram os números referentes às doenças citadas anteriormente:

Figura 3 – Causas de Cegueira (Todas as idades)



Fonte: Umbelino e Ávila (2023)

No que se refere a faixa etária infantil, Brito e Veitzman (2000) explicam através de estudos realizados no Brasil, que as principais causas da cegueira e baixa visão estão relacionadas doenças de transmissão hereditária e doenças infecciosas. As doenças mais frequentes encontradas foram o glaucoma congênito, a retinopatia da prematuridade, a rubéola, a catarata congênita e a toxoplasmose congênita.

Corroborando com essa afirmação, Silveira (2009) aponta que as doenças citadas são as principais causas durante a gestação, que podem desenvolver a deficiência visual em bebês. Não somente a cegueira, mas uma série de problemas de saúde estão relacionados a essas doenças como: aborto espontâneo, partos prematuros, malformações, infecção embrionária e a retinopatia da prematuridade.

Silveira (2009) explica que a retinopatia da prematuridade tem como causa a imaturidade da retina, como consequência de um parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora. Apesar de poder ser tratada se diagnosticada cedo, dependendo do estágio em que se encontra, a doença pode levar à cegueira nos bebês.

No cenário nacional, Umbelino e Ávila (2023) em seu trabalho no relatório sobre as condições de saúde ocular no Brasil, trazem uma estimativa de cegueira com base na faixa etária. A partir de dados da OMS, o Brasil apresenta os seguintes quantitativos:



Tabela 1 – Estimativa de Cegueira de acordo com a Faixa Etária

Faixa Etária	Prevalência	População brasileira	Estimativa de cegueira
Até 15 anos	0,062%	44,2 milhões	22 mil
Entre 15 a 49 anos	0,15%	113,5 milhões	170 mil
Acima de 50 anos	1,3%	54,1 milhões	70 mil

Fonte: Umbelino e Ávila (2023)

Além da faixa etária, o estudo também faz um paralelo com as condições econômicas, sendo a cegueira estimada em 1.559.00 de pessoas, conforme a população do Brasil em 2022. Os autores nesse estudo indicam que “independentemente da classe social, a estimativa de cegueira cresce em função da idade, chegando a ser de 15 a 30 vezes maior em pessoas com mais de 80 anos do que na população com até 40 anos de idade” (Umbelino; Avila, 2023, p.44).

Os dados mais recentes sobre a deficiência visual são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontou em 2023 a existência de mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual no Brasil, sendo 500 mil cegas e cerca de 6 milhões com baixa visão. Considerando que uma parcela dessa população é de crianças e jovens em fase escolar, é importante compreender e discutir como as instituições de ensino trabalham para se tornarem mais inclusivas, respeitando a legislação nacional e internacional.

1.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Trazendo essa discussão sobre crianças e adolescentes com deficiência visual para o contexto escolar, podemos complementar a análise com os resultados da pesquisa de Rodrigues (2022), que, a partir dos dados do Censo Escolar de 2020, analisou o crescimento das matrículas de alunos com deficiência na educação básica no Brasil.

No que se refere especificamente à deficiência visual, Rodrigues (2022) identificou o quantitativo de 76.454 alunos com baixa visão e 7.216 alunos com cegueira. Apesar de esses números serem inferiores em comparação a outras deficiências, como o Transtorno do Espectro Autista (256.769) e a Deficiência Intelectual (870.483), ainda assim representam uma parcela significativa de indivíduos que necessitam de acesso à educação de qualidade.

Ainda com base no trabalho de Rodrigues (2022), foi constatado que, no período de 2009 a 2020, as matrículas no ensino fundamental cresceram em escolas com classes comuns e diminuíram gradativamente em escolas exclusivas para alunos com deficiência (Figura 4).

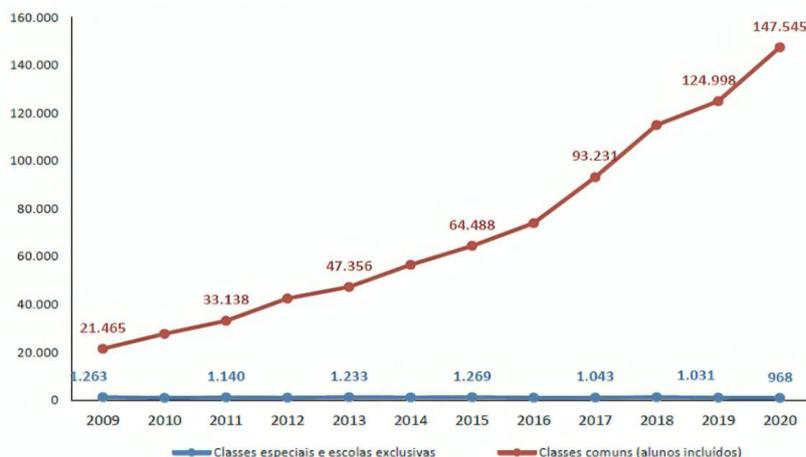
Figura 4 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental



Fonte: Rodrigues (2022)

Contudo, no nível médio a quantidade de alunos matriculados em escolas exclusivas se manteve estáveis no período em questão, mas as matrículas em classes comuns tiveram um aumento significativo (Figura 5).

Figura 5 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino médio



Fonte: Rodrigues (2022)

Trazendo para a nossa realidade local, segundo levantamento de Rodrigues (2022), o Estado do Pará possui 100% dos alunos com deficiência incluídos em escolas regulares, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. O crescimento desse público na rede pública pode ser compreendido como um reflexo da atuação dos dispositivos legais de inclusão. No tópico a seguir, destacaremos algumas dessas medidas que, ao longo das décadas, contribuíram para a construção de uma escola mais inclusiva.

Nesse sentido, é importante discutir a escola como um espaço de pluralidades, uma vez que, atualmente, com as leis que asseguram o acesso à educação para alunos com deficiência, tais medidas favorecem a inclusão nas mais diversas instituições de ensino. Ao abordar a inclusão nas escolas, destacam-se questões como: as leis sobre os direitos das pessoas com deficiência, a acessibilidade, o papel do professor e da escola no processo de inclusão, além da cultura escolar.

Mas, afinal, o que é inclusão? Segundo o Dicionário (2009), o termo significa “ação de incluir” ou “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas”. É importante ressaltar, nesse contexto, que a expressão “pessoa com necessidades especiais” (PNE), embora ainda bastante utilizada de forma informal, é considerada inadequada e até ofensiva, pois carrega a ideia de ineficácia ou desqualificação.

De acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o termo correto é "pessoa com deficiência" (PcD). No contexto escolar, a inclusão se apresenta como um movimento social e político, que há décadas está em pauta, tanto em nível nacional quanto internacional, na defesa dos direitos dos alunos com deficiência.



Sobre isso, Rodrigues (2000) comenta sobre a ruptura entre a educação inclusiva e a educação tradicional:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2000, p.10).

Mantoan (1999) corrobora com a perspectiva de mudança educacional, pois a inclusão compreende alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender. Para a autora, a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. “Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos” (Mantoan, 2003, p.16).

Sasaki (2006) também comenta sobre a educação inclusiva, e reflete sobre uma educação de qualidade e equitativa, que está para além exclusivamente dos alunos com deficiência:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (Sasaki, 2006, p. 8).

Através desse olhar humanizado, a inclusão no espaço escolar possui como pressuposto uma formação integral, e que respeita a diversidade em sala de aula, as habilidades e limitações dos alunos. Porém, para se chegar até o momento atual, de uma educação plural regulamentada por lei, demorou-se muitos anos para serem implementadas de forma eficaz diretrizes e normas para que a diversidade fosse de fato vista no ambiente escolar.

O quadro 2 sintetiza os marcos da Legislação sobre Educação Inclusiva a nível nacional:



Quadro 2 – Legislação Nacional da Educação Inclusiva (1961-2023)

1961	Lei Nº 4.024	Refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No texto, categorizando os alunos como “excepcionais”, a lei declara que quando possível, estes devem se enquadrar no Sistema Geral de Educação, para que possam ser integrados à comunidade.
1971	Lei Nº 5.692	Refere-se à segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil. O texto prescreve “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas ou mentais, atraso quanto a idade regular e superdotação.
1988	Constituição Federal	Afirma o Atendimento Educacional Especializado aos <i>portadores de deficiência</i> , preferencialmente na rede regular de ensino. Assegura a educação como direito universal, e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo o desenvolvimento da pessoa não só para o exercício da cidadania, mas também para o trabalho.
1989	Lei Nº 7.853	Dispõem sobre as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das <i>pessoas portadoras de deficiências</i> , e sua efetiva integração social. No que tange à educação, impõem a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, assim como a oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino.
1990	Lei Nº 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e prescrevem os mecanismos para a sua proteção integral. A lei garante a crianças e adolescentes com deficiência, o atendimento educacional especializado, o trabalho protegido e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para suas famílias.
1994	Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	O texto orienta o processo de “integração instrucional”, permitindo o ingresso de crianças com deficiência em classes regulares, desde que esses alunos possuíssem condições de acompanhar os alunos ditos “normais” no ensino comum.
1996	Lei Nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz um capítulo exclusivo para a Educação Especial. São descritos no documento aspectos como: serviços de apoio especializado na escola para atendimento de alunos PcD e atendimento em escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração do aluno nas classes comuns. A LDB também traz asseguridade nos sistemas de ensino no que tange a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, formação de professores para a integração de alunos com deficiência e a oferta da educação especial para o trabalho, visando a integração desses indivíduos na sociedade.
1999	Decreto Nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da <i>Pessoa Portadora de Deficiência</i> . O texto além de consolidar as normas de proteção, assegura a plena integração da pessoa com deficiência nos mais diversos aspectos e garante a



		educação especial como transversal em todos os níveis e modalidades de ensino.
2001	Lei Nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Afirma o papel da União no planejamento e expansão da Educação Especial, uma vez que a realidade no país são diversificadas e atestam uma disparidade no acesso à escola por parte dos alunos.
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2	Apresenta Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Tem como um de seus pontos a atribuição da responsabilidade dos sistemas de ensino no que compete a matrícula, organização e a assecuridade de boas condições de educação para os alunos com deficiência.
2002	Resolução CNE/CP Nº1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No que se refere a Educação Inclusiva, o documento em seu inciso 3 expressa as competências para a formação dos professores, sendo considerado os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.
2002	Lei Nº 10.436/02	Reconhecimento legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2004	Decreto Nº 5.296	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das <i>peças portadoras de deficiência</i> ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2005	Decreto Nº 5.626/05	Regulamenta a Lei Nº 10.436
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	Elaborado em parceria entre Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, possui como um de seus objetivos gerais: “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência”.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Relacionado as questões de inclusão o PDE apresenta no texto visão sistêmica da educação, apontando aspectos como a questão da infraestrutura e acessibilidade escolares, e a formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto Nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. O documento destaca as necessidades de alunos com deficiência e sua inclusão no ensino público.



2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	O documento faz um resgate histórico do processo de inclusão nas escolas no país, tendo como objetivo fundamentar políticas públicas para uma educação de qualidade de alunos com deficiência.
2008	Decreto Nº 6.571	Revogado pelo Decreto Nº 7.611. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
2009	Resolução Nº 4 CNE/CEB	Orientação sobre as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. Em seu artigo 5º define que o AEE será realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no contraturno, não sendo o AEE substitutivo às classes comuns. A resolução atua como orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.
2011	Decreto Nº 7.611	Revogação do Decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para a Educação Especial. Defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assim como impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.
2011	Decreto Nº 7.480	Vinculação da pasta de Educação Especial a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
2012	Lei Nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Representado pela meta número 4, a Educação Especial/Inclusiva possui como objetivos a matrícula de crianças e jovens (4 a 17 anos) com deficiência no AEE preferencialmente em escolas comuns, assim como garantir que todo o sistema educacional seja inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, serviços especializados e públicos conveniados.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência objetivando assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A lei trata de pontos importantes como: discriminação, atendimento prioritário, direito a saúde e educação, trabalho, assistência, entre outros.
2019	Decreto Nº 9.465	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. A secretaria é composta por: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para



		Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	Decreto N°10.502	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A normativa abre precedentes para criação de classes e escolas especializadas, em desacordo com o processo de inclusão das escolas regulares.
2023	Decreto N° 11.370	Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Identificamos a partir da análise do quadro 2, questões problemáticas na lei quanto a: termos inadequados para o tratamento da pessoa com deficiência, tratamento “especial” e diferente dos alunos comuns em âmbito escolar (integração) e espaços exclusivos para o ensino de crianças e adolescentes (segregação).

Sendo uma medida mais recente, damos ênfase ao Decreto N° 10.502/20 por representar à luz do movimento de inclusão, um retrocesso para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência. O Decreto foi instituído no então governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e passou por críticas da sociedade e de especialistas no tema. Um dos principais pontos de críticas ao documento é o artigo dois, que sugere no texto o incentivo a matrícula em escolas especiais, o que propiciaria espaços de segregação para os alunos.

A respeito deste Decreto, muitas foram as pesquisas que chamavam a atenção para os problemas que o texto possuía. Bistaffa, Jorge e Vedovato (2021), e Adelino (2023) apontam que o Decreto N° 10.502/20 possuía propostas que não agregam em nada no processo de inclusão, que a proposta de garantia dos direitos da pessoa com deficiência não ocorre, uma vez que o Decreto propõe a criação de classes especiais na escola regular de ensino e instituições especializadas.

Para Adelino (2023), a inclusão é benéfica para todos, e o poder público deve amparar tais pessoas que devido a deficiência necessitam de um apoio, sem haver a necessidade de separá-las do restante das pessoas:

É comum que pessoas com deficiência demandem apoios diversos daquelas pessoas sem deficiência, mas isso não é justificativa para separá-las do ensino regular. É dever do poder público aprimorar os sistemas educacionais visando a inclusão plena, assim como devem fazer adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto com os demais serviços e adaptações razoáveis servem justamente para fazer esse acompanhamento múltiplo e contínuo que diz ser o objetivo das escolas especializadas, tirando assim a necessidade de sua existência (Adelino, 2023, p.9).



Da mesma forma que houveram retrocessos durante os anos, podemos destacar avanços como: a garantia do AEE por parte do Estado, a Educação Especial como modalidade da Educação escolar, a inclusão e matrícula de alunos com deficiência na escola regular, a formação de docentes especializados para o trato com a Educação Inclusiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outros.

Observa-se então, décadas de políticas que buscam assegurar o ensino e o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Porém, para que seja efetivo o movimento de inclusão, Mantoan (2003) como já citado, defende a reestruturação da escola. Para a autora, as dificuldades dos estudantes não estariam relacionadas apenas a sua limitação física, mas também aos aspectos físicos e pedagógicos da escola.

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (Mantoan, 2003, p. 30).

Ainda tratando da reestruturação escolar, não podemos deixar de discutir sobre a acessibilidade. A acessibilidade pode ser conceituada a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146 de 2015 e do Decreto da Acessibilidade, Nº 5296 de 2004.

Se entende por acessibilidade:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência também apresenta o conceito de barreiras, que é

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Conforme a lei, as barreiras são classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;



d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Brasil, 2015).

Na instituição escolar, a acessibilidade conforme Sasaki (2009) não deve se restringir a dimensão arquitetônica, devendo ser incorporado também aos conteúdos curriculares. Em seus estudos, Sasaki (2009) apresenta seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental. O quadro 3 sintetiza as dimensões de acessibilidade propostas pelo autor:

Quadro 3 – Dimensões da Acessibilidade

Dimensão Arquitetônica	Inexistência de barreiras externas e internas como portas estreitas, equipamentos/móveis inadequados, degraus ou desníveis no piso, má ventilação/iluminação.
Dimensão Comunicacional	Inexistência de barreiras na comunicação interpessoal, virtual ou escrita. Utiliza o sistema braille, a acessibilidade digital e ampliação de textos para alunos com baixa visão.
Dimensão Atitudinal	Torna a escola fomentadora de atividades de conscientização e sensibilização, almejando quebra de paradigmas do preconceito, estigmas e estereótipos.
Dimensão Programática	Inexistência de barreiras como documentos institucionais, possibilitando aos alunos a participação na vida escolar.
Dimensão Metodológica	Aplicação de materiais pedagógicos adaptados para cada aluno com deficiência.
Dimensão Instrumental	Inexistência de barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo. Não se resume somente a implementação da acessibilidade física e adequação dos espaços (banheiro adaptado, rampas etc.), mas também a questões como autonomia, conforto e independência.

Fonte: Adaptado de Sasaki (2009)

Os termos trazidos pelo autor, como já indicado por ele, são necessários para se pensar na acessibilidade de forma mais ampla. E quanto ao posicionamento do professor e da escola frente a esse processo de inclusão? esses dois são atores importantes no âmbito escolar pois juntos, podem auxiliar na equidade e construção de um ensino e aprendizagem mais inclusivo.



Conforme Messias e Mendes (2024) em pesquisa recente sobre a realidade da educação inclusiva no Brasil, não seria o bastante inserir os alunos em salas regulares. Para os autores o êxito da educação inclusiva se dá através de questões como uma boa estrutura da instituição, o sentimento de inclusão do aluno ao processo de aprendizagem e ao ambiente escolar e também à formação continuada de professores.

Nessa questão é importante dar ênfase a formação do professor regular, pois como aponta Briant e Oliver (2012) são encontrados muitos profissionais despreparados para essa realidade:

A necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidades educacionais especiais, já foi estudada por diversos autores (...) Tais autores, constataram as dificuldades e falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a necessidade da formação continuada para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula. Na prática, encontramos ainda professores despreparados para essa realidade e com falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade (Briant; Oliver; 2012, p. 142).

Glat (2007) concorda com tal afirmativa da formação do professor ser uma barreira para a educação inclusiva, segundo a autora, há uma precariedade para se lidar com alunos que possuem problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e sensoriais inseridos em uma turma regular. Compreendemos então a necessidade de aperfeiçoamento nesse campo, não somente de práticas, mas também de profissionais.

É importante destacar que se tratando de curso de formação, não devemos reduzir somente ao profissional que já está atuando, mas também a formação inicial:

Quando falamos em cursos de formação, logo pensamos no professor já atuando em sala de aula. Mas também é importante pensar na formação inicial, para que novas gerações de professores já tenham oportunidade de pensar a Educação para Todos, desde a época de seus estágios na faculdade, e que disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva possam auxiliar na construção de um pensamento voltado a heterogeneidade, além dos alunos com deficiência, de forma a considerar as diversas culturas presentes numa sala de aula (Briant, 2008, p.50).

Nos voltamos então para as normas das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que definem que:

professores capacitados para classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram acesso a conteúdo sobre Educação Especial adequado para: perceber as necessidades dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades de aprendizagem; avaliar a eficácia do processo e atuar em equipe, inclusive com



professores especializados em Educação Especial compreensão das singularidades de seus alunos e do processo de aprendizagem (Brasil, 2001, p. 59).

Com base no que evidencia as diretrizes nacionais e nas ponderações anteriormente feitas sobre a formação de professores para o trato com a educação inclusiva, reforçam-se aspectos juntamente com o posicionamento da escola, basilares para se discutir as práticas pedagógicas e inclusão nas instituições de ensino. A escola (espaço físico de aprendizagem) comporta diversos atores e dinâmicas que refletem na cultura escolar e seu posicionamento frente a comunidade.

Chervel (1988) afirma que a escola supre a sociedade com uma cultura dividida em duas partes: os programas oficiais e os resultados efetivos da sua ação. A partir de Chervel, podemos compreender que a instituição escola, formadora de indivíduos possui uma diferença quanto a outras organizações sociais, a escola além de prestar serviços educativos possui uma cultura própria com mecanismos de organização, tomada de decisões, processos pedagógicos, entre outros, que estão além das orientações feitas por instituições como o Ministério da Educação (MEC) e o poder público.

Candido (1971) discorre sobre a estrutura organizacional da escola, o autor afirma que a escola possui uma amplitude de relações que derivam dela enquanto grupo social, ou seja, a vida interna da escola possui dinâmicas internas, práticas comunitárias, valores, que não estão alheios a sociedade. Para esse sistema interno podemos chamar de cultura escolar. Viñao (2000) conceitua cultura escolar como:

[...] comprende, en su perspectiva histórica, como se dijo, un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos compartidos en el seno de las instituciones educativas, que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar, en especial a los profesores y a los alumnos, y que proporcionan estrategias para integrarse en las mismas, interactuar y llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como, al mismo tiempo, para hacer frente a las exigencias y limitaciones que implican o conllevan (Viñao, 2000, p.9).

Percebemos assim a escola como uma instituição com uma cultura própria. Para Silva (2006, p.202) “os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo”.

Dessa forma, a escola é dotada de uma singularidade, de transmissão de conhecimento e valores que podemos considerá-los como hegemônicos. Para Pimentel e Nascimento (2015) a hegemonia na escola se apresenta desde a sua criação:



Desde a sua criação, enquanto instituição social, a escola assumiu valores e ritos que tem se perpetuado até os dias atuais, a exemplo da organização das turmas com base em tentativas homogeneizantes pautadas em critérios etários, saberes prévios ou capacidades cognitivas. Outra prática que compõe a cultura escolar e tem se perpetuado ao longo do tempo é a forma de organização do tempo escolar que se baseia em períodos fragmentados, por exemplo, em 50 minutos de aula, como se o tempo de aprendizagem correspondesse ao tempo do ensino [...] (Pimentel; Nascimento, 2015, p.106).

Para McLaren (1991) a hegemonia da escola ocorre pois não há questionamentos sobre a cultura escolar, sendo reproduzidas ideologias que podem excluir grupos minoritários. Concordamos com Pimentel e Nascimento (2015) quando apontam que a escola vem disseminando práticas excludentes que exigem uma padronização de comportamentos, idealizando sujeitos que se adequem às suas exigências e ao ritmo de aprendizagem padronizado pela instituição.

Em contraposição a esse cenário, Pimentel e Nascimento (2015) apontam no âmbito educacional a construção de uma cultura inclusiva para o rompimento com reprodução da cultura excludente que ocorre há muito tempo nas escolas:

Portanto, para a edificação de uma cultura inclusiva é necessário à reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças e valores relacionados à pessoa com deficiência. A construção desta cultura inclusiva requer uma ação educativa contra hegemônica que promova a superação das relações sociais e educacionais excludentes (Pimentel; Nascimento, 2015, p.108).

Sendo esta uma questão muito pontuada nesta pesquisa a partir de estudos levantados anteriormente, concordamos que urge o processo de uma reorganização da escola, para que os alunos possam se desenvolver e serem valorizados a partir das suas potencialidades. No caso dos alunos com deficiência, oferecer subsídios para esse desenvolvimento.

Nesse contexto escolar inclusivo, se faz presente uma nova postura pedagógica dos docentes, novos valores e novas práticas que favoreçam a aprendizagem e supram as necessidades dos alunos, sendo esse um processo coletivo, tendo como participação a família, os docentes, os discentes e todo o corpo escolar, bem como o apoio do Estado.



1.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é uma dimensão da temática da escola inclusiva que merece ser debatida para que possamos ter uma compreensão ampla do seu papel com o auxílio ao desenvolvimento de alunos com deficiência. Quando falamos em AEE, utilizamos para compreender essa sigla duas regulamentações nacionais que explicam sobre o que se trata tal atendimento.

Inicialmente, vemos esse termo no texto da Constituição Nacional de 1988. O artigo 208 que trata sobre a educação, traz como atribuições do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência sendo realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Anos depois vemos o termo no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo quatro que afirma “atendimento educacional especializado gratuito aos *educandos com necessidades especiais*, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Posteriormente o parágrafo foi atualizado a partir da Lei Nº 12.796 de 2013 e alterou o texto para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ainda conforme a LDB de 1996, em uma visão segregacionista, o atendimento educacional seria realizado em espaços diferentes em função das condições específicas dos alunos, quando não fosse possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Outro momento em que o AEE consta no Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Sob definição legal, o AEE deve ser compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente que podem ser prestados em diversas formas:

- I - 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
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011)

Sendo estes os seus objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;



- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011)

O Decreto Nº 7.611 de 2011, pontua outras questões significativas sobre o AEE tais como: a proposta pedagógica da escola, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o envolvimento da família, a formação continuada de professores, formação de gestores, a adequação arquitetônica, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, entre outros.

Uma figura importante no AEE para o exercício das atividades e da sala multifuncional é o professor especialista. Este deve ser um profissional qualificado para atuação de maneira que traga os melhores rendimentos na aprendizagem dos alunos. Pacheco (2007, p.201) afirma que “as escolas necessitam de profissionais qualificados para dar apoio nas tarefas de identificação, intervenção e orientação, por meio de técnicas, procedimentos e ferramentas que requerem uma especialização de natureza psicológica e pedagógica”.

São funções inerentes a esse profissional segundo a Resolução Nº 04/2009 do CNE/CEB atividades como:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009)

Ao todo a Resolução Nº 04/2009 do CNE/CEB explicita 8 atividades que devem ser realizadas pelos profissionais ligados diretamente a Educação Especial, contudo, é necessário destacar e discutir esses itens, principalmente I, VI e VIII. De maneira ampla, o documento apresenta muitas atividades que perpassam desde a elaboração de recursos, acompanhamento



do aluno, diálogo com a família, comunidade escolar e ainda a formação de professores nas instituições de ensino.

Nesse sentido, o grande número de atividades frente as demandas escolares, podem prejudicar a atuação desse profissional. Problematizando a sala de recursos multifuncionais, provindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Figueiredo e Silva (2022) apontam que os profissionais não conseguem lidar com o acúmulo de demandas e responsabilidades impostas pelas políticas de inclusão e pelas gestões escolares, o que pode contribuir para o adoecimento e queda de desempenho na profissão:

[...] a atividade do AEE que nela é executada ultrapassa as prescrições impostas pela política apresentada. Sua prática é composta de variabilidades humanas e técnicas presentes nas escolas que muito requisitam a subjetividade humana. O AEE foi criado com o objetivo de desenvolver o aluno com deficiência em suas especificidades a partir de ações complementares ao ensino regular [...]. Segundo a prescrição de sua prática, tem a função de concretizar a inclusão apresentando um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente para garantir a eliminação das barreiras que obstruem o processo de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Resolução n. 4, 2009). Para tal, muito se espera do docente na SRM a fim de colocar em prática suas diretrizes (Figueiredo; Silva, 2022, p. 4).

Ainda sobre essa problemática, trabalhos como os de Silva (2023) que discutem os sofrimentos dos professores de educação especial no desenvolvimento de sua prática docente, são fundamentais para tecermos críticas e refletirmos sobre as condições de trabalho e adoecimentos desses docentes. A autora por meio da revisão integrativa de literatura destaca em sua pesquisa alguns sentimentos e diagnósticos que se instalam no cotidiano docente em decorrência da demanda por produtividade, exigências de trabalho, baixos salários, classes lotadas, escassez de materiais, entre outros fatores:

- a) Insegurança
- b) Impotência
- c) Frustração
- d) Culpa
- e) Burnout
- f) Depressão
- g) Stress

Compreendemos que o trabalho realizado no AEE é uma engrenagem política e social importante para a permanência e desenvolvimento do aluno com deficiência na escola e deve ser um trabalho em conjunto entre o governo, a escola e a família. Porém não podemos deixar



de citar a sobrecarga que esse profissional também sofre no ambiente de trabalho e que medidas de intervenção precisam ser pensadas, ouvindo tais profissionais para melhora da prática docente e de condições materiais de trabalho.

1.3.1 A CONSTRUÇÃO DO SABER: A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)

Segundo Laplane e Batista (2008), de modo geral, a primeira relação com o mundo que toda criança ao nascer possui é a partir do vínculo com a mãe ou outro adulto. Este é um momento de grande importância pois o vínculo inicial se torna a base para a construção dos sentidos e dos significados, por meio da percepção visual, olfativa, tátil e auditiva. O sentido da visão possui um papel imprescindível nesse vínculo pois a partir dele se dá o contato visual entre mãe e filho.

E o que ocorre quando a criança não possui a visão? Laplane e Batista (2008) ao analisarem pesquisas comparativas entre bebês cegos e bebês que enxergam, relataram como resultados atrasos no desenvolvimento de bebês cegos a partir do segundo mês de vida (motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, personalidade, diferenças individuais), contudo, estudos apontam que na fase da adolescência caso a criança não tenha sido privada de experiências cognitivas, sensoriais e sociais, o seu desenvolvimento se apresentaria como normal.

Sendo a visão um sentido motivador em diversos aspectos, ela se torna uma forma de experimentar o mundo exterior, porém essa motivação parece ser menor em crianças cegas ou com baixa visão:

Crianças com baixa visão ou cegueira podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornar-se apáticas e quietas. Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança (Laplane; Batista, 2008, p.214)

Como afirma Domingues *et al.* (2010, p.45) um ambiente favorável à alfabetização deve provocar a exploração dos sentidos remanescentes, notadamente o tato e a audição, porque elas não têm as mesmas possibilidades de entrar em contato direto, casual e espontâneo com a leitura e com a escrita. Na escola, a interação com outras crianças e o Atendimento Educacional Especializado se mostram como um ampliador de universo, promovendo maior interação e participação em diferentes ambientes.



Sendo o AEE complementar a formação dos alunos com deficiência, possui no ensino infantil e básico, o ensino de linguagens e códigos para o desenvolvimento da comunicação dos alunos. Nessa etapa, a aprendizagem é incentivada por meio de recursos de acessibilidade e ferramentas tecnológicas, que auxiliam na construção da autonomia das crianças e adolescentes com deficiência visual. Os dispositivos e métodos de ensino variam de acordo com as necessidades, sendo adaptados especificamente para estudantes com baixa visão ou cegueira.

Ariza, Madorrán e Cabrillana (2003) apontam que a criança que possui baixa visão aprende a ler e a escrever a partir de tinta, contudo essa é uma decisão que depende da particularidade de cada caso, podendo recorrer a recursos educacionais da área da cegueira caso a patologia comprometa o resíduo restante de visão. A criança em seu processo de letramento necessita de estímulos adequados de formas lúdicas que trabalhem de formas multissensoriais, pois a escrita requer a utilização do campo perceptivo e psicomotor.

As habilidades para a escrita e leitura requerem segundo Ariza, Madorrán e Cabrillana (2003): operações visuais que auxiliam na percepção exata da forma, posicionamento e ordem dos signos ao formar palavras e frases; o domínio direcional, a execução motora exata dos signos, entre outros. Conforme os autores, as habilidades visuais para a leitura e escrita são:

- Fixação – habilidade de dirigir ou focar os olhos em um objeto específico;
- Discriminação e reconhecimento – habilidades de distinguir signos ou reconhecer os signos vistos (relacionado também a faculdade da memória visual);
- Exploração – habilidade de deslocamento do olho para os lados (direita e esquerda) para encontrar um objeto ou estímulo visual;
- Seguimento – habilidade para seguir com os olhos ou com a cabeça um objeto ou estímulo em movimento;
- Coordenação visomotora – habilidade para coordenar a visão do corpo e de suas partes.

Além das habilidades citadas, é possível considerar a utilização de recursos ópticos, adaptação e ampliação de textos (mapas, desenhos), treinamento da memória visual e auditiva etc. Ariza, Madorrán e Cabrillana (2003) também classificam quatro grupos a fim de se compreender de forma didática a eficiência visual das pessoas com baixa visão:

- a) alunos com problemas no campo visual central (visão periférica);
- b) alunos com problemas no campo visual periférico (visão central);
- c) alunos com problemas de motilidade ocular (movimentação excessiva dos olhos e falta de controle sobre essa movimentação);
- d) alunos com problemas de acuidade visual (visão turva).



Diferentemente de crianças com baixa visão, as crianças cegas fazem uso de outros sentidos para o recebimento de informação (tato, paladar, olfato, audição), dessa forma é aconselhável que essa criança seja exposta a situações que estimulem a curiosidade do ambiente e a interação com outras crianças e adultos (Brasil, 2008).

Domingues *et al.* (2010) pontua que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tátil, motoras e de linguagem são de extrema importância no processo de conhecimento da criança com cegueira, e o convívio com familiares, crianças outros adultos e professores estimulam na experiência de exploração e a aproximação com a escrita em braille.

Entretanto, Domingues *et al.* (2010) explica que, a alfabetização da pessoa cega não depende exclusivamente da integração entre os sentidos, segundo o autor, se observa uma tendência de educadores na busca por diagnósticos psicológicos ou neurológicos para a confirmação de alguma incapacidade, sendo o “atraso” na aprendizagem erroneamente relacionadas pelos docentes à limitação visual da criança.

No processo de alfabetização de cegos, o sistema braille é utilizado nas escolas, e como aponta Brasil (2010) é importante a estimulação sensorial a leitura e a escrita formal, devendo se criar condições para que desde cedo as crianças possam ter acesso ao código braille. Neste processo é importante reconhecer e compreender que as crianças com cegueira não possuem as mesmas possibilidades e a quantidade de informações visuais que emergem da escola e da família, assim como os recursos pedagógicos que são escassos, e acentuam essa desigualdade em relação a crianças que não possuem deficiência visual.

Domingues *et al.* (2010) afirma que o contato regular com os sinais em braille favorece a assimilação e auxilia a criança a compreender que esse sistema possui múltiplas funções e utilidades. A consciência da escrita, deve ser um conjunto de conhecimentos anteriores a aprendizagem da leitura a serem incorporados pelas crianças:

é necessário prover o ambiente escolar e familiar com instrumentos e suportes de comunicação escrita produzidos pela via do tato e criar estratégias que favoreçam a exposição natural da criança com cegueira ao Código Braille, de forma lúdica e prazerosa. Pode-se, por exemplo, usar etiquetas com a escrita do nome, sinais e símbolos Braille para a identificação de objetos pessoais, brinquedos e utensílios. Na sala de aula, pode-se etiquetar o material escolar, escrever os nomes de todas as crianças em tinta e em Braille nos crachás, colecionar rótulos de produtos e artigos em Braille. A escrita Braille pode ser usada para a sinalização de portas, mobiliário, escaninhos e outras possibilidades de referenciais da rotina escolar (Domingues *et al.* 2010, p. 47).

Contudo, a mera exposição dos símbolos táteis à criança não significa o sucesso na leitura e escrita. É indispensável o acompanhamento e a explicação acerca dos muitos usos e

funções da escrita. A figura 6 ilustra o alfabeto em braille utilizado pelos alunos cegos no processo de alfabetização:

Figura 6 – Disposição Universal dos 63 sinais em Braille

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	î	ô	ù	à	ñ/ï	ü	õ	ò/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	,	;	:	Sinal Dividido	?	!	=	“ ”	*	o (grm)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í	ã	ó	Sinal de Alg.	Ponto Final ou Apóstrofo	- (tilde)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	Barra Vertical	(5)	Sinal de Musical	\$	(6)			

Fonte: Brasil (2007)

Brasil (2010) explica que o Sistema Braille foi criado na França por Louis Braille (1809-1852), e é constituído de 64 pontos (alguns estudiosos consideram a cédula vazia como um ponto) que formam variadas combinações representando as letras do alfabeto, números, vogais acentuadas, pontuação, assim como notas musicais e outros sinais gráficos. Não iremos discutir a fundo o manuseio da matriz em braille, mas é necessário enfatizar que este é um sistema usado no mundo todo para o ensino da leitura e escrita.

A produção do braille é feita através da reglete ou máquina de escrever Perkins, sendo feitos pequenos relevos na folha para que a partir do tato, a pessoa com deficiência possa reconhecer os símbolos impressos. Segundo batista *et al.* (2019) o sistema braille teve grande aceitação nacional, sendo o atual Instituto Benjamin Constant (IBC) a instituição que possui como uma das suas principais atribuições a impressão de material em braille.

A confecção de materiais em braille com o passar dos anos foi evoluindo, passando do reglete para máquinas e atualmente o sistema pode ser encontrado disponível para ser feito através de software em computador (Braille Fácil). O software financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tendo como supervisão o IBC e o projeto



DOSVOX, possui ligação com o projeto Livro Didático em Braille, uma política pública da Secretaria de Educação Especial do MEC.

O programa auxiliou nas limitações de programas já existentes, facilitando a edição de textos em braille, a incorporação de textos matemáticos e a correção de erros, reduzindo o tempo de revisão e possibilitando a impressão de forma fácil:

Além de possibilitar a impressão em Braille de forma fácil e rápida, o Braille Fácil tem a vantagem de poder ser operado por pessoas com muito ou pouco conhecimento da codificação Braille [...] O programa permite a visualização do texto na língua portuguesa ou em Braille e também visualizado e impresso em Braille ou em tinta. (Carvalho *et al.* 2019, p.129)

Vale ressaltar, que o braille não é um método de alfabetização, cabendo ao professor optar pelo melhor método para esse processo de aprendizagem, sendo auxiliado também pelo professor especialista. Ainda se tratando da aprendizagem de alunos com DV, quanto a aprendizagem de conceitos, já citamos a importância de um conjunto de fatores para o favorecimento da aprendizagem quando não se há o sentido da visão, contudo, devemos enfatizar que o ensino deve ser feito de forma organizada e planejada, observando as necessidades individuais dos alunos.

Domingues *et al.* (2010, p.33) defende que “a cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural, e as relações do indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso aos significados dos conceitos”.

Segundo os autores, em um espaço escolar estimulante os professores podem descobrir as capacidades e as limitações dos alunos, e através de brincadeiras, do convívio e da interação, a formação de conceitos se concretiza de forma mais prazerosa. Dessa forma, voltamos a destacar o uso dos sentidos remanescentes para a exploração da criança e do adolescente. Neste caso, o tato deve ser desenvolvido de forma contextualizada e significativa.

Devemos ter também a noção de processamento de informações, para compreender que apesar do tato fornecer informações importantes como peso, forma, textura etc., quer seja o tato quanto a visão, não são suficientes para se absorver as funções de um determinado objeto. Utilizamos então Batista (2005) que explica que, no caso de uma criança cega, as experiências isoladas podem se juntar e permitir identificar por exemplo um gato a partir do toque, do som do miado, do arranhão:



Uma criança não vai ter a noção de gato por ver um gato, mas por integrar os dados sensoriais e explicações verbais que lhe permitam identificar e descrever um gato, estabelecer distinções entre gato, cachorro e rato, e no processo de educação formal, adquirir noções cada vez mais profundas e complexas sobre seres vivos e suas propriedades (Batista, 2005, p.13)

A partir do exposto, destacamos por último os recursos utilizados na escola para o auxílio da aprendizagem, tanto em crianças e adolescentes com baixa visão, quanto com DV. De acordo com Brasil (2007) a utilização de recursos ópticos (lentes de uso especial) e não ópticos para alunos com baixa visão possui relação com o trabalho de profissionais da psicologia e da pedagogia, entre outros a fim de se identificar a utilização específica para cada caso a partir da análise de diversos fatores.

Se compreende recursos ópticos a partir das seguintes características:

- Para longe – telescópio, telessistemas, telelupas e lunetas.
- Para perto – óculos especiais com lentes de aumento melhorando a visão de perto. (óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas, sistemas telemicroscópicos).
- Lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio – utilizadas para ampliar o tamanho de letras, as dimensões e informações de mapas, gráficos, figuras etc. Porém, quanto maior a ampliação do tamanho, menor o campo de visão com diminuição da velocidade de leitura e maior fadiga visual.

Já os recursos não-ópticos são caracterizados por:

- Ampliação de fontes em livros, textos avulsos, agendas, entre outros;
- Diminuição da incidência de claridade sobre o papel com a utilização de acetato amarelo;
- Carteira adaptada (inclinada) para o conforto visual do aluno nas atividades, garantindo também estabilidade na coluna;
- Acessórios como lápis 4B ou 6B, gravadores, suporte para livros etc.;
- Softwares com magnificadores de tela e Programas com síntese de voz;
- Diminuição do reflexo da luz através do uso de chapéus e bonés;
- Circuito fechado de televisão (CCTV) – aparelho que amplia em até 60 vezes as imagens e transferem para o monitor.

Outras orientações de Brasil (2007) para o aluno com baixa visão são: sentar o aluno a uma distância de aproximadamente um metro do quadro negro na parte central da sala, adaptar



o trabalho de acordo com a condição do aluno, ter a certeza de que o aluno enxerga as palavras e ilustrações apresentadas, explicar oralmente as tarefas a serem realizadas, entre outras. Já quanto aos recursos didáticos, Brasil (2007) explica que os recursos utilizados no AEE são inseridos em situações e vivências cotidianas que propiciem o desenvolvimento pleno dos outros sentidos, a comunicação e a aprendizagem significativa.

Vemos então que os jogos pedagógicos e outros equipamentos podem tornar a aprendizagem mais agradável. Não somente para alunos cegos ou com baixa visão, os recursos também podem ser atraentes para outros alunos e terem sua composição dos mais variados materiais, “pode-se produzir uma infinidade de recursos e jogos didáticos com material de baixo custo e sucata: embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papéis e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, crachás, barbantes, sementes etc.” (Brasil, 2007, p.27).

A produção de recursos didáticos para alunos com deficiência visual como orienta Brasil (2007) deve se basear em critérios como:

- a) Fidelidade da representação (sendo também atraente para a visão e agradável ao toque);
- b) Adequação (considerando-se o conteúdo e faixa etária);
- c) Dimensões e tamanhos (o exagero no tamanho pode prejudicar a percepção);
- d) Estimulação visual (devendo apresentar cores com contrastes fortes e significado tátil);
- e) Relevância (composição e diferentes texturas permitindo a diferenciação);
- f) Material (deve ser resistente e possibilitar um fácil manuseio);

Os recursos didáticos podem ser diversos, e no caso da Geografia podemos citar como exemplos a utilização de maquetes de variados temas, confeccionadas com materiais que possibilitem a diferenciação a partir do uso de texturas. Estes são comumente usados uma vez que buscam evidenciar questões físicas do espaço. Para além desse formato, na literatura podemos encontrar outros exemplos de recursos que podem ser replicados facilmente em sala de aula.

Como exemplos temos o trabalho de Zucherato e Freitas (2011) na construção de gráficos táteis para alunos deficientes visuais. Essa é uma proposta que traz como possibilidade o ensino de estatística, e outras informações quantitativas que podem ser encontradas nos livros

de Geografia. Como texturas os autores utilizaram toalha plástica, E.V.A., papel camurça, papel micro ondulado e plástico de polionda.

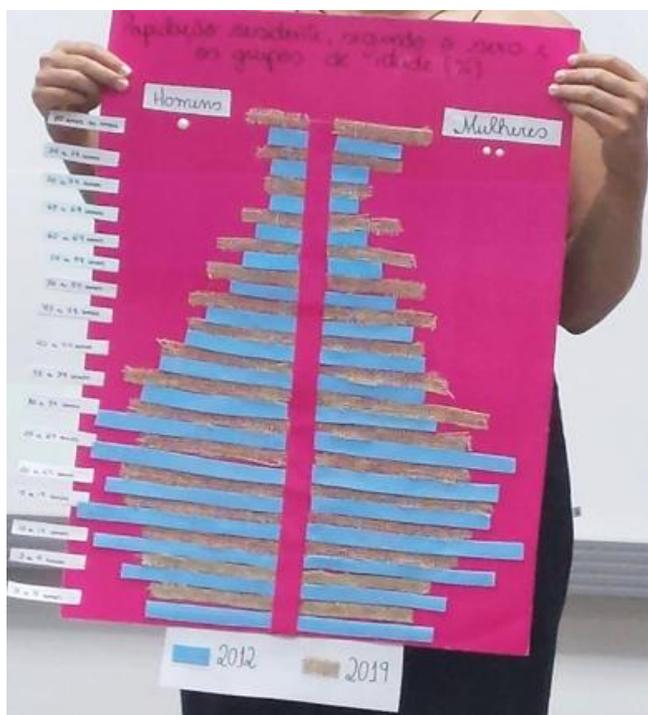
Figura 7 – Gráfico em histograma e sua legenda



Fonte: Zucherato e Freitas (2011)

Ainda como exemplos de gráficos táteis, Medeiros, Araújo e Sobrinho (2024) em sua pesquisa construíram pirâmides etárias, com o intuito de identificar, compreender e enfatizar as dinâmicas populacionais, e transições demográficas nacional e local. Foram utilizadas como materiais miçangas, diferentes texturas como o tecido juta e o E.V.A.

Figura 8 - Pirâmide com texturas de EVA e Juta



Fonte: Medeiros, Araújo e Sobrinho (2024)

Outra proposta para o ensino de Geografia parte de Oliveira, Mafra e Godim (2023), que elaboraram experiências sensoriais com o objetivo de ensinar sobre o ciclo da água. Como representado na Figura 9, os alunos fizeram um circuito vendados, de modo que utilizassem somente os sentidos do tato, audição e olfato, simulando uma pessoa com deficiência visual.

Figura 9 - Execução do circuito multissensorial



Fonte: Oliveira, Mafra e Godim (2023)

Sem deixar de mencionar o uso da tecnologia, para a aprendizagem de forma virtual, recursos tecnológicos como o DOSVOX (sistema operacional nacional gratuito que possui ferramentas e aplicativos próprios, assim como agenda e jogos interativos); o JAWS (software privado para leitura de tela); e o Virtual Vision (software gratuito brasileiro para o trabalho com as ferramentas do Windows) são recomendados.



1.3.2 O DIÁLOGO PEDAGÓGICO ENTRE PROFESSORES REGULARES E PROFESSORES ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente tópico foi redigido a partir de diferentes leituras, que apresentam diversos posicionamentos quando se trata da relação (às vezes conturbada) entre os professores especialistas que trabalham na SRM e os professores do ensino regular/comum. Através do levantamento de textos que tinham como objetivo compreender essa problemática, encontramos três elementos que se repetem nessa discussão: a falta de diálogo na construção das práticas pedagógicas, a formação dos professores regulares e a incumbência da responsabilidade de ensinar o aluno com deficiência.

Antes de mais nada, devemos pontuar questões que devem ser claras, favorecendo a compreensão de fatos inerentes ao tema antes de discorrer efetivamente sobre a problemática. A política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui como espaço físico nas escolas a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) onde são realizados os atendimentos dos alunos com deficiência.

Contudo, nem todas as escolas oferecem o AEE, seja por falta de recursos, estrutura da escola, entre outros. Segundo Silva, França Silva e Coutinho (2020, p.35) “o maior desafio da Educação Inclusiva está no Atendimento Educacional Especializado, se todo aluno que possui necessidades educacionais especiais tiver acesso a um atendimento educacional especializado de sucesso irá inegavelmente progredir em seu aprendizado”.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, define que a Sala de Recursos Multifuncionais é o lugar onde ocorre o atendimento ao aluno com deficiência. Esses espaços devem ser adequados para atender às necessidades específicas dos alunos matriculados no AEE. Os serviços ofertados, devem preferencialmente acontecer no contraturno, não sendo um substituto do ensino regular.

Para o apoio na aprendizagem do aluno, é necessário a colaboração de diversos atores, dentre eles os professores regulares e os professores da sala de recursos. Em termos legais, diversas são as orientações com relação ao trabalho em conjunto entre esses dois profissionais. Citamos como exemplo o texto do Decreto Nº 7.611/11 e as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (2001), ambos apontam para um trabalho em equipe entre os dois profissionais da educação, a fim de atender as necessidades educacionais dos alunos no seu processo de aprendizagem.



Essas e outras orientações indicam a importância da relação a ser estabelecida, apontando como consequência do enfraquecimento desse elo, o baixo rendimento escolar que os educandos podem apresentar. Contudo, em estudos como os de Dantas e Costa (2014) e Pinheiro e Duarte (2015), percebemos que o diálogo para que ocorra a construção de práticas entre esses professores muitas vezes é frágil.

Como justificativas, questões como a falta de tempo em decorrência da sobrecarga de trabalho e o apoio escolar são citadas, assim como a falta de conhecimento sobre como trabalhar de forma inclusiva. Dantas e Costa (2014) assim como Barros, Oliveira Silva e Ávila (2019) em suas pesquisas relatam que alguns professores e gestores se isentam da responsabilidade da aprendizagem de alunos com deficiência, atribuindo esse trabalho somente ao AEE. Percebemos então que a compreensão das atribuições do AEE e do professor especialista não são totalmente compreendidas.

Se tratando da formação, um apontamento que foi observado em várias pesquisas e justificaria erroneamente a atribuição da educação inclusiva unicamente aos profissionais do AEE é de que os professores regulares não se sentem seguros para o trato com alunos com variadas deficiências, recorrendo (quando possível) ao professor do AEE. Nesse quesito, como afirma Denari (2006) a formação de professores deveria contemplar a inclusão, preparando o futuro professor para o trato com a diversidade, assim como (in)formação específica em Educação Especial.

Dantas e Costa (2014) relatam que alguns professores regulares esperam receber materiais e atividades prontas, uma vez que justificam não possuir o conhecimento na área da educação especial. Nesse contexto, o profissional que trabalha na SRM é um ator capacitado, que segundo Alves (2006) deve ter conhecimento em:

[...] Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (Alves, 2006, p. 17).

Para além das qualificações, o profissional deve ter sempre a formação continuada. Tendo em vista essas qualificações específicas, é importante destacar nesse processo de análise de atribuições e construção de práticas pedagógicas para a inclusão, a fala de Mantoan, Santos e Figueiredo (2011), esclarecendo que cada professor possui uma função no desenvolvimento do aluno: ao professor da sala de aula regular é atribuído o ensino das áreas do conhecimento; e ao professor do AEE cabe a função de complementar/suplementar a formação do aluno,



através de saberes e recursos específicos, objetivando eliminar as barreiras e dar autonomia aos alunos das turmas do ensino regular.

Contudo, também confere as atribuições do profissional do AEE conforme as resoluções legais, além da articulação com os professores, a orientação dos mesmos e da família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. Esse apontamento se relaciona com a pesquisa de Trasel e Uggeri (2014), que escreve sobre a importância do profissional do AEE estar articulado e propor a formação continuada dos professores regulares.

Conforme os autores, a formação continuada não deve restringir a uma simples formação teórica, mas também a aquisição de conhecimentos que preencham as lacunas da formação inicial. Através dessa formação os professores do ensino regular são possibilitados de terem um desenvolvimento pessoal e profissional na temática da inclusão:

A formação continuada em serviço aponta para a possibilidade de um novo perfil de educador: profissional pré-disposto a (re) significar os conhecimentos adquiridos em formação inicial e na prática cotidiana; e, estabelecer real imbricamento da teoria com a prática. (Re) significar esses conhecimentos implica em o profissional não se aceitar como sujeito acabado, de verdades absolutas e concluídas. Porém, pressupõe acreditar que as veridicidades são efêmeras, construídas historicamente dentro de um tempo e um espaço peculiar (Trasel; Uggeri, 2014, p. 2).

De modo geral, as pesquisas citadas indicam que, embora a educação inclusiva esteja regulamentada e oriente o trabalho com alunos com deficiência, o diálogo entre os profissionais, em alguns casos, é conturbado. Muitos estudos ainda confundem o AEE com reforço escolar ou limitam as práticas pedagógicas dos profissionais da SRM a jogos e brincadeiras, desconsiderando o valor do lúdico no desenvolvimento dos alunos.

Um aspecto que também foi verificado nessas leituras é a plena consciência dos professores regulares da importância da SRM. A problemática exposta, perpassa pelo AEE e possui diversas nuances que se estendem à cultura escolar, demonstrando que a inclusão ainda encontra resistência para a sua plena implementação.

Diante desse cenário, procura-se através de novas pesquisas na educação, meios de oportunizar um trabalho colaborativo com o auxílio da coordenação pedagógica, de trocas de experiências, tendo como objetivo maior um trabalho de qualidade para o desenvolvimento e a autonomia dos alunos com deficiência.



2 FORMAÇÃO INICIAL, ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO

2.1 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA NO BRASIL E QUESTÕES PARA INCLUSÃO

No Brasil, os cursos de licenciatura começaram a ser ofertados em 1934, tanto pelas universidades já existentes quanto pelas faculdades. Dos Santos Mendonça (2021) afirma que a oferta dos cursos de formação de professores teve grande expansão pelo país, chegando em 2015 ao quantitativo de 4.792 cursos e em 2017 tendo o total de 1.589.440 alunos matriculados.

Em decorrência do crescimento dos cursos, muitas resoluções foram criadas para orientar a formação do professor como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002). Conjuntamente as orientações anteriores, a BNC-Professores em seu Art. 2º fala que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019).

Contudo, as universidades passam por percalços em se formar professores para as demandas sociais que são encontradas na educação básica. Uma dessas demandas, passa pela questão da inclusão escolar, que segundo Dias (2018):

Na inclusão todos aprendem conviver com o diferente, o professor amplia seu conhecimento e se força inovar sua metodologia. Nas salas de aula há trocas, cooperativismo, coleguismo. O direito a educação escolar não pode ser negado e é uma forma de ajudar a todos a lutar em por sua liberdade (Dias, 2018, p. 5).

Documentos como a Portaria Ministerial Nº. 1793 de 1994 (Inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com *Pessoas com Necessidades Especiais*), e a resolução Nº 02/2001 do CNE, reforçam a necessidade de capacitação de professores, sejam eles do ensino regular ou especializados no atendimento do AEE. Trabalhos como os de Martins (2012) e Fernandes (2005) apontam pra essa problemática que se vivencia nas instituições de ensino superior pelo país.

Segundo Martins (2012) as instituições não se estruturam para fornecer essa formação, e quando o fazem, é de forma rápida, não desenvolvendo as habilidades necessárias:



Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (Martins, 2012, p. 30).

Fernandes (2005) aponta também a negligência do próprio Ministério da Educação (MEC). Para o autor, a formação de professores para o debate da inclusão se apresenta de forma vagarosa nos currículos das universidades:

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

Nesse cenário, autores como José Bueno (2002)¹ trazem algumas informações relevantes que nos ajudam a compreender que o processo que estamos estudando, apesar de antigo ainda carece de mudanças. Para o autor, que tinha como base para a pesquisa a antiga Lei Nº 5.692/71², a formação de professores em nível nacional no que tange as políticas de Educação Especial, possui um papel pequeno. Dessa forma, Bueno (2002) passa a estudar as Instituições de Ensino Superior (IES) no intuito de sistematizar, analisar e divulgar as atividades feitas no campo da educação especial no ano de 1998.

Para Bueno (2002), a Declaração de Salamanca (1994) que prega a inclusão dos alunos, pressupõem uma formação mínima dos docentes, nas várias etapas da educação básica. Porém, no caso das Licenciaturas no Brasil, foram catalogadas em todo o território nacional, apenas 11 de 58 IES que ofertavam componentes curriculares sobre Educação Especial.

Os componentes curriculares catalogados ainda se dividiam em obrigatórios e facultativos, sendo a maioria ofertados de maneira facultativa no semestre, o que significa que parte dos licenciandos não tinham proximidade com o conteúdo. Se tratando da espacialização desses componentes, o Norte possui um contraste grande em relação ao Sul (Figura 10).

¹ Autor do livro “A educação especial nas universidades brasileiras” de 2002

² Define as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências



Figura 10 – Componentes Curriculares sobre Educação Especial oferecidas pelas IES - 1998

Nº	Região	IES	DISCIPLINA
1	Norte	UFAC	Educação física especial
2	Nordeste	UEPB	Educação física especial
3			Ginástica escolar especial
4		UFMA	Fundamentos da educação especial
5		UEMA	Metodologia do ensino especial
6	Centro-	UnB	Tópicos em educação especial
7	Oeste		Introdução à educação especial
8	Sudeste	UNITAU	Educação física para diferenciados
9			Psicologia do excepcional
10		UFF	Tópicos em educação especial
11		UFV	Educação física especial
12	Sul	UEL	Tópicos em educação especial
13			0 indivíduo PNEE - um enfoque psicossocial
14		UFSC	Educação especial - aspectos sócio-históricos e políticos
15			Patologia da linguagem
16		UFSM	Introdução ao estudo do excepcional

Fonte: Bueno (2002)

A Figura 10 nos apresenta de maneira ampla uma configuração nacional de como as IES se apresentavam ano de 1998. Passados 27 anos, muitas mudanças positivas ocorreram trazendo mais direitos e respaldos as pessoas com deficiência (como visto no Quadro 2) sendo algumas destas mudanças na formação inicial dos professores da educação básica, que precisam por lei trabalhar de forma inclusiva.

Sendo Libras³ uma disciplina obrigatória na formação inicial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou nos anos de 2015⁴, 2019⁵ e 2024⁶, outras orientações para formação de professores, mencionando a necessidade de incluir temas relacionados à diversidade na formação dos licenciandos. Essa proposta visa fundamentar metodologicamente a prática educativa na formação docente, como podemos ver no Artigo 13 da Resolução CNE/CP N° 2 de 2015:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e

³ Artigo 3º do Decreto 5.626/05 que estabelece Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

⁴ Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

⁵ Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (*) (1) (2) (3). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁶ Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).



metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015).

Também no Artigo 10 da Resolução CNE/CP N° 2 de 2019:

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais (Brasil, 2015).

E mais recentemente no Artigo 10 da Resolução CNE/CP N° 4 de 2024:

IX - aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024).

Contudo, estudos como os de Felicetti e Batista (2020) e Rocha *et al.* (2022) apontam, por meio de revisão de literatura, que as licenciaturas enfrentam dificuldades tanto de cunho formativo quanto em relação ao conhecimento sobre a prática docente. A partir de Felicetti e Batista (2020), observa-se que discussões como a obrigatoriedade de disciplinas sobre Educação Especial e Inclusiva, bem como debates transversais voltados à capacitação docente, são aspectos fundamentais para promover uma formação mais adequada.

Para Sadalla (1997) a capacitação dos professores deve ser um processo permanente, apontando que a formação deveria ir além de uma mudança nas suas práticas, mas também contemplar uma mudança de crenças, aprimorando por consequência o ensino que é oferecido.

Gotti (1988) afirma que a universidade deve além dos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, desenvolver também pesquisas sobre o ensino de pessoas com deficiência, visando desenvolver instrumentos que facilitem a vida dessas pessoas. Sendo assim, a formação dos professores deve ser criticada, e desenhada de forma que consiga responder minimamente as necessidades apresentadas no ambiente escolar.

Para Rodrigues (2014) com relação a inclusão, três são os princípios para a formação de professores: a) isomorfismo (relação entre os conteúdos e a vida profissional); b) infusão (integração de conteúdos voltados a inclusão nas disciplinas “regulares”); c) relação entre teoria, investigação e prática. O autor ao fazer um esboço sobre a formação de professores para a inclusão, agrupa três temas que acredita que devam ser considerados: a) quando ocorre a formação; b) conteúdos; c) estratégias e experiências de formação.

O Quadro 4 sintetiza a proposta do autor:

Quadro 4 – Planejamento da formação de professores segundo Rodrigues (2014)

Tema	Conteúdo
Quando ocorre a formação	formação inicial e a formação em serviço . Na formação inicial, o foco está em planejar e flexibilizar práticas pedagógicas para incluir todos os alunos, sendo que alguns sistemas educativos já incluem disciplinas sobre inclusão nos currículos. Já a formação em serviço, ou formação continuada, ocorre durante a prática profissional e é essencial para promover mudanças na escola e práticas inclusivas, sendo voltada para a solução de problemas concretos e imediatos.
Conteúdos	A formação de professores deve focar na diversidade dos alunos, priorizando as condições de aprendizagem em vez das condições de deficiência. É importante abordar casos mais comuns e ligeiros de deficiência, com ênfase em estratégias que atendam grupos heterogêneos e diferentes níveis de aprendizagem. Na formação em serviço (continuada), os conteúdos devem ser negociados com os formandos, promovendo uma parceria voltada ao desenvolvimento profissional desejado. A formação deve incluir exemplos concretos e aproveitar as experiências dos formandos para estimular reflexões e novas abordagens que aprimorem a intervenção educacional.
Estratégias e experiências de formação	A formação de professores é um período crucial, se não for bem aproveitada, tende a reforçar práticas tradicionais, incentivando a reprodução de valores e estratégias conservadoras que não promovem uma educação inclusiva. Para que esses profissionais se tornem agentes de transformação, é necessário que vivenciem experiências que desafiem e superem seus modelos pré-estabelecidos. Dois exemplos são a <i>personalização do ensino</i> e as <i>adaptações curriculares</i> . Em contato com esses dois elementos, os futuros professores se deparam com questões práticas que impulsionam a construir e repensar melhor suas estratégias de ensino.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2014)

Ao nos debruçarmos sobre a problemática com relação a formação dos professores para inclusão feitas até aqui, não podemos deixar de fazer um paralelo com o Quadro 2 que sintetizava as mudanças na legislação nacional acerca da Educação Inclusiva. As duas questões apresentadas até o momento se assemelham em algumas questões pois se constituem como disputas políticas e sociais que extrapolam o espaço escolar.

Ou seja, advêm desafios como a falta de prioridade que a educação inclusiva está tendo, resultando em fragilidades na área das políticas públicas educacionais, a falta de investimentos financeiros e a privatização da educação que atinge tanto os alunos da educação básica quando os futuros docentes.

Segundo Garcia (2017), no início do século XXI, organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destacaram a importância de políticas sociais inclusivas para envolver a sociedade civil no combate à pobreza. Contudo, essas estratégias revelaram-se, gradualmente, como formas de gestão da pobreza perpetuada pelo sistema capitalista.



Neste contexto, a autora afirma que a educação é tratada como um “serviço”, assim como outros direitos sociais, que são ofertados pelo setor privado por meio de contrato com o Estado. Para Garcia (2017), apesar do crescimento das matrículas dos estudantes vinculados a educação especial, de forma contraditória, a educação pública passou por uma privatização, levando os alunos até as instituições privado-assistenciais.

Apesar dos dados do censo escolar do Ministério da Educação apontarem um sucesso nas políticas de inclusão, Garcia (2017) afirma que contraditoriamente, ainda há presente no país uma educação em instituições segregadoras, e que tais medidas expressam um falso universalismo educacional. Como afirma a autora:

1) as lutas da educação especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais, no sentido da construção de um projeto educacional para a classe trabalhadora; 2) a educação dos sujeitos vinculados à educação especial precisa ser pensada e disputada para além da inclusão escolar; 3) é urgente propor na educação básica brasileira, inclusive para os estudantes vinculados à modalidade educação especial, uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social (Garcia, 2017, p.59).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão possui dificuldades não somente nas políticas públicas da educação básica, mas também na formação de professores para essa etapa de ensino. A falta de componentes curriculares voltados para a educação inclusiva, aliada à escassez de recursos e apoio pedagógico, resulta em profissionais que enfrentam barreiras significativas ao ingressarem no ensino básico.

Sob essas condições, o ensino de Geografia assume um papel central na compreensão crítica dessas dinâmicas. A análise das relações espaciais, das desigualdades, das políticas públicas e seus atores, permite aos professores e alunos refletir sobre os desafios da inclusão, articulando o conhecimento geográfico com a realidade social. O professor de Geografia, portanto, no processo de construção de conhecimento, pode auxiliar na articulação de um pensamento crítico que questione as condições estruturais da educação e suas implicações para a equidade no ensino, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.



2.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR

A Geografia escolar como muitos estudiosos apontam é fundamental para as compreensões das dinâmicas sociais. Cavalcanti (1998) afirma que a docência em Geografia envolve o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a construção de conceitos e o aprimoramento de competências para contextualizar, de forma adequada, os processos, estruturas e fenômenos econômicos, políticos e culturais, considerando a espacialidade como eixo central.

Trabalhos como os de Lozano (2023) e Guerra (2020) trazem reflexões sobre o papel do professor e da Geografia escolar no contexto contemporâneo. Para Guerra (2020):

na escola básica, é a única disciplina capaz de viabilizar a construção do entendimento da realidade socioambiental, como produto resultante das relações espaciais sob a égide da dinâmica dialética entre sociedade e natureza. Logo, a Geografia deve ter espaço cativo na escola brasileira (Guerra, 2020, p.7).

Lozano (2023) tendo como foco a educação para cidadania, aponta a importância entre a teoria e a práxis, educando os alunos para que conheçam o seu papel como agentes de transformação social. Segundo a autora, um educador comprometido de forma política e social, se preocupa com as questões de cidadania na sociedade atual, marcadas por relações sociais de produção e de propriedade. Contudo nem sempre a Geografia possuiu esse viés crítico na sala de aula.

Rocha (2000) ao resgatar a história da formação do professor(a) de Geografia no Brasil, aponta o século XIX como o início do ensino da Geografia formal no país, com a criação do Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Anterior a esse período, a educação formal que era ofertada pelos jesuítas, tratava os conhecimentos geográficos de forma secundar no currículo.

A Geografia que se tinha nessa época sofria forte influência de ciências como a matemática, realizando assim conexões com conhecimentos de cosmografia, astronomia, cartografia e geometria. Como afirma Rocha (2000), já se tinha nesse período uma vertente de divisão, uma voltada a Geografia dos estados e outra a Geografia dos professores:

O curioso é que eram os próprios jesuítas responsáveis pela produção de ambas vertentes da geografia, haja vista serem os controladores do sistema escolar vigente e os maiores responsáveis pela produção de conhecimentos geográficos acerca do território da Colônia portuguesa na América (Rocha, 2000, p.130).

Tempos depois com a formalização da Geografia nas escolas, não houveram mudanças significativas com relação ao conteúdo:



Durante quase todo o período imperial, o ensino de geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de se ensinar. Praticou-se, durante todo o período, a geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a) (Rocha, 2000, p.131).

Ressalta-se que o ensino de Geografia nas escolas era feito por autodidatas ou profissionais como sacerdotes, advogados, entre outros, tendo forte influência do currículo Frances. Essa realidade só mudou com o início dos primeiros cursos de formação de professores de Geografia no país (Decreto N° 19.851 de 11 de abril de 1931) abrigados em universidades como a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Santos e Fernandes (2018) afirmam que no século XIX a ciência geográfica passa por correntes de pensamento sendo o período clássico (1901-1946) marcado por uma Geografia Tradicional com as escolas determinista (Friedrich Ratzel) e possibilista (Vidal de La Blache). O movimento de renovação da Geografia (pós-segunda guerra mundial) é pautado pela Geografia pragmática e a crítica, que debatiam e contrariavam os conhecimentos da Geografia tradicional que era praticada até a década de 1950.

Não iremos nos aprofundar sobre as escolas do pensamento Geográfico, mas é necessário pontuar as suas influências na formação de professores e por consequência na Geografia escolar. Cavalcante (2008) afirma que no início do século XX, Geografia brasileira tanto escolar quanto acadêmica tinha como tendência o estudo de memorização e descrição dos lugares.

Essa descrição dos lugares e conhecimentos voltados apenas a memorização é algo que o professor Paulo Freire já discutia em seu trabalho. Uma relação onde o professor torna os alunos passivos, sem diálogo, sem construção do conhecimento, apenas recebendo informação, para esse fenômeno Paulo Freire conceitua como “educação bancária”.

No contexto da ditadura militar, um marco importante na história da Geografia é a sua fusão com o componente curricular de História. Com a implementação da Lei N° 5692/71 e a licenciatura em Estudos sociais, Geografia e História sofrem alterações, somando-se a questões organizacionais, sociais e políticas do Brasil em um componente curricular chamado “Estudos Sociais”.

Melo e Vlach (2006) afirmam que os redatores da diretriz buscaram integrar os componentes de História e Geografia para fornecer aos estudantes uma compreensão da organização social, abrangendo aspectos naturais, sociais e políticos. Além disso, os estudos



sobre a organização social e política do Brasil visavam preparar para o exercício da cidadania e a valorização da cultura e do desenvolvimento nacional.

Chega ao Brasil ainda com a trava da Ditadura Militar nas décadas de 1960 e 1970 a Geografia Crítica, como uma das vertentes do movimento de renovação da Geografia, tendo como centralidade o materialismo histórico-dialético. “O centro de preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, exigindo dessa forma, a negação dos velhos pressupostos da Geografia Tradicional” (Straforini, 2004, p. 67).

A forma tradicional de ensinar acabou entrando em crise e as críticas a esse modelo auxiliaram na criação de novos paradigmas para compreender e estudar o espaço:

Em meados de 1970 o caráter tradicionalista e enfadonho da Geografia incomodava aos professores que vinham sendo formados com ideais cada vez mais progressistas sobre a educação, mas que encontravam em sala de aula uma realidade mais dura. Como colocam os mesmos autores, em meados de 70 no Brasil, a geografia brasileira e seu ensino ainda eram envoltos pela tradicionalidade do ensino e a baixa criticidade do trabalho educacional na área (Beserra; Lima; Silva, 2024, p.70).

Segundo Beserra, Lima e Silva (2024), após o fim da ditadura com a redemocratização, ocorre uma profunda reorganização institucional no país, tendo como base a Constituição Federal. Referente a educação podemos citar o capítulo três da constituição, voltado totalmente para organização da educação no país, assim como outros dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O fim da ditadura e a reorganização da educação nacional também levaram ao fim a fusão entre História e Geografia, estando agora cada componente curricular de forma autônoma no currículo da educação básica. Nesse sentido, a Geografia crítica ganhou mais espaço após a década de 1980, evidenciando sua relevância social. Cavalcanti (1998), aponta dois elementos característicos dessa corrente: crítica a forma como os conteúdos eram estruturados na corrente tradicional e a possibilidade de usar a Geografia como ferramenta política para os interesses das classes populares.

Na atualidade, levando em consideração os dispositivos educacionais já citados anteriormente, o ensino de Geografia precisa fazer sentido para os alunos, evidenciando as questões sociais, ambientais e seus fenômenos espaciais presentes na realidade do aluno. Para Castrogiovanni (2007), a geografia escolar deve instrumentalizar os alunos, auxiliando no reconhecimento dos conflitos e contradições que possuem organização e apropriação pelos grupos sociais no espaço, buscando ferramentas de intervenção quando desejar.



É necessário que o professor compreenda o papel que a educação deve cumprir, dando suporte para que os alunos analisem as transformações nas mais diversas escalas. Segundo Cavalcanti (2006, p.30) “transformações que são mais que uma simples mudança em fatos e processos econômicos; o contexto atual é, na verdade, o de uma nova cultura, um novo espaço, uma nova espacialidade, que é bastante complexa e que requer análise ampla”.

Não negamos nesse processo a persistência da Geografia tradicional que ainda permeia as escolas do país, contudo, trazer novas abordagens para a escola e promover um pensamento crítico, são objetivos inerentes a prática pedagógica do profissional que leciona Geografia. Concordamos com Custódio (2013) quando a autora afirma que o aluno não deve somente aprender, mas também transformar e ensinar, dessa forma a prática docente necessita de uma contextualização para que o ensino de Geografia vá além da descrição e reprodução de conteúdo.

Callai (2001) compreende que a realidade que deve ser trazida para dentro de sala de aula deve ser pensada de modo que o aluno consiga relacionar o lugar em que vive com outros espaços:

O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes (Callai, 2001, p.136).

Callai (2012) aponta que é fundamental que uma formação dialogue com os fenômenos que ocorrem na sociedade e são vividos pelos alunos:

As características atuais do mundo exigem uma formação que esteja em sintonia com o mundo do trabalho, com os avanços da ciência. Pode-se acreditar que se espera da escola e da disciplina Geografia que respondam às exigências postas pela sociedade atual, de forma a darem conta de situar os sujeitos no contexto das vivências atuais, compreendendo a espacialização dos fenômenos como um dado significativo para a vida social. Uma escola contextualizada no espaço e no tempo em que estamos vivendo, que tem características bem demarcadas (Callai, 2012, p.77).

A autora reforça a importância da Geografia escolar para que os alunos consigam compreender e interagir com as dinâmicas que ocorrem nesse mundo:

O que nos cabe, então, na aula de geografia é trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como um sujeito que está dentro dessa realidade, que vive nesse mundo com todas as contradições e desafios que o esperam. e o passo adiante seria que ele conseguisse entender que é responsável pela construção desse mundo em que vive e como tal deve empenhar-se em compreender o que acontece e saber como interagir nos processos de construção do espaço (Callai, 2012, p.74).



Castrogiovanni (2007) também afirma que a função da Geografia escolar é a compreensão do conceito de espaço. O espaço geográfico é o conceito central da ciência Geográfica, e conforme Thiesen (2011) a partir dele surge a compreensão dos demais conceitos. Para Corrêa (1995) a Geografia possui conceitos chave que conferem identidade a ciência, voltados a compreensão da ação humana modeladora da superfície, dessa forma os cinco conceitos trabalhados são: paisagem, região, lugar, espaço e território.

Compreendemos então que, o ensino de Geografia possui uma finalidade não somente pedagógica, mas também social. Castrogiovanni (2007) afirma que a busca pela resolução de problemas faz parte do processo de construção do conhecimento geográfico, tendo como consequência o envolvimento dos alunos na comunidade

Sendo assim, o professor precisa trabalhar as dinâmicas sociais, auxiliando na análise do espaço geográfico utilizando as categorias de análise da ciência Geográfica. Pensar nesse processo, à primeira vista pode parecer fácil de forma que o professor consegue fazer trabalhar com o uso de conceitos a partir de materiais como fotografias, mapas, e outros recursos.

Mas como ensinar esses conhecimentos e análise da sociedade a um aluno que não enxerga? Como trabalhar para que conceitos como raciocínio geográfico e espacial que são fundamentais tenham o mesmo significado para ele e para os alunos que possuem visão? Refletir sobre esses desafios, e adaptar o conteúdo para que os alunos sigam o que se pede a BNCC, impacta diretamente nas práticas pedagógicas dos professores, sendo essencial para tornar o ensino de Geografia verdadeiramente inclusivo.

2.3 A BNCC NA SALA DE AULA: DISCUTINDO A INCLUSÃO E A GEOGRAFIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento legal que passou por diversas modificações, resultando em diferentes versões, as quais contaram com a contribuição de diversos profissionais da área da educação, atores da iniciativa privada e representantes da sociedade brasileira (esta última com menor participação). O documento trata das etapas da Educação Básica, subdividindo-as em áreas temáticas, componentes específicos e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam em cada ano ao longo do período escolar.

Segundo Brasil (2018) a BNCC compreende 10 competências gerais que interrelacionam-se e desdobram-se no tratamento didático pensado para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores por parte dos alunos. Como documentos que



ajudaram a dar corpo a BNCC, temos a Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, CNE de 1999 e PNE de 2001.

Como citado anteriormente, ao longo dos anos, a BNCC passou por diversas modificações (2015 e 2016) e teve como atores que participaram desse processo: o Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Comissões de Educação do Congresso Nacional. Fora do eixo governamental, participaram as entidades representativas da área da educação; os sindicatos; as associações; as universidades; os movimentos sociais, as entidades do terceiro setor que representam a sociedade civil, entre outros.

Michetti (2020) afirma que na criação da base nacional, haviam atores que além de possuir capitais diferentes, possuíam interesses diferentes:

As disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes com acúmulos desiguais de variados capitais e com ethos, interesses e estratégias diversos buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios (Michetti, 2020, p.2).

Michetti (2020) explica que nesse processo, os atores mais influentes na discussão eram os “parceiros” vinculados ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sendo essas uma série de iniciativas privadas. A autora aponta como parceiros: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Fundação Telefonía Vivo, Fundação Abrinq, entre outros.

Teixeira e Branco (2021) afirmam que o engajamento da iniciativa privada não se mostra conivente com uma construção democrática que deveria partir de estudiosos da educação e professores, já que deveria partir deles as soluções para as questões do sistema educacional brasileiro. Para as autoras, a participação do mercado empresarial dificultaria a melhoria da qualidade da educação:

De fato, a ressignificação da BNCC ao que poderia ser um documento que viesse a democratizar o currículo, acaba por ser alvo de especulações ligadas ao mercado empresarial, põe em xeque sua credibilidade com os docentes e como consequência dificulta o processo de tornar a Base uma aliada na busca pela melhoria na qualidade da educação no país, o que seria altamente viável caso sua construção fosse embasada nos princípios democráticos, isto é, junto à comunidade escolar e com a colaboração dos intelectuais do campo educacional a frente de qualquer outro poder. (Teixeira; Branco, 2021, p.696).

A partir do contexto exposto, compreendemos que este documento público foi e é alvo de críticas e tensões sobre sua aplicação, tanto internamente na escola, quanto em debates mais amplos. Algumas das críticas mais recorrentes feitas ao documento são: limitação da autonomia



pedagógica, não trabalha uma abordagem de formação ampla dialogando com a cultura e a cidadania, padroniza o currículo sem valorizar as especificidades do país, enfraquecimento de componentes curriculares e ampla flexibilização resultando na criação de itinerários formativos que não dialogam com a realidade do aluno, etc.

E com relação a Educação Especial/Inclusão? Como essa pauta aparece na Base Comum de forma que oriente o trabalho com a diversidade nas escolas? Para essa pergunta, nos voltamos para as pesquisas e documentos oficiais, que nos mostram uma invisibilidade do discurso da Educação Especial/Inclusiva na Base Nacional Comum Curricular.

A priori, podemos ver que o debate sobre a Educação Especial ser transversal nas etapas de ensino, aparece nas duas primeiras versões do documento, contudo, na versão final, poucas ou quase nada é explícito sobre a Educação Especial/Inclusiva. Como exemplo, em sua segunda versão o documento define:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...]. (MEC, 2016, p. 36).

Na visão de Olivera e Lockmann (2022), as versões da BNCC buscam solucionar os problemas de inclusão ao enfatizarem a ocupação do espaço escolar pelos alunos por meio da acessibilidade:

[...] nas primeiras versões da BNCC, a inclusão era mencionada, ainda que minimamente, sob o entendimento da educação inclusiva como o que permite a ocupação do espaço escolar e se refere aos materiais para o atendimento educacional especial. A partir desse entendimento, parece que, ao garantir o acesso à educação e ao dispor de estratégias para adequação dos espaços, construção de rampas, materiais adaptados, os alunos sejam incluídos. Garantir a acessibilidade aos estudantes não garante a sua inclusão escolar, e pode produzir sutis e perversos processos de in/exclusão (Oliveira; Lockmann, 2022, p.11).

Para Oliveira Mercado e Fumes (2017) a BNCC possui equívocos no seu texto quanto as orientações e ideia sobre Educação Especial/Inclusiva. A Educação Especial como consta no documento, reforça a ideia de que esta modalidade de ensino é um apêndice da Educação Básica. O texto também não contempla questões como as habilidades, competências e o processo de desenvolvimento específicos para aprendizagem desses alunos.

Poucos são os trechos que o termo “Educação Especial” aparece em meio às mais de 600 páginas, o que demonstra que pouco se pensou em estruturar uma proposta nacional para



essa modalidade. Em análise, Oliveira e Lockmann (2022) afirma que a discussão na BNCC se torna vaga e superficial, quando na verdade é necessário se pensar em reorganizar o currículo para esses alunos:

Não há nenhuma referência da inclusão como direito da pessoa com deficiência e às formas de currículo que precisam ser pensadas e reorganizadas para receber tais sujeitos. Ainda que tenha sido mencionada, inclusive como direito em lei, o destaque a Libras e o anúncio de diferenciação curricular não é dado visibilidade para tal público. Compreendemos essa falta de especificidade como um movimento de silenciamento das práticas pedagógicas direcionadas a esta modalidade de educação na versão final da Base homologada (Oliveira; Lockmann, 2022, p.9).

Ressalta-se que, na segunda versão da BNCC (2016) o AEE aparece como um único serviço, suplantando serviços de garantia de acesso dos estudantes (interprete, tradutor, profissional de apoio). Mendes e Malheiros (2012) explicam que, ao tornar o AEE e a Educação Especial sinônimos, se tem uma proposta pedagógica que desconsidera as diferentes necessidades, e o trabalho do profissional multiespecializado, reduzindo o saber docente a simples prescrição e execução de recursos de acessibilidade nas SRM.

Esse projeto afeta não somente o trabalho do professor especialista na SRM, mas também do professor regular. Para Capellini e Mendes (2007) assim como Glat e Plestch (2012), o AEE se propõem a fazer um trabalho complementar e suplementar, propor um modelo que desconsidera o trabalho coletivo entre os professores, reforça uma separação que não deveria existir entre educação especial e regular.

Outro apontamento que também é possível se fazer sobre o documento, é a necessidade de adequação de vocabulário, termos como “textos orais”, “apreciação da escuta”, entre outros, desconsidera a inclusão de alunos. Para Oliveira Mercado e Fumes (p.12) “O que se percebe nas entrelinhas da BNCC é o direcionamento a uma proposta curricular voltada para estudantes sem deficiência, pertencente a classes privilegiadas socioeconomicamente e reprodutores de uma cultura hegemônica.”

Nesse sentido, problematiza-se a tão almejada inclusão escolar, uma vez que o documento aparenta demonstrar que a inclusão está relacionada somente ao acesso da pessoa com deficiência à instituição, sem trazer de fato orientações de como os profissionais devem trabalhar com as especificidades em sala de aula.

Mesmo a BNCC direcionando em seu texto para uma educação igualitária e democrática (de forma paradoxal, pelo que compreendemos até o momento), concordamos com Ribeiro (2021) que afirma que o documento traz direções, porém o caminho precisa ser descoberto e



explorado, com destaque ao papel do professor. Esse ator no ambiente escolar é responsável por preparar os alunos para uma vida social, independentemente de sua deficiência.

Não é possível negar que o documento possui a sua importância para a educação brasileira, contudo, apesar da inclusão e da diversidade não aparecerem de forma clara na Base Comum, o professor deve valer de sua autonomia, optando por práticas realmente necessárias que vão de contra ao enrijecimento do currículo.

Para Teixeira e Branco (2021) a barreira a ser enfrentada pelas escolas consiste na flexibilização e contextualização, driblando assim um currículo padronizado. Segundo os autores:

Ao se seguir de forma ortodoxa a atual política governamental, sem levar para sala de aula a valorização das diferenças, bem como elaborar estratégias para driblar o ensino determinista e enrijecido, seremos coniventes com essas práticas de exclusão “brandas” e tendenciosas, que partem de governos elitistas que não possuem o menor interesse em contribuir para ascensão das classes oprimidas, através, sobretudo, da educação (Teixeira; Branco, 2021, p.700).

Froehlich e Meurer (2021) também discutem a importância da flexibilização curricular, afim de atender a demanda específica desses alunos:

O desafio está na prática da flexibilização curricular, na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e do espaço escolar, entre outros; são aspectos necessários para que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação exerçam o direito de aprender com oportunidades e condições. (Froehlich; Meurer, 2021, p.4).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas promovida por professores devem ser inclusivas, buscando contornar a rigidez presente no currículo. De acordo com Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019) é importante ter consciência que as vezes o processo de ensino-aprendizagem e avaliação enfatizam a deficiência, fazendo uso de atividades que pouco contribuem com a formação do aluno.

Para os autores, essas atividades são desconexas, representando um currículo a parte para o aluno com deficiência:

Ganham destaque as atividades de recorte e colagem, os jogos, as atividades nos computadores, os quebra-cabeças ou até mesmo a elaboração de cadernos com um conjunto de atividades xerografadas desconexas que são afixadas representando o que pode ser chamado de currículo para o aluno com indicativos à Educação Especial (Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos, 2019, p.357).

A colaboração entre professores é essencial para desenvolver estratégias que permitam a adaptação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, a formação



docente também desempenha um papel fundamental, pois permite que os professores regulares aprofundem seus conhecimentos e ajustem suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz.

No que tange sobre o ensino de Geografia que está inserido dentro da área das Ciências Humanas, dois elementos se destacam na ciência Geográfica da BNCC: o raciocínio geográfico e o pensamento espacial. Miguel González (2016) em seu texto, explica a diferença entre esses dois conceitos:

Pensamiento espacial y pensamiento geográfico no son sinónimos sino conceptos complementarios, uno más ligado a procesos cognitivos relacionados con la inteligencia espacial y el outro mucho más vinculado con la propia disciplina geográfica. El primero de ellos ha adquirido recientemente una gran difusión a través de libros y artículos debido a dos razones: la irrupción de las nuevas tecnologías para la información geográfica y la mayor atención hacia postulados sobre el aprendizaje que inciden en la interdisciplinariedad, especialmente la teoría de inteligencias múltiples de Gardner. Otros autores (Uhlenwinkel, 2013) señalan no obstante que la diferencia entre ambos conceptos es de tradición escolar: el pensamiento espacial constituye un eje central del currículo estadounidense mientras que el pensamiento geográfico constituye un concepto central del debate en la educación geográfica británica. Por otra parte el pensamiento geográfico se fundamenta no tanto en relaciones topológicas sino en los atributos propios del análisis del espacio –luego detallados- desde el enfoque de la Geografía como disciplina científica, que permiten aprender un conocimiento sistematizado, esto es, el conocimiento geográfico (Miguel González, 2016, p. 12).

De maneira resumida, a afirmação de Miguel González para o *pensamento espacial* pode ser compreendida como um processo cognitivo para leitura da espacialidade da vida cotidiana, não sendo um processo exclusivo da Geografia. Essa afirmação também pode ser vista no documento oficial da BNCC. O texto explica que o pensamento espacial é necessário para que o aluno consiga fazer uma leitura de mundo, associando conhecimentos não só da Geografia, mas também de outras áreas:

[...] O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (Brasil, 2018).

Já o raciocínio geográfico, ainda de acordo com Miguel González (2016) está mais relacionado a um conhecimento sistematizado da própria ciência geográfica. A BNCC listou sete princípios para o raciocínio geográfico no ensino fundamental sendo eles:

Figura 11 - Princípios do raciocínio geográfico



PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
ANALOGIA	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
CONEXÃO	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
DIFERENCIAÇÃO	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
DISTRIBUIÇÃO	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
EXTENSÃO	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
LOCALIZAÇÃO	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
ORDEM	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

Compreende-se que este também é um processo racional que auxilia na compreensão dos fenômenos que a Geografia estuda, utilizando suas categorias de análise e termos específicos dessa ciência. Gomes (2017) defende que a Geografia é uma forma de pensar:

O raciocínio geográfico, por força de sua pergunta fundadora – por que isto está onde está: - é levado a conectar elementos muito diversos que são necessariamente tomados juntos pelo fato de ali se apresentarem. Ao não nos darmos conta da complexidade e importância desse raciocínio que se esconde atrás da aparente simplicidade da pergunta, apelamos para amplas definições que dão a impressão de serem mais inclusivas, como a de que a Geografia estuda as relações entre a sociedade e a natureza. Essas definições podem, à primeira vista, parecer mais promissoras, mas são de fato banais e, por isso, comumente só tem curso em apressadas e pouco profundas reflexões epistemológicas sobre Geografia (Gomes, 2017, p.145).

A BNCC traz também as competências específicas para a Geografia na etapa do ensino fundamental. (Figura 12). Tais competências preveem compreender a interação

sociedade/natureza, o desenvolvimento da autonomia e senso crítico, desenvolvimento do pensamento espacial, leitura e produção de representações como mapas, croquis, entre outros.

Figura 12 – Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas (mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos) e a utilização de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

Compreender o que se entende por pensamento espacial para além da BNCC também nos auxilia a refletir de forma crítica quais elementos são exigidos para que o indivíduo seja capaz de exercer essa habilidade. Jordão (2021a) em sua pesquisa traz alguns autores que podem ser utilizados para a compreensão do termo “pensamento espacial”:

Quadro 5 – O termo “pensamento espacial” conforme bibliografia

Autores	Concepção de Pensamento Espacial	Ano
Castellar e de Paula	O pensamento espacial é uma amálgama: constitui-se a partir de três campos de conhecimentos que possuem distintas bases teóricas e que possibilitam o desenvolvimento da inteligência espacial (representações espaciais, conceitos espaciais e processos cognitivos), podendo ser entendido como conteúdo procedimental.	2021
Bednarz and Bednarz	O pensamento espacial trata do conhecimento, das habilidades e dos hábitos mentais para usar conceitos de espaço (como distancia, direção, distribuição e associação), através de instrumentos de representação (como mapas, gráficos e diagramas) e de processos de raciocínio (como estratégias cognitivas), afim de facilitar a resolução de problemas e a tomada de decisões.	2011
Berse <i>et. al</i>	O pensamento espacial é instintivo a nós e como o aplicamos varia de pessoa para pessoa. Nossas habilidades de percepção, entendimento e análise de elementos espaciais também são diferentes	2011
Downs e de Souza	O pensamento espacial é definido como conhecimento, habilidades e hábitos da mente para suar conceitos de espaço, ferramentas de representação como mapas e gráficos e processos de raciocínio para organizar e resolver problemas.	2006

Fonte: Adaptado de Jordão (2021a)

Tendo como base a figura 11 e 12 e o quadro 5, conseguimos identificar elementos em comum que são usados para pontuar o que se espera se desenvolver no aluno no contexto da Geografia escolar nessa etapa de ensino: processos de raciocínio, habilidades e hábitos, compreensão de representações, instinto, procedimentos de investigação. De forma conjunta, esses são os termos mais citados para conceituar o que seria o pensamento espacial.

Ao analisarmos de forma crítica o que compõem o texto da BNCC para a Geografia do fundamental, encontramos critérios que merecem ser questionados se tratando de inclusão. Nos perguntamos, como os alunos com DV irão conseguir diferenciar os elementos do espaço e sua distribuição? Como esses alunos em específico farão a leitura de um mapa ou de outra representação espacial? Como esses alunos poderão ter conhecimento de mundo, investiga-lo e elaborar críticas e argumentos sobre as dinâmicas da sociedade e natureza?

De maneira geral, os objetivos para a Geografia dizem respeito a compreensão de mundo, desenvolvimento autônomo e intervenção responsável no mundo, fazendo uso nesse caso dos conhecimentos trazidos pelo professor e pelo livro didático. Contudo, como vimos



anteriormente, a linguagem da BNCC direciona o ensino para uma prática que não contempla estudantes com deficiência, e no contexto do Ensino de Geografia, devemos problematizar esse aspecto no que se refere a deficiência visual.

Considerando os argumentos expostos até aqui, percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não aborda de maneira adequada a inclusão de alunos com deficiência e nem mesmo orienta de forma metodológica e explícita tais ações. Sua estrutura reflete a influência de diferentes visões sobre o tema, o que pode resultar em lacunas importantes. Assim, a cooperação entre os professores e a flexibilização curricular são aspectos fundamentais para promover a aprendizagem e a autonomia desses alunos, e não devem ser reduzidos ou negligenciados em função de interesses políticos ou da negação e preconceito com as diferenças em sala de aula.

As questões expostas aqui nos ajudam a pensar como podemos trabalhar com a Geografia e garantir que mesmo os alunos com deficiência visual consigam exercer tais habilidades para que de fato o pensamento espacial seja compreendido. No tópico a seguir, serão apresentadas maneiras de como adaptar esses conhecimentos de forma inclusiva para contemplar as especificidades da deficiência visual.

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Como vimos ao longo da seção, o ensino de Geografia é uma ferramenta importante para ajudar os alunos da educação básica a entenderem a realidade onde vivem e a desenvolverem habilidades para transformar o meio social. Além disso, a educação, de forma geral, deve promover o conhecimento e incentivar a participação ativa dos estudantes na sociedade. Nesse contexto, a formação do indivíduo torna-se um aspecto essencial para essa construção.

Garcia (1999) e Sacristán e Pérez Gomez (1998) apontam que a missão da escola é de humanizar e socializar esses sujeitos, permitir que esses tenham acesso ao conhecimento, desenvolvendo nesses alunos de acordo com seus respectivos contextos sociais participação na sociedade, estando em um processo constante de formação. Dessa forma, se deixa de lado a ideia de fragmentar sujeito e conhecimento, considerando então os alunos e os seus contextos.

Tendo como referência Moraes (1996), essa visão deve ter como pilares a perspectiva construtivista (conhecimento sempre em construção), sociocultural (construção do indivíduo a partir da relação com o meio físico e natural), transcendente (se compreende como integrante



do universo) e interacionista (conhecimento por meio da interação entre sujeito e objeto, ocorrendo modificação mútua). Porém Sacristán e Pérez Gomez (1998) afirmam que pra tal trabalho é necessário uma transformação da escola, no que tange a sua organização, currículo, concepções e também mudanças nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, o docente deve ter em mente que suas práticas são fundamentais para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento, não somente educacional, mas também social e crítico. Mas afinal, o que é prática pedagógica? Para Verdum (2013) o significado de prática pedagógica é variável, podendo ser concebido particularmente a partir dos princípios que baseiam a ideia do autor.

Tendo como pauta a sistematização e planejamento, Franco (2016) define prática pedagógica:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016, p.547).

Já Fernandes (1999) pautado na construção do conhecimento entre professor e aluno, define prática como:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática o às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (Fernandes, 1999, p.159).

Caldeira e Zaidan (2010) também pautam a prática pedagógica no tripé professor/conhecimento/aluno, que juntos carregam uma série de elementos:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor--aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 21).

Nesse sentido, Rios (2008) também comenta sobre o ato pedagógico, que deve ter como base para a transformação social o comprometimento ético. Segundo o autor, a ação pedagógica que tem como princípio a justiça, solidariedade e o respeito, ajudam a promover o diálogo. O



docente no uso da ética deve ser articulado com as dimensões: técnica (domínio do conteúdo ou saberes), estética (sensibilidade na relação pedagógica) e política (atuação na construção coletiva de sociedade e exercício dos direitos e deveres).

No contexto da inclusão, muitos trabalhos debatem sob a perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas, centralizadas no aluno com deficiência, cotidiano escolar, nas dinâmicas do processo de escolarização. Mauch (2016) afirma que uma prática pedagógica inclusiva deve atuar no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não, buscando enfrentar práticas de exclusão e homogeneização.

Para Albuquerque (2020), a prática pedagógica inclusiva envolve a participação coletiva da comunidade escolar, considerando que o Projeto Político-Pedagógico deve combater a exclusão de pessoas com deficiência. As estratégias adotadas visam garantir uma formação humanizada e de qualidade para todos.

A pesquisa de Silva, Lopes e Quadros (2024) esclarece alguns elementos comumente usados na construção de práticas pedagógicas inclusivas:

- a) Planejamento para todos
- b) Avaliação da aprendizagem
- c) Valorização de vivências e experiências
- d) Diversidade
- e) Flexibilização curricular
- f) Qualificação profissional
- g) Organização do espaço físico em sala de aula
- h) Aprendizagem centrada no aluno
- i) Interação heterogênea
- j) Variabilidade didática
- k) Colaboração entre os profissionais

Os elementos citados acima devem ser considerados pelos docentes de grande importância para se construir práticas que de fato se contraponham as práticas exclusivas que ainda hoje são vistas em sala de aula. Mediante ao exposto, nos voltamos ao ensino de Geografia e nos direcionamentos necessários para a adaptação de seus conteúdos no contexto da deficiência visual.

Como visto anteriormente, a Base Nacional busca ao longo do ensino fundamental desenvolver habilidades para que o aluno consiga pensar espacialmente, se perceber e atuar na



sociedade. Para uma análise geográfica, as categorias de análise dessa ciência também são importantes, mas devem ser adaptadas para melhorar compreensão e aproximação com a realidade do aluno.

Tratando especificamente da deficiência visual, o ensino de Geografia encontra suas barreiras no que tange as práticas docentes e aos recursos didáticos. Masini (1997) objetivando a melhoria do ensino para deficientes visuais pontua que o professor deve conhecer o seu aluno, a sua realidade, experiências e potencialidades. Conforme o autor, somente a aproximação entre aluno e professor pode fornecer condições adequadas de ensino e aprendizagem, sendo possível propor intervenções dentro dos limites de cada um.

Nogueira e Chaves (2011) também corroboram com Masini (1997) e afirmam que as diferenças precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo as autoras, os cegos constroem o mundo por meio de percepções táteis, olfativas, auditivas e sinestésicas. Dessa forma, o espaço para o cego, ao contrário dos videntes que possuem o campo visual, acaba se restringindo ao seu corpo.

Compreende-se por tanto que, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico são algumas das questões que merecem atenção, devido à dificuldade de o aluno com deficiência visual apreender os conhecimentos, sejam eles trabalhados de maneira abstrata ou através de recursos didáticos que evidenciem o sentido da visão. Tendo como base Ochaita e Huertas (1998), nos apropriamos do conceito de espaço próximo e espaço distante por pessoas com deficiência visual.

Para os autores, o *espaço distante* pode ser compreendido como espaços maiores que não podem ser abraçados e não estão próximos aos alunos, sendo acessíveis as pessoas com deficiência visual somente através de recursos que propiciem o contato direto com as informações sobre esse espaço, utilizando recursos como audição, tato e a percepção. Já o *espaço próximo*, são espaços em que as pessoas com deficiência visual podem obter informações diretamente a partir do uso do tato.

No âmbito da educação, a importância de se compreender essas duas dimensões está ligada a aspectos educativos imprescindíveis como a utilização de representações cartográficas que ajudam na mobilidade e orientação dos alunos, assim como uso da cartografia no contexto do ensino de Geografia. Masini (1997) afirma que, a pessoa com deficiência visual possui a sua especificidade, possuindo organização própria, tendo como fonte de referências sensoriais o olfato, audição e o tato, dessa forma, se o professor não possuir atenção, além de não



contextualizar o espaço quanto experiência de vida desse aluno, utilizará recursos sem acessibilidade, resultando em uma aprendizagem mecânica e puramente decorativa.

Valoriza-se então a utilização de materiais e métodos que façam uso de outros sentidos que não sejam somente a visão, possibilitando a integração tanto para os alunos que não enxergam quanto para os alunos que são videntes, proporcionando uma nova perspectiva da realidade vivida. Para essa tarefa as pesquisas que discutem o tema se voltam ao uso da cartografia tátil, da maquete e do desenho, no desenvolvimento dos alunos com DV.

Para Gomes (1996, p. 13) “o desenho é uma das formas de expressão humana que melhor permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõe o mundo natural ou artificial em que vivemos”. Nesse sentido, desenhar carrega consigo a tarefa de comunicar, e principalmente para as crianças e adolescentes, o desenvolvimento da aprendizagem, sendo intrínseco a essa atividade a mobilização de várias habilidades.

Estudos como o de Oliveira (2014) são relevantes para a Geografia ao refletir sobre o uso do desenho como ferramenta de aprendizagem para crianças com deficiência visual total ou parcial. A pesquisa da autora comprovou que esses estudantes podem expressar o conhecimento adquirido em diferentes componentes curriculares por meio do desenho, desenvolvendo habilidades de representação gráfica com o suporte de atividades práticas realizadas na Sala de Recursos.

Os desenhos que são referidos pela autora são produzidos pelos alunos e são confeccionados em alto-relevo ou em diferentes texturas, também são acompanhados de descrição verbal. Trazer esse tipo de representação para o ensino de Geografia, auxilia não somente na construção de práticas inclusivas, mas também de novas maneiras de trabalhar o espaço vivido pelo aluno e a própria capacidade do aluno representar ele.

Trabalhos como os de Loch (2008) e Almeida (2011) já apontam o uso da cartografia tátil como uma ferramenta para se trabalhar com informações espaciais com alunos que possuem deficiência visual:

A cartografia tátil é um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão. Desta forma, os mapas táteis, principais produtos da cartografia tátil, são representações gráficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. Eles também são usados para a disseminação da informação espacial, ou seja, para a disseminação da Geografia e História, permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo, portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social. (Loch, 2008, p.39)



Almeida (2011) enfatiza o uso da cartografia tátil como forma de aquisição de conhecimentos no que se refere a representação espacial por pessoas com DV:

Destacamos que a representação espacial por *portadores de deficiência* visual é crucial para a educação cartográfica, uma vez que os produtos cartográficos são eminentemente visuais. Os olhos são, em nossa sociedade, o principal meio usado para conhecer o mundo, portanto, pessoas com comprometimento do canal visual apresentam um obstáculo que desafia a educação quanto às possibilidades de aquisição de conhecimentos relativos à representação espacial (Almeida, 2011, p. 23).

Outro recurso que também pode ser utilizado com esses alunos, seja cego ou com baixa visão, como explica Souza (2016) é a maquete:

A maquete é um recurso didático que auxilia os estudantes na compreensão dos conceitos da Geografia nas mais diferentes escalas, já os mapas gráficos táteis tanto podem funcionar como recursos educativos, como facilitadores de mobilidade, permitindo estabelecer associações entre as diversas proporções, desde o local até o global (Souza, 2016, p.7).

Porém como afirma Lessan (2009) muitas vezes o potencial da maquete não é explorado, a partir dela podem ser estudados de forma tridimensional o relevo, entre outras questões em que os alunos tenham dificuldade de trabalhar de forma abstrata. Pra Sena (2009), se tratando de alunos com baixa visão, a linguagem tátil e visual trabalhadas juntas ampliam as formas de se trabalhar na cartografia. Sendo assim é recomendado o uso de cores e letras ampliadas para melhor compreensão.

A cartografia tátil em seus diversos modelos, se faz então como ferramenta para compreensão das categorias geográficas, e trabalhados a partir de Ochaita e Huertas (1998) como espaços próximos e distantes, as categorias lugar, região, paisagem, território e espaço, se tornam mais compreensíveis e menos abstratas. Ao propormos trabalhar com a experiência do aluno, para que ele compreenda o espaço geográfico, nos permitimos fazer recortes na realidade, partindo do lugar (espaço próximo):

Os lugares são, portanto, recortados afetivamente [...] Sua importância reside no seu caráter de universalidade, o que pode potencializar a capacidade dos alunos de compreender informações sobre os diferentes lugares do mundo, de compreender as análises geográficas, de ler mapas simples e complexos. A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno (Matias, 2008, p.24).

Com o decorrer do tempo, o aluno pode trabalhar com outras categorias, experimentando o espaço distante e conectando os conhecimentos de Geografia com a realidade vivida. Tratando especificamente de mapas, Vasconcellos (1993) enfatiza a importância da adaptação e limitações relacionados a:



Resolução do tato e à sua capacidade de percepção das variáveis gráficas e dos símbolos cartográficos. Algumas normas devem ser consideradas, como por exemplo, a altura ideal em milímetros, o espaçamento dos signos e a espessura das linhas (Vasconcellos, 1993, p.120).

Segundo Vasconcellos (1993), quatro fatores principais influenciam a percepção pelo tato: tamanho, forma, relevo e orientação. Isso mostra que é possível adaptar a linguagem visual para a tátil, usando os mais variados materiais, texturas, tamanhos e cores para ensinar pessoas DV. A autora afirma também que é importante não sobrecarregar o mapa com informações, dando preferência por fazer mais de um mapa representando uma informação por vez.

Loch (2008) também ressalta a importância de saber pra quem está se produzindo, e de realizar testes:

o primeiro cuidado na confecção de mapas táteis reside na definição de o quê traduzir e como fazê-lo (generalização) para diferentes faixas etárias, face ao grau de desenvolvimento cognitivo e espacial da criança. O cartógrafo deve ainda estar ciente da tecnologia disponível para tal tarefa (criação e reprodução) e da necessidade de realizar testes cognitivos com os DVs, pois na maioria das vezes aquilo que ele considera bom para a tradução gráfica tátil, pode não dar a leitura esperada quando o mapa é examinado pelo seu usuário em potencial (Loch, 2008, p.46).

Com relação ao tamanho, Sena (2009) limita o espaço ao tamanho de 50 cm, pois para a autora esse é o tamanho máximo do campo que as mãos abrangem, sendo necessário fazer omissões ou generalizações para melhor compreensão, o que seria um erro na cartografia tradicional.

Muitas pesquisas voltadas ao ensino de Geografia vêm ganhando visibilidade com essa temática e ajudam a difundir maneiras de como os professores podem trabalhar em suas escolas. Artigos como os de Zucherato, Juliasz e Freitas (2012), Loch (2008), Neto, Nascimento, Santos, Viana e Fonseca (2020), entre outros, trazem a discussão não somente de como fazer, seja a partir de materiais de papelaria, recicláveis ou de impressão em 3D, como também das dificuldades relacionadas a essa prática, seja por falta de formação ou materiais para construção.

Os livros também abordam esse debate, como “A experiência como fator determinante na representação espacial de pessoas com deficiência visual”, de Silvia Elena Ventrini (2008), e “Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual”, organizado por Freitas e Ventrini (2011). Em relação aos projetos de cartografia tátil, destaca-se o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE) da Universidade Federal de Santa Catarina, que disponibiliza em seu site materiais para que professores da educação básica possam reproduzi-los.



A discussão sobre o desenho e a cartografia tátil evidenciou a importância desse recurso no processo de inclusão no ensino de Geografia. No entanto, considerando as dificuldades enfrentadas pela inclusão e pela formação de professores, a aplicação da cartografia tátil também apresenta desafios. Ainda assim, é fundamental que os docentes se empenhem não apenas em melhorar o ensino, mas também em promover a inclusão e garantir o acesso à educação, que é um direito de todos os alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa tendo como foco principal as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia, precisou imergir no ambiente escolar para analisar como tais atividades ocorrem e quais as problemáticas relacionadas a ela. O lócus de pesquisa foi a Escola de Aplicação da UFPA, e contou com a colaboração de professores de Geografia, coordenadores e uma profissional da SRM.

Contudo, analisar somente o trabalho pedagógico realizado na Escola de Aplicação apenas com base no que acontece em sala de aula, limita a discussão dos resultados, sem considerar os fenômenos subjacentes que, de fato, influenciam o ambiente escolar.

Em outras palavras, focar exclusivamente na atuação do professor dentro dos muros da escola, sem levar em conta sua formação, os recursos oferecidos pela instituição e as diretrizes nacionais que orientam seu trabalho, impedem uma compreensão aprofundada da problemática. Essa questão transcende o campo pedagógico, abrangendo também aspectos políticos e sociais relacionados à formação de professores e estudantes.

Os sujeitos escolhidos para essa análise são profissionais que vivenciam diretamente esse fenômeno e interagem entre si. Analisar o lócus de pesquisa e a dinâmica das interações entre os sujeitos que atuam, tanto de forma individual quanto coletiva, bem como suas percepções e opiniões sobre a temática, são essenciais para compreender o que acontece dentro da instituição.

Sendo assim, nesta seção nos debruçamos sobre a história da escola e sua organização pedagógica, assim como nas entrevistas cedidas pelos sujeitos que estão em contato direto com essa problemática. Nesse contexto, organiza-se em três subseções eixos fundamentais para a pesquisa: A Escola de Aplicação da UFPA, Formação de professores, Práticas pedagógicas Inclusivas e Condições Materiais para inclusão.



Ressaltamos que os nomes dos entrevistados foram preservados, sendo utilizados códigos para facilitar a identificação de seus cargos. Assim, os professores de Geografia serão identificados como Professor de Geografia 1 (PG1) e Professor de Geografia 2 (PG2); a professora especialista em Educação Especial como Professora de Inclusão (PI); e os coordenadores como Coordenação Pedagógica (CP) e Coordenação Inclusiva (CI).

3.1 ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA: HISTÓRICO, PROJETO POLÍTICO E ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi oficialmente criada em 2 de julho de 1957, através da Lei Nº 3.191, sancionada pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek. Nesse contexto, a criação das Escolas de Aplicação das Instituições Federais de Ensino era respaldada pelo Decreto Nº 9.053 de 1946, que estabeleceu normas para o funcionamento de Faculdades Federais de Filosofia no Brasil.

O Decreto previa que essas instituições contassem com o funcionamento de ginásios de aplicação, e ofereciam aos estudantes, especialmente dos cursos de Didática, a oportunidade de desenvolver habilidades docentes na prática. Essas escolas auxiliavam na formação prática de futuros professores, pois possibilitava que colocassem em prática o que aprendiam na universidade, antes mesmo de concluir sua formação.

As escolas de Aplicação das Instituições Federais de Ensino tinham como objetivos:

- I) desenvolver atividades de pesquisa que visassem o aprimoramento da prática docente e a conseqüente melhoria na qualificação da educação básica;
- II) servir de campo de estágio supervisionado aos discentes de Didática e Prática de Ensino das Licenciaturas;
- III) desenvolver atividades de extensão, visando ao atendimento das demandas da comunidade.

Na década de 1950, as Escolas de Aplicação começaram a se expandir nas Instituições Federais de Ensino em todo o Brasil, embora algumas já funcionassem desde 1948 e 1949. No Estado do Pará, a Escola Primária da Universidade foi criada em 9 de março de 1964, por meio da resolução nº 01/64, e inaugurada pelo Magnífico Reitor Prof. Dr. José Rodrigues da Silveira Neto.



Baseada na lei Nº 4.440/63, que incentivava empresas com mais de 100 funcionários a oferecer educação gratuita para os filhos de seus empregados, a escola tinha como objetivo principal prover ensino primário gratuito aos filhos dos servidores da Universidade Federal do Pará, conforme previsto em seu primeiro regimento. A escola teve como seu primeiro endereço a Rua Quintino Bocaiúva nº 1632 no ano de 1963, e contava com 318 profissionais em seu corpo docente.

A Escola foi transferida para a Avenida Nazaré e, em 1976, já reconhecida como curso de 1º grau, foi instalada no prédio atual do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) na Avenida Tancredo Neves, nº 1000. Em 1964, também foi fundado o Colégio Universitário para atender os estudantes que alcançavam o nível ginásial. Este segmento da Escola funcionava na Avenida Governador José Malcher, sendo transferido em 1989 para o novo prédio do NPI, que teve sua conclusão somente em 1991.

Em 3 de agosto de 1972, foi aprovado o segundo regimento da Escola de Primeiro Grau da Universidade Federal do Pará. Apenas em 2 de janeiro de 1975, através do processo nº 22.166/74, foi criado o Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA, que incorporou em sua organização a Escola Primária e o Colégio Universitário. Ainda na década de 1970 o regimento interno do Núcleo Pedagógico integrado do Centro de Educação foi aprovado pela resolução nº. 527.

O Núcleo teria como objetivo dotar o Centro de Educação de um campo de experimentação, ofertando escolaridade aos alunos filhos dos servidores da UFPA através de cursos que constituem a sua estrutura. Em 1999, foi implementado experimentalmente um regimento, ainda não aprovado pelo CONSUN, mas referendado em Assembleia Geral e pela PROPLAN. Esse regimento redefiniu o NPI como Núcleo de Integração da UFPA, estabeleceu uma nova estrutura administrativa e abriu matrículas para a comunidade externa.

O regimento também previa a vinculação direta do NPI à Reitoria e a criação de um Conselho Escolar com representação paritária, incluindo membros da administração, docentes, funcionários, estudantes, Associação de Pais e Mestres (APM), centros da UFPA com estagiários no NPI, além de representantes da comunidade local e do(a) Diretor(a) do núcleo.

Em 2009, o regimento da Escola de Aplicação da UFPA foi aprovado pela resolução nº 661/2009, definindo sua missão como um laboratório experimental de teorias e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em 2010, os Colégios de Aplicação enfrentaram um momento crítico quando

o MEC lançou uma Minuta de Portaria, visando regulamentá-los e propondo sua estadualização ou municipalização.

Após a divulgação dessa Minuta, diversas mobilizações ocorreram em nível local e nacional ao longo de 2011. Essas ações conseguiram reverter grande parte das propostas do MEC, resultando em uma nova Minuta que reflete melhor a realidade das atividades educativas desenvolvidas por esses colégios. O MEC, por sua vez, reconheceu a importância dos Colégios de Aplicação na estrutura da SESU e seu papel significativo no cenário educacional do país.

Alguns momentos relevantes do desenvolvimento da EAUFPA:

- 1963 – Criação da Escola Primária
- 1964 – Criação do Colégio Universitário
- 1975 – Implantado o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI)
- 1979 – Aprovação do primeiro Regimento Interno do NPI
- 2009 – Aprovação do último Regimento Interno da Escola de Aplicação
- 2017 – Aprovação do Projeto Político Pedagógico

Figura 13 – A Escola de Aplicação da UFPA



Fonte: Autor (2024)

O Projeto Político Pedagógico da escola, foi aprovado por meio da resolução N.4.905, de 21 de março de 2017 pelo então reitor da Universidade Federal do Pará, Emmanuel Zagury Tourinho. No documento, em seu artigo 1º é destacado como objetivo da instituição uma formação crítica e humanizada de seus educandos:



Art. 1º A Escola de Aplicação (EA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem como objetivo consubstanciar uma forma de organização do trabalho pedagógico que envolva a comunidade na qual ela se circunscreve, a fim de oportunizar experiências educativas inovadoras, que permitam o aprofundamento das potencialidades cognitivas, científicas, culturais, corporais, afetivas, emocionais, políticas e estéticas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos por ela atendidos, contribuindo, assim, para a formação de educandos com sólidos conhecimentos científicos, sociais e políticos, por meio de uma perspectiva crítica e humanizada (UFPA, 2017, p2).

Logo em seguida, o artigo 2º apresenta a missão da EAUFPA, destacando o ensino formal e qualificado nas diversas etapas do ensino básico e o EJA, assim como a oferta da experimentação pedagógica. De acordo com o Projeto Pedagógico da Escola, esta tem como finalidade servir como experimentação para os discentes dos cursos relacionados à prática pedagógica e aos processos de aprendizagem da UFPA, fazendo com que haja integração entre a Educação Básica e a Educação Superior.

O Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação é um documento curto contendo apenas 16 páginas, destacando o objetivo da instituição, sua missão, o seu perfil de egresso, as diretrizes que dão base ao currículo das etapas de ensino e o seu desenho curricular. Com relação a inclusão/educação especial, esta não aparece em nenhuma citação no corpo do documento.

Somente podemos inferir a existência de espaços e aparelhos que auxiliem na aprendizagem de alunos com deficiência no interior da escola a partir do Art. 5º do Projeto Pedagógico. O artigo indica que os currículos da EAUFPA estão organizados, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010.

Tanto a LDB (1996) quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) como já citado anteriormente, indicam a oferta da Educação Especial nas escolas. Contudo, chama a atenção a Educação Especial apesar de ser uma modalidade transversal, não aparecer no documento da Escola.

Tendo em vista que em 2017 uma série de leis e resoluções voltados à Educação Especial e até mesmo os direitos da pessoa com deficiência já estavam em voga. Se torna curioso o apagamento desta modalidade de ensino em um documento importante. Outro documento importante da Escola para se analisar é o Plano de Desenvolvimento.

Utilizamos para análise os documentos referentes aos anos 2017 a 2020 e 2022 a 2025. Nestes documentos, podemos encontrar informações quanto à movimentação da Escola no processo de inclusão dos seus alunos, nem sempre de forma clara, mas que sugerem tais possibilidades. Alguns trechos do documento, enfatizam algumas ações como:

- a) As competências das Coordenações Pedagógicas em inserir a família do discente no processo de discussão-reflexão-ação referente a formação do educando nos aspectos biopsicosociocultural e escolar, da mesma forma que também promovam propostas para formação continuada do seu quadro docente e técnico-pedagógico;
- b) A visão da EAUFPA de contribuir para que os discentes independentemente de suas diferenças individuais, atinjam um bom desempenho, por meio de estratégias que façam com que superem suas limitações e prossigam com seus estudos;
- c) Os princípios éticos e políticos da EAUFPA, com a valorização da autonomia, o respeito a identidades e singularidades, a garantia dos direitos da cidadania e o exercício da criticidade.

Com relação às ações, indicadores e metas da Escola, os PDUs apresentam de forma mais clara a movimentação na promoção da inclusão. A figura 14 apresenta tais ações de forma resumida com base no PDU 2017-2020:

Figura 14 – A inclusão no Plano de Desenvolvimento da Unidade EAUFPA (2017-2020)

	Objetivos Estratégicos PDI 2016-2025 UFPA	Ações táticas PDU	Indicadores PDU	Fórmula dos Indicadores PDU	2017	2018	2019	2020	Sector Responsável
Gestão Social	Valorizar a diversidade nos processos formativos	Promover a formação continuada dos docentes, TAE's e bolsistas para a aquisição de habilidades adequadas às necessidades dos alunos com deficiências	% de profissionais capacitados em atendimento de alunos com deficiências	$\frac{\text{Nº profissionais capacitados em atendimento de alunos com deficiências}}{\text{Nº Total de Profissionais}} \times 100$	15%	25%	30%	40%	Coordenação de Inclusão
	Formar profissionais aptos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania	Fomentar projetos institucionais de profissionalização da pessoa com deficiência (INCLUTEC-AMAZÔNIA)	% de alunos formados aptos a inserção no mercado de trabalho (AAMT)	$\frac{\text{Nº de (AAMT)}}{\text{Nº total de alunos com deficiência}} \times 100$	20%	25%	30%	35%	Coordenação de Inclusão
	Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão	Projeto "A Inclusão Nas Escolas/Colégios de Aplicação do Brasil: Subsídios para a Construção de uma Rede Integrada Inclusiva".	Quantidade de escolas vinculadas ao projeto (QEVV)	$\frac{\text{Nº de (QEVV)}}{\text{Total de Escolas de Aplicação}} \times 100$	60%	70%	80%	90%	Coordenação de Inclusão
Gestão Acadêmica	Intensificar as relações com a sociedade civil e organizações públicas e privadas	Parcerias com instituições no atendimento dos alunos com deficiência, SEMEC, SEDUC e outras instituições públicas e privadas	Parcerias institucionais	Número de parcerias institucionais	2	3	4	5	Direção
	Ampliar e consolidar as relações internacionais	Possibilitar a articulação com a Université Paris 8, para a promoção de projetos vinculados a LIBRAS e a elaboração de um projeto Bilingue na Escola de Aplicação.	Promoção de parcerias internacionais	Nº de parcerias internacionais	10%	30%	60%	100%	Direção
Gestão de Infraestrutura e TI	Prover infraestrutura adequada as necessidades acadêmicas e administrativas	Adaptação do espaço da escola às necessidades de locomoção e acessibilidade da comunidade escolar.	Nº Projetos de adequação em infraestrutura (PAI)	$\frac{\text{Nº de (PAI) implantados}}{\text{Nº de (PAI) necessários}} \times 100$	20%	40%	60%	80%	Direção

Fonte: Adaptado de PDU EAUFPA (2018)

O Projeto de Desenvolvimento que está em atividade atualmente se refere aos anos de 2022-2025. Ao contrário do seu antecessor, possui poucas ações citadas no texto no que se refere à inclusão. A figura 15 apresenta de forma resumida tais ações no documento:

Figura 15 - A inclusão no Plano de Desenvolvimento da Unidade EAUFPA (2022-2025)

Perspectiva Resultados Institucionais									
Gestão Social	Objetivo Estratégico	Indicador	Fórmula	Ano Base 2021	Metas				Iniciativas Táticas
					2022	2023	2024	2025	Programas/ Projetos/ Atividades
	Valorizar a diversidade nos processos formativos	Promover a formação docente em Avaliação, Inclusão e Currículo na Educação Básica	$((N^{\circ} \text{ de docentes capacitados}) / (N^{\circ} \text{ total de docentes})) \times 100$	15	20	25	30	40	
Gestão Orçamentária-Financeira	Priorizar a alocação de recursos em iniciativas estratégicas.	Aquisição de materiais para Educação Inclusiva	Nº de Materiais	2	5	8	10	12	

Fonte: Adaptado de PDU EAUFPA (2022)

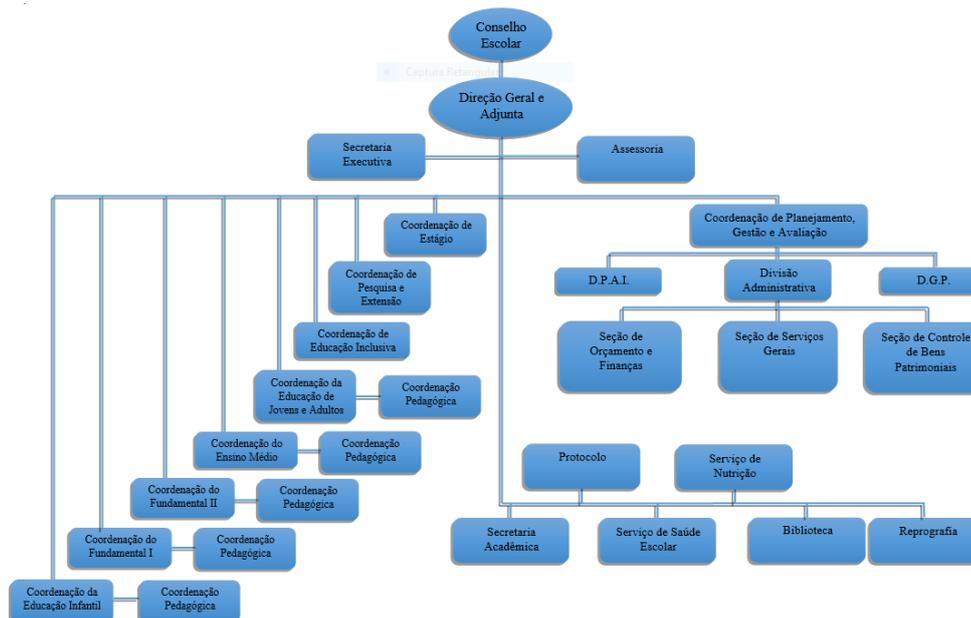
Por meio dos documentos citados, identificamos que a Escola de Aplicação desde 2017 vem fazendo um movimento de se tornar mais inclusiva. Desde a infraestrutura do prédio passando pela formação dos docentes, projetos internacionais e de extensão, até a aquisição de materiais adaptados para o ensino dos alunos com deficiência.

Percebe-se nesse processo de construção de uma escola inclusiva, um aspecto importante que são as ações sendo propostas por diferentes setores. Apesar de haver uma diferença entre as responsabilidades que cabem à Direção Escolar e a CEI-UFGPA, os esforços em criar possibilidades reais para ampliar o debate sobre a inclusão na escola vindo de diferentes esferas reforça o compromisso da instituição na formação humanizada dos seus discentes.

As competências da EAUFPA e dos seus setores e coordenações ficam estabelecidas por meio da Resolução N° 661, de 31 de março de 2009. As competências visam não apenas à eficiência dos serviços, mas também à organização e conformidade com as normas regulamentares, assegurando que todas as áreas trabalhem de maneira integrada e em alinhamento para alcançar o objetivo da escola. O organograma da escola pode ser visto na figura 16.

A escola conta com: Conselho escolar; Direção; Diretor-Adjunto; Secretaria Executiva; Secretaria Acadêmica; Coordenação de Estágio; Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX); Coordenações de Ensino; Coordenações Pedagógicas; Coordenação de Planejamento; Gestão e Avaliação (CPGA); Divisão Administrativa; Seção de Orçamento e Finanças; Seção de Serviços Gerais; Seção de Controle de Bens Patrimoniais; Divisão de Gestão de Pessoas (DGP); Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional (DPAI); Biblioteca e Serviço de Saúde Escolar.

Figura 16 – Organograma da Escola de Aplicação



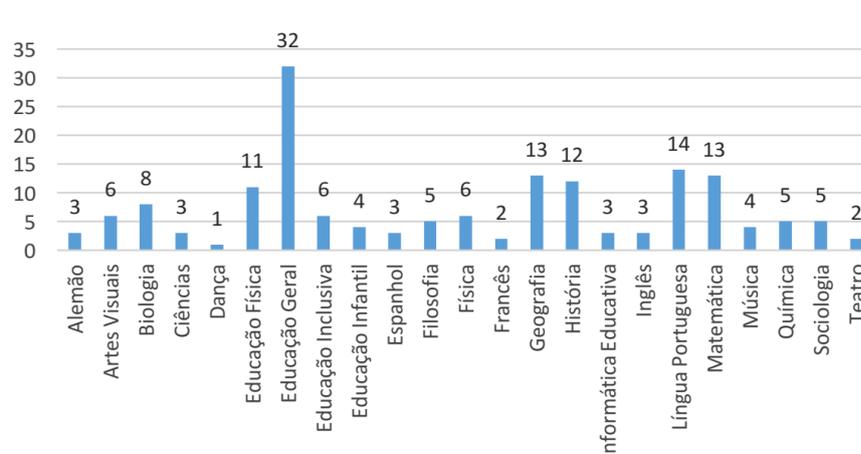
Fonte: Plano de Desenvolvimento da Unidade EAUFPA (2022)

O organograma apresentado na figura 16 ao nos mostrar a hierarquização dos setores da escola, também nos apresenta uma coordenação importante para a pesquisa, que é a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI-UFPA), que atualmente trabalha com um total de 62 estudantes com deficiência.

A respeito da infraestrutura escolar, a escola conta com espaços específicos para as etapas da educação infantil ao ensino médio. Além das salas de aula, a infraestrutura conta com outros ambientes de uso comum dos alunos como: refeitório, educação física, sala de dança, ginásio e esportes, quadras cobertas, atelier de artes, maloca, biblioteca e lanchonete.

Com relação ao seu corpo docente, o último Plano de Desenvolvimento da Unidade - PDU (2021-2025) determina o quantitativo total de 164 professores, sendo 4 deles na categoria de substitutos e 160 na categoria de efetivos. Quanto à qualificação do corpo docente, observa-se que 3,66% possuem apenas graduação, 14,02% são especialistas, 57,32% são mestres e 25% possuem doutorado. A figura 17 ilustra o quantitativo de docentes por componente curricular:

Figura 17 – Número de Docentes por Componente Curricular



Fonte: Plano de Desenvolvimento da Unidade EAUFPA (2022)

Dentre esse quantitativo, os docentes de Geografia que trabalham com alunos com deficiência visual, e concederam entrevista, se encontram na etapa do ensino fundamental. Os professores de Geografia possuem título de Mestre (PG1) e conta com vinte e dois anos de experiência no ensino de Geografia. Já o PG2 possui o título de Doutor, e possui trinta e dois anos na profissão.

Outros profissionais da escola que participaram foram a Professora especialista em Educação Especial (PI), tendo o título de Mestre e dezesseis anos de atuação na Educação Especial. Já os coordenadores, possuem o título de Mestre (CI) e Pós-Doc (CP). O coordenador da CEI atua há três anos na atual coordenação. Já a Coordenadora Pedagógica tem 25 anos de experiência na área, sendo os últimos 15 dedicados à EAUFPA.

Tendo conhecimento disso compreendemos que os entrevistados possuem uma formação consistente em suas áreas, sendo o maior título o de doutorado. Apesar deste grupo ter muitos anos lecionando ou gerindo a instituição, não podemos afirmar que estes possuem as mesmas experiências e aproximações com a inclusão, tendo em vista que a discussão sobre inclusão no ensino superior possui suas fragilidades.



3.2 FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO

Conhecer a formação dos entrevistados e as experiências vividas na escola até o presente momento, é de fundamental importância para compreender a sua bagagem profissional e como atuam no cotidiano escolar. Nesse sentido, questionamos aos entrevistados sobre as suas experiências com a temática da educação inclusiva durante a sua formação ou o contato direto com alunos com deficiência em outras escolas.

*“No sentido dos alunos PcD foi aqui mesmo na escola. Porque até então a gente falava de inclusão, incluir todo mundo. [...] fiz ainda na **Pedagogia, Metodologia da Educação Especial**, mas essa era uma coisa assim mais teórica mesmo, não tinha muita prática. Não tive mesmo, realmente não tive tanto contato assim com essas práticas em termos de Estado, mesmo na graduação, não é? Mas aqui mesmo que a gente tem. E eu acho assim, está mais de um tempo para cá”. CP (grifos do autor)*

“eu acho que foi uma professora de Pedagogia, em que ela ministrou fundamentos da Educação Inclusiva na Educação Física, e ela se deteve a trabalhar muito, nessa disciplina, sobre as leis. E uma lei que muito eu lembro é a Lei de Salamanca. Então, para mim, foi muito insuficiente, mas eu não tinha essa noção de insuficiência nessa área. Eu fui ter essa noção quando eu me formei e fui trabalhar, e aí, a minha experiência com alunos em 2010, isso me levou a fazer uma especialização em 2011 em Educação Especial. Então, não foi o curso, não foi uma disciplina da minha formação que me levou para a área, foi a necessidade de eu conseguir trabalhar nas minhas aulas, já na vivência do trabalho mesmo”. CI (grifos do autor)

*“Meu interesse pela Educação Especial começou ainda na graduação, quando **cursei uma disciplina voltada para essa modalidade**. No desenvolvimento da disciplina eu comecei a compreender as especificidades da Educação Especial e isso me despertou o desejo de aprofundar meu conhecimento nessa área e a buscar as melhores práticas pedagógicas que atendessem às particularidades de cada aluno”. PI*

As respostas dos coordenadores e da professora especialista, confirmam que estes cursaram componentes curriculares voltadas a Educação Especial, contudo apontam que a formação foi insuficiente frente a realidade que se têm na escola. No caso em específico do CI que tem formação em Educação Física, a falta desse debate culminou na busca por uma formação na área, e a PI a desenvolver um interesse maior pela discussão na sua formação profissional.

“Sim, já tive contato com alunos de mais diversos tipos de deficiência auditiva, visual, também com outros tipos de deficiência cognitiva, bastante já nessa jornada”. PG1

*“eu me formei em 1992 e lá a gente trabalhou, por exemplo, **Psicologia da Educação, trabalhou didática, né? Mas nenhuma disciplina específica para tratar com o que hoje nós chamamos de alunos PcD. Eu, particularmente, voltei do doutorado em 2023 e me deparei com esse conjunto de alunos PcD. E tenho tido algumas dificuldades, né? Primeiro em me adaptar a esses alunos, mas esse ano eu já consegui refletir algumas situações, né? E entendo que se a gente tem um compromisso de melhor desenvolver esse processo de ensino-aprendizagem”. PG2** (grifos do autor)*



No que se refere aos professores de Geografia, o PG1 indica que já teve contato com alunos com deficiência, enquanto o PG2 afirma que, mesmo tendo cursado componentes curriculares voltados para a didática, não teve, em sua formação, aulas que abordassem a Educação Especial, o que resultou em dificuldades em sua prática pedagógica.

As respostas dos entrevistados reafirmam questões relacionadas à formação, evidenciando um panorama heterogêneo quanto aos cursos de ensino superior e às demandas enfrentadas, decorrentes da ausência desse debate na formação inicial. Como citado anteriormente, os entrevistados atuam na profissão há muitos anos desde sua graduação, e percebe-se que, enquanto os cursos dos coordenadores e da professora especialista possuem, ainda que minimamente, discussões sobre inclusão, o currículo dos professores de Geografia não contempla essa temática, gerando essa fragilidade.

Dessa forma, o currículo desses professores foi constituído em um período em que não havia, de forma ativa, discussões sobre inclusão, o que justifica, nos dias atuais, a busca por formação nessa área, a fim de atender ao crescente público da Educação Básica. Atualmente, os cursos de formação de professores já exigem conhecimento mínimo sobre essa temática, conforme estabelece a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Contudo, não se pode afirmar que todas as universidades e institutos efetivamente cumprem essas normas.

Ainda no que diz respeito à formação para a inclusão, questionamos os entrevistados sobre o que compreendiam como Educação Especial/Inclusiva:

“É uma área da educação que se ocupa de encontrar ferramentas, estratégias de ensino, metodologias mais apropriadas para um público que não é unicamente da educação especial. Porque a educação inclusiva está em um âmbito mais geral, que abrange não somente o público-alvo da educação especial, que são os alunos com deficiência, alunos com deficiências sensoriais, deficiências físicas, transtorno espectro autista, também altas habilidades de superdotação”. PI (grifos do autor)

“Educação Inclusiva eu sempre digo que foi criada para poder reunir as minorias sociais. Então, Educação Inclusiva faz parte de um contexto que reúne quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas que estão de certo modo, à margem da sociedade. Então, é uma área da educação que a gente tem esse compromisso de defender essas pessoas, o compromisso da gente se respaldar e fazer valer o direito dessas pessoas no âmbito social, no âmbito educacional, no âmbito cultural...”. CI (grifos do autor)

“A gente sempre fala de educação inclusiva, mas relacionada com os PcD. A inclusão desses alunos com deficiência. Mas a inclusão, ela envolve a inclusão de todos. A escola, ela precisa garantir o acesso de todos, mas não apenas o acesso, a permanência de todos”. CP (grifos do autor)



As concepções apresentadas pelos coordenadores e pela professora especialista, ilustram o conceito mais amplo de inclusão, trazendo não somente a inclusão do PcD, mas também outras minorias que circundam o ambiente escolar.

*“Possibilitar **aprender dentro das suas mais diversas especificidades, considerando que cada uma delas tem uma**, mas que de alguma maneira elas podem ser atendidas dentro do processo educacional”*. PG1 (grifos do autor)

“Eu entendo que seja a necessidade de a gente criar ações para que essas crianças possam de alguma maneira, viver esse mundo da escola, embora eles possam ter as suas dificuldades”. PG2

O conceito de inclusão apresentado pelos professores de Geografia tem como foco os alunos com deficiência (PcD) e as possibilidades que o processo educacional oferece para que esses estudantes sejam devidamente assistidos. De maneira geral, os cinco entrevistados responderam de forma satisfatória. No entanto, destacamos a fala da professora CP, que, além de abordar a inclusão de maneira ampla, reafirma o compromisso da escola não apenas com o acesso, mas também com a permanência desses alunos na instituição, tendo como referência as políticas inclusivas.

Uma dessas políticas é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). O capítulo cinco da referida lei, que trata especificamente da educação, estabelece como direito da pessoa com deficiência, no ambiente escolar, a adaptação de materiais para a aprendizagem, o suporte em questões técnicas e de infraestrutura, bem como a disponibilização de profissionais de apoio, guias e intérpretes, favorecendo, assim, a permanência do aluno no contexto escolar.

Até o presente momento, observa-se que os entrevistados, embora possuam formações distintas e experiências heterogêneas em relação à inclusão, demonstram consciência da importância dessas ações no ambiente escolar. Avançaremos, portanto, para investigar, de forma específica, as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas na Escola de Aplicação: se, de fato, são realizadas, como são conduzidas, quando ocorrem e de que forma se estabelece o diálogo entre os profissionais.



3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: COMO APARECEM NA ESCOLA?

As práticas pedagógicas inclusivas, como apontado por Mauch (2016), são fundamentais para a aprendizagem de alunos com deficiência. Para essa tarefa, é necessário que o professor possua aporte teórico e conte com o auxílio de um profissional da Educação Inclusiva, a fim de adaptar o material e elaborar aulas que possibilitem aos alunos aprender o conteúdo dentro de suas possibilidades físicas e cognitivas.

Tendo em vista a importância das práticas pedagógicas inclusivas, foi questionado aos professores de Geografia e à professora especialista como eles trabalhavam para que os alunos com deficiência visual também acompanhassem o conteúdo voltado para a Geografia.

*“Hoje, por exemplo, o aluno que eu tenho com deficiência, você vai trabalhar desde ambientes onde ele possa focar mais em você, até utilizar alguns recursos, como no meu caso da Geografia, alguns **mapas táteis, principalmente recursos táteis**. Aqui por exemplo, eu adquirei com recursos próprios **alguns recursos táteis**, mapas de EVA, quebra-cabeças também, para poder ter... porque não dá para dar uma atenção completa para ele. **Então, enquanto ele está em sala de aula, você aplica o recurso para ele enquanto você está trabalhando com a turma, para que ele também tenha a atenção devida**”. PG1 (grifos do autor)*

A fala do professor PG1 aponta recursos possíveis de serem utilizados para alunos com deficiência visual, como mapas táteis. A BNCC orienta, para a Geografia no ensino fundamental, principalmente em suas competências específicas, o desenvolvimento do pensamento espacial a partir do uso da cartografia. Isso pode se tornar uma barreira no processo educacional caso não haja a devida adaptação desse material para alunos com deficiência visual.

Destacamos, ainda, na fala do PG1, o uso dos termos “mapa tátil” e “recurso tátil”. Durante uma conversa informal com o docente, o professor apresentou alguns materiais adquiridos por ele próprio, como um mapa do Brasil e um quebra-cabeça. No entanto, esses materiais não eram, de fato, táteis do ponto de vista da Educação Especial, pois não apresentavam texturas diferentes nem o uso do braille para a leitura das peças desse recurso.

Em resposta à pergunta, o PG2 cita a elaboração de materiais, mas não descreve de forma específica como trabalha a adaptação dos conteúdos geográficos:

*“Bom, a gente procura conversar com os tutores desses alunos. A gente conversa com a coordenação de inclusão e a gente tenta, na medida do possível, **criar condições materiais, condições no sentido de atividades, para que eles possam realizar**. Mesmo com a ausência de um diálogo, eu entendo que eles, realizando algumas atividades, eles possam ter o **discernimento mínimo e necessário para que eles entendam partes do conteúdo que nos é dada a responsabilidade de fazer isso**”. PG2 (grifos do autor)*



Na fala do PG2, este cita a busca por realizar um diálogo com os responsáveis (tutores) e a CEI, e espera que os alunos possam desenvolver um “discernimento mínimo” em relação ao conteúdo ensinado. No entanto, essa frase nos leva a uma reflexão sobre as expectativas do professor em relação ao aluno, sendo necessário apontar para uma educação equitativa, que trabalhe as potencialidades do estudante, considerando, no processo de ensino e aprendizagem, habilidades que valorizem as singularidades.

Algumas falas que chamam atenção, vindas dos dois professores, referem-se à aplicação do recurso em sala de aula. Compreende-se o uso de atividades adaptadas para alunos com deficiência, porém, expressões usadas pelos professores como “você aplica o recurso para ele enquanto está trabalhando com a turma” e “criar condições materiais, condições no sentido de atividades, para que eles possam realizar”, reflete uma possível diferenciação desse aluno em sala.

Isso porque construir atividades diferenciadas e fazer uma separação, como dar atenção especial a um aluno que não acompanha o ritmo da turma e, posteriormente, voltar a atenção ao restante dos alunos, ao invés de adaptar o conteúdo para que o aluno participe da discussão, reforça uma segregação e pode criar dificuldades para a inclusão com os demais colegas.

Em resposta à pergunta, a professora especialista ressaltou o trabalho colaborativo que é realizado:

“Falando da disciplina de Geografia, a gente trabalha muito com visual, com mapas, com relevos, com coisas nesse sentido. Então, o que nós procuramos fazer com os professores é ajudá-los a construir esses materiais, porque o conhecimento da Geografia vem desse professor licenciado em Geografia, e nós tentamos trazer esse olhar mais especializado da Educação Especial. Nosso trabalho aqui na CEI é construir essa atividade a partir do perfil do aluno. Então, o professor nos procura, disponibiliza a atividade e a gente faz os ajustes, a gente consegue fazer as sugestões de como tornar essa atividade mais apropriada para a condição desse aluno em específico”. PI (grifos do autor)

O trabalho citado pela professora é o que Trasel e Uggeri (2014) relatam com relação a importância do profissional do AEE estar articulado com o professor regular. Como já apresentado na literatura, cada professor possui a sua função em específico e é de suma importância que estes dialoguem para que os alunos por meio das intervenções pedagógicas tenham plenas condições de igualdade no ambiente escolar e consigam se desenvolver e ter autonomia.

Se tratando especificamente do ensino de Geografia, foi questionado aos professores desse componente curricular como eles trabalham as orientações da Base Nacional Comum



Curricular (BNCC) para a construção de conceitos abstratos, como o raciocínio geográfico e espacial, em alunos com deficiência visual.

Considerando que o trabalho dos professores possui como público alvo os alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental e alguns deles possuem baixa visão, as práticas pedagógicas aplicadas utilizam o lúdico como forma de repassar o conteúdo de Geografia:

“Desenho, eu desenvolvo tarefa para que eles possam desenhar, quando possível. Caso contrário, que eles pintem o desenho que eu forneço para eles, né? Pois à medida que eles desenvolvem essa pintura ou constroem esses desenhos, que eles possam ver as diferenças entre os espaços, né? Porque os espaços são diferentes, os espaços são organizados pela sociedade, a sociedade é desigual, ela é diferente, e aí é necessário que eles entendam isso. E aí o que eu procuro fazer é através de pintura, de desenho, ou eles construírem os desenhos e pintarem, né? Com uma prévia orientação a respeito dos desenhos e das próprias pinturas deles”. PG2 (grifos do autor)

Na fala do PG2, este cita o uso do desenho e pintura para diferenciação dos espaços. Pensando nos princípios do raciocínio geográfico, a diferenciação, distribuição e localização, são princípios passíveis de serem compreendidos através da prática empregada pelos professores.

Como afirma Brasil (2007), no caso da baixa visão recursos não-ópticos podem ser trabalhados como a numeração do lápis ou a ampliação da fonte. No caso do PG2, a atividade de desenho e pintura auxilia na percepção de diferenciação do espaço, devido ao uso de diferentes tamanhos, formas e cores utilizados para representar as informações presentes no espaço.

A partir da resposta do PG1, compreende-se que o professor já possui em mente as algumas recomendações para o trabalho com alunos com DV, de forma que o professor mesmo não tendo um aluno cego, ao apresentarmos a problemática durante conversas iniciais e durante a entrevista, conseguiu trazer exemplos de como adaptar os conteúdos de Geografia:

“Uma vez que eles não experienciam o mundo em uma perspectiva visual, não dá para trabalhar só com abstração, ou apenas com abstração. Tem que ter algum elemento tátil. Algumas estratégias já me vêm à mente. Porque, como professor, a gente é desafiado sempre [...] por exemplo, se você vai lidar com espaço, a noção de dimensão é fundamental. Então, se você leva um aluno a palpar uma cadeira, por exemplo, onde ele esteja sentado, a partir dessa cadeira você pode explicar o conceito de espaço para ele. A paisagem, pelo tato, você mostra, levando até ele determinados objetos em que ele possa perceber as diferenças de textura, dá para trabalhar a paisagem dessa forma. Mas eu acho que o conceito mais tranquilo para trabalhar é o conceito de região, você pegando um mapa tátil, com divisões ali, é mais tranquilo de tratar...”. PG1 (grifos do autor)

As categorias de análise da ciência Geográfica como paisagem e região correspondem ao que Loch (2008) já citava com relação ao uso da cartografia tátil na compreensão espacial.



Nas palavras do PG1 a contribuição de Almeida (2011) também se faz presente quando cita o uso do mapa tátil, neste caso para a educação cartográfica.

A próxima pergunta foi direcionada tanto aos professores de Geografia quanto a professora especialista e aos coordenadores. Questionou-se se as práticas pedagógicas feitas com os alunos PcD recebiam orientação, afim de torna-las mais inclusivas por meio de adaptação. Questionou-se também sobre a avaliação desses alunos:

“Aqui na escola nós temos um setor específico, o AEE específico, mas não há uma determinação de como serão essas práticas, mas há um diálogo sim, no início do ano, e também, periodicamente, eles produzem informações a respeito de como lidar com isso. Por exemplo, eles te fornecem um compêndio de fichas com as características de cada um desses alunos, dos alunos que a gente tem, para que possam ir aí sugestões de como trabalhar com esses alunos”. PG1 (grifos do autor)

A fala do professor diz respeito aos momentos de formação promovidos pela CEI. A fala também corrobora o que já foi citado anteriormente pela professora, ao afirmar que são feitas adaptações nos materiais, onde o professor regular traz os conhecimentos da Geografia e a professora especialista trabalha para melhor atender a deficiência do aluno.

Já o PG2 levanta a questão sobre avaliação dos alunos. De forma contraditória, o professor enfatiza a dificuldade em avaliar o aluno PcD junto aos demais, mesmo a CEI oferecendo esse suporte com relação a adaptação de materiais e provas:

“A gente conversa a partir do laudo desses alunos. Ai no nosso dia a dia na sala de aula, com os alunos, a avaliação eu te diria que é o processo mais difícil, até porque não tem como a gente avaliar esse aluno igual como a gente avalia os outros. A nossa média é 7, aí a gente tenta avaliar o que eles conseguiram desenvolver. E aí as atribuições de notas, avaliações, elas se dão dentro desse processo, né? Mas eu acredito que em um determinado momento a gente vai sentar com a coordenação de inclusão e debater um pouco mais sobre o avanço, né? Sobre o contexto desses alunos na sala de aula”. PG2 (grifos do autor)

Nos questionamos então: se existe um diálogo entre os professores, como ainda ocorre dificuldades na construção de uma avaliação adaptada? Como desdobramento desse impasse, onde já foi citado pelo professor “dificuldades para avaliar” e “discernimento mínimo”, pode haver para o aluno com DV um teste facilitado ou desconexo do tema que está sendo trabalhado em sala de aula. O que implica na dificuldade de se constatar se que o conteúdo de fato foi assimilado e internalizado pelo aluno.

Com relação aos coordenadores, foi destacado por eles a importância do assessoramento docente e o incentivo para que os professores busquem a coordenação:

“Então, o assessoramento docente, ele é um momento reservado que nós, professores da CEI para todos os professores virem tirar dúvidas, eles trazem propostas de materiais, eles trazem as suas dificuldades para que o professor da



educação especial converse e eles tirem ali uma proposta de atividade contemplativa para a turma ou uma proposta acessível para aquele estudante com deficiência. Então, a gente criou uma estratégia este ano de nós reunirmos os professores por área de conhecimento, a gente consegue demandar de maneira pontual com aqueles professores daquela disciplina. Esses diálogos, eles são voltados para a formação docente. Então, além dessas formações, nós elaboramos materiais. O LACEB, ele é destinado justamente para a elaboração e para a reunião desses professores junto com a equipe pra ver se a gente consegue demandar as necessidades específicas da turma ou daquele estudante daquela turma”. CI (grifos do autor)

O coordenador da CEI ao falar sobre o assessoramento que é oferecido aos professores da escola, cita um espaço importante para a inclusão que é o Laboratório de Acessibilidade Curricular na Educação Básica – LACEB. Nesse contexto, percebemos que a escola não conta somente com o AEE para apoio aos alunos, mas também com uma estrutura para fortalecer e melhorar a qualidade das práticas inclusivas, fazendo diálogos com professores e a comunidade escolar de forma geral.

“O nosso papel como coordenação pedagógica é levar os professores a procurar orientação na Coordenação de Educação Inclusiva. A gente manda para os professores uma lista de todos esses alunos, em que sala eles estão, e que sugestões a gente faz para cada caso específico desses alunos. E a gente faz acompanhamento direto com os professores, ouvindo e conversando e orientando como é que pode ser feito um trabalho mais interessante para atender esses alunos”. CP (grifos do autor)

Nas palavras da coordenadora pedagógica fica evidente que o trabalho com os alunos PcD fica a cargo da CEI e a parte que lhe cabe é o diálogo com os docentes e o encaminhamento para a coordenação inclusiva. Outro ponto relevante é a coordenadora citar o acompanhamento do docente, sendo uma das formas de saber as fragilidades que o professor possui e também de ter conhecimento se está sendo cumprindo o que a legislação orienta.

Já a professora especialista em sua fala, ressalta que apesar do trabalho feito com os professores, auxiliando na adaptação de materiais, ainda existe no ambiente escolar um quantitativo significativo de docentes que não possuem interesse no assessoramento. Tendo em vista essas dificuldades, tanto em relação a formação dos professores, quanto a falta de procura por ajuda especializada para adaptação de seus materiais, as práticas podem não atingir o resultado esperado.

“Sim, a gente procura ter uma boa relação. Os professores de Geografia nos mandam materiais, um professor específico envia materiais para impressão. Então assim, quando chega, eu visualizo que tem alguma coisa para tornar melhor o esclarecimento para esse aluno, eu já sinalizo por ali. Então, essa relação é muito próxima. A gente tem um diálogo interessante. E eu acho que a gente precisa é que mais professores nos procurem, porque nós temos um número bastante significativo de professores que não buscam o assessoramento”. PI

Até o momento, muito foi citado sobre o AEE e o trabalho da Coordenação de Educação Inclusiva – CEI, na escola. Esse trabalho desenvolvido com alunos com deficiência acompanha a estruturação da coordenação que ocorreu em 2016. Atualmente a Coordenação de inclusão é um espaço que compõem parte da equipe pedagógica da escola.

Segundo Godim *et al.* (2016), constitui o corpo técnico dessa coordenação: uma coordenadora geral, uma psicóloga educacional, três professoras de Atendimento Educacional Especializado, uma secretária executiva e quatro bolsistas de Pedagogia e Psicologia. A Coordenação (Figura 18) dispõe ainda, de um espaço integrativo, com sala de acolhimento, sala de avaliação, sala de reunião e sala de Atendimento Educacional Especializado.

Figura 18 – Coordenação de Educação Inclusiva (CEI-UFPa)



Fonte: Autor (2024)

O espaço teve como direcionamento o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Em conformidade com o documento, foi implementada na escola a Sala de Tipo I (quando não há alunos cegos). Godim *et al.* (2016) aponta que no processo de mudanças da coordenação, houveram reuniões com as outras coordenações evitando fragmentar o diálogo entre os setores da escola.

Alguns instrumentos de planejamento também foram pensados para o trabalho da coordenação, sendo o preenchimento desses instrumentos feitos com a participação dos docentes, da equipe multifuncional e das famílias:



- a) Ficha de Evolução Diária
- b) Ficha de Avaliação Psicopedagógica
- c) Programa de Atendimento Educacional Especializado
- d) Controle de Atendimento Psicopedagógico
- e) Plano de Desenvolvimento Individual
- f) Ficha de Encaminhamento para a Avaliação

Godim *et al.* (2016) identificam alguns pontos centrais que se apresentaram nesse processo de mudanças na coordenação. Para os autores, as barreiras relacionadas ao horário de atendimento dos alunos, à formação dos professores regulares e até mesmo à acessibilidade arquitetônica e urbanística do prédio foram pautas de debate para melhorias. Godim *et al.* (2016) também ressaltam a aproximação com as famílias durante as orientações e acompanhamentos.

O suporte criado para auxiliar os estudantes com deficiência na Escola de Aplicação buscou contemplar diversas áreas da coordenação e da comunidade escolar, a fim de proporcionar melhorias e garantir os direitos dos alunos PcD. Dessa forma, a CEI trabalha de maneira transversal, promovendo educação, acessibilidade, diálogos internos e com a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará.

Conforme respondido pelos entrevistados, a CEI busca orientar as práticas pedagógicas dos professores, e essas orientações frequentemente ocorrem no espaço do LACEB. Godim *et al.* (2023) relatam que a construção do LACEB ocorreu por meio do edital PROEG nº 13/2022 – EDIÇÃO LABINFRA/2023, lançado no final de 2022, que visava à seleção de propostas no âmbito do Subprograma de Apoio à Infraestrutura de Laboratórios de Ensino de Graduação e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Por meio desse edital, foi possível adquirir material de consumo, contratar serviços, realizar manutenção, reformas e elaborar o tutorial para execução das bolsas. O espaço onde o LACEB está localizado encontra-se no térreo do prédio e foi cedido pela Escola de Aplicação para a implementação do projeto.

Atualmente, o laboratório (Figura 19) conta com dois bolsistas e estrutura para apoiar o trabalho pedagógico com os estudantes do público da Educação Especial/Inclusiva – PAEE.

Figura 19 - LACEB/EAUFPA



Fonte: Autor (2024)

No que tange a deficiência visual, o LACEB conta com instrumentos para o auxílio dos alunos:

Figura 20 – Teclado de baixa visão e braille



Fonte: Autor (2024)

Figura 21 – Lupa de folha



Fonte: Autor (2024)

Figura 22 – Lupa eletrônica para computador



Fonte: Autor (2024)

Figura 23 – Luneta para baixa visão



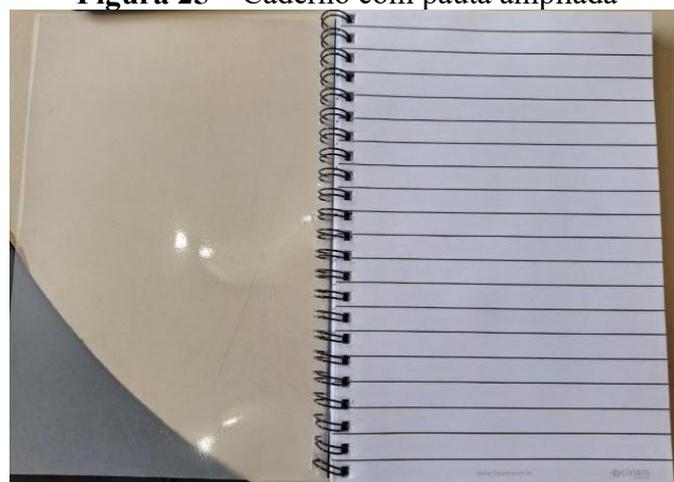
Fonte: Autor (2024)

Figura 24 – Lupa em régua



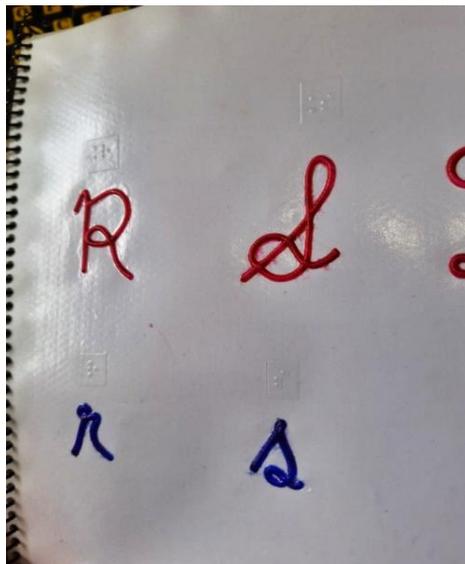
Fonte: Autor (2024)

Figura 25 – Caderno com pauta ampliada



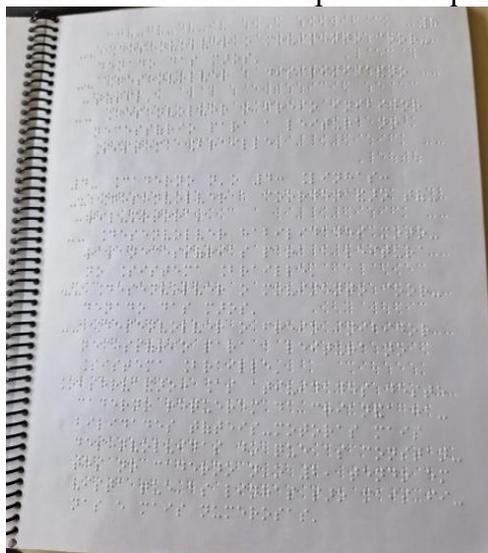
Fonte: Autor (2024)

Figura 26 – Caderno com letras e símbolos em braille



Fonte: Autor (2024)

Figura 27 – Caderno de Atividades Preparatórias para Leitura Braille



Fonte: Autor (2024)

Em visita ao espaço, o vice-coordenador da CEI esclareceu que o LACEB é um laboratório voltado para o desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis, destinados aos professores do ensino regular. Segundo ele, a equipe da CEI percebeu que apenas o assessoramento e as conversas de orientação não estavam surtindo efeito significativo para os estudantes em sala de aula.

Diante disso, a equipe pensou em criar materiais que auxiliassem esses professores do ensino regular, seja ensinando-os a produzir os próprios recursos, seja produzindo e fornecendo esses materiais diretamente. O LACEB tem como proposta primordial a elaboração de recursos e o fornecimento de informações, sendo, nas palavras do vice-coordenador, “um ambiente que



vai promover a acessibilidade dos professores junto aos estudantes com deficiência em sala de aula”.

Com a implementação desse espaço, Godim et al. (2023) apontam que houve resultados positivos, entre eles o incentivo à formação continuada dos professores, a valorização dos alunos com deficiência, a realização de oficinas, eventos, entre outras ações.

Considerando a presença desse espaço na escola e as possibilidades que ele oferece para a adaptação e construção conjunta de práticas inclusivas, questionou-se os entrevistados sobre suas percepções em relação às próprias práticas pedagógicas.

Em outra pergunta, indagou-se se os professores acreditavam que suas práticas pedagógicas auxiliavam na aprendizagem dos alunos com deficiência e quais métodos de avaliação utilizavam para acompanhar esse desenvolvimento ao longo do ano letivo.

*“Considero que sim. e as formas de avaliação, como esses alunos, eles não demandam, do ponto de vista cognitivo, eles não têm nenhum prejuízo cognitivo. As ferramentas de avaliação, elas seguem as mesmas ferramentas dos alunos que não possuem nenhuma demanda de deficiência intelectual, por exemplo. **O que a gente espera é que essa avaliação, ela também seja acessibilizada ao nível de necessidade dele enquanto ampliação, a nitidez das imagens.** Mas as ferramentas avaliativas, elas são as mesmas, considerando esses ajustes que são necessários para cada um desses alunos”. PI (grifos do autor)*

Na fala da professora especialista, percebemos que ela realmente acredita que as práticas realizadas com alunos com deficiência visual geram resultados, considerando o feedback relacionado à avaliação desses conhecimentos. A profissional também destaca a importância de a avaliação ser acessível a esses alunos, que, embora não seja "facilitada" do ponto de vista do conteúdo, deve ser construída e adaptada de forma que o aluno, dentro de suas condições, consiga respondê-la.

Adaptar o material para que o aluno possa ser avaliado corresponde às dimensões de comunicação e metodologia, conforme aponta Sassaki (2009).

*“Tem um aluno por exemplo, que o nível de suporte dele é moderado a severo. Eu não tenho a noção de espacialidade dele, de lateralidade, de profundidade, de dimensões espacial. **Ela é algo que ele desenvolve pela experiência dele do cotidiano. Não é algo que seja, penso eu, que ele adquiriu com a sala de aula ou com alguma experiência que o professor executa em sala de aula.** Está relacionado a um instinto de sobrevivência mesmo que cada um de nós temos. Mas já esse aluno que tem essa deficiência visual e que utiliza mais a audição para se comunicar comigo, **acho que tem alcançado, porque as avaliações que eu faço com ele, desde avaliações de participação de atividades em grupo, de produção de respostas, questionários com respostas e mesmo avaliações tradicionais, as notas dele estão sempre superiores, inclusive superiores à média dos alunos**”. PG1 (grifos do autor)*



Quando se trata de avaliação, o professor PG1 reflete sobre a relação entre o nível de suporte oferecido aos alunos e a compreensão que eles demonstram em relação às questões geográficas. Nem sempre os alunos possuem condições cognitivas para compreender conceitos abstratos, o que não ocorre com o aluno do professor PG1, que apresenta apenas baixa visão.

No entanto, o professor afirma que as compreensões desse aluno sobre o espaço geográfico são desenvolvidas por meio das experiências cotidianas e dos instintos, não sendo um conhecimento adquirido exclusivamente na escola. Essa fala do professor pode ser relacionada ao trabalho de Jordão (2021a), que apresenta diferentes elementos para conceituar o que seria o pensamento espacial. Dentre esses elementos, destacam-se o instinto e os processos de raciocínio.

Nesse contexto, os alunos desenvolvem o pensamento espacial ao atribuírem sentido às representações do cotidiano, utilizando sons, formas, texturas, entre outros recursos.

“Avaliar o desenvolvimento deles, eu vejo que é um processo mais difícil, né? até mesmo a ausência deles na sala de aula. Mas a ideia é que com essas ações de desenhos, de figuras com essa linguagem metodológica, a gente possa contribuir para que eles, ao se relacionarem com essas imagens, eles possam criar no seu cognitivo uma relação com o mundo do qual eles estão inseridos. A ideia é que a gente possa conseguir ter êxito com eles, mesmo que de repente a gente não tenha um feedback deles, mas que isso fique, vamos dizer assim, que fique tatuado para eles esse conhecimento das diferenças, do funcionamento dos itens que fazem a essência da organização do espaço geográfico”. PG2 (grifos do autor)

Já o PG2 afirma ter dificuldade pessoal em avaliar os alunos, utilizando como metodologia o uso de desenhos e figuras, de modo que o conteúdo trabalhado, de forma lúdica, seja absorvido pelos estudantes. O professor também menciona a ausência dos alunos com deficiência (PcD) em sala de aula, fato que, sem dúvida, impacta diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem desses alunos.

A situação à qual o professor se refere ocorre na escola, pois os alunos PcD que necessitam de um suporte maior, como o de profissionais de apoio, acabam não permanecendo nas últimas aulas. Essa situação compromete o acompanhamento desses estudantes, que deixam a escola a partir das 16 horas. Dessa forma, parte dos alunos é dispensada e retorna para casa, enquanto aqueles que possuem maior autonomia acompanham as aulas normalmente.

A pergunta seguinte, direcionada especificamente aos coordenadores, buscou saber se eles consideravam que as práticas realizadas pelos professores auxiliavam na aprendizagem dos alunos com deficiência e de que forma esses alunos eram avaliados ao longo do ano letivo:

“Sim, sim, eu considero. Sendo um universo de 200 professores com N funções, professores que têm carga horária de ensino, pesquisa e extensão a gente não consegue atingir a todos com as nossas formações, deveria, mas a gente não



consegue. Então, há avanços nessa questão dos estudantes com deficiência serem contemplados pelas práticas pedagógicas dos colegas no ensino regular mas a gente precisa cada vez mais avançar nesse aspecto, porque a gente busca fazer um trabalho sempre de parceria, colaborativo, mas a gente às vezes não consegue atingir a todos. [...] como é que a gente faz a avaliação desse estudante? junto ao professor do ensino regular. Nós participamos dos conselhos de classe e aí nesse momento o professor da CEI leva as informações de como está o desenvolvimento desse estudante nas aulas do AEE, e o professor do ensino regular vai trazer as experiências desse estudante em sala de aula, nesse momento é que a gente consegue fazer uma avaliação sobre o desempenho desse estudante.”. CI (grifos do autor)

A percepção positiva do Coordenador da CEI advém dos momentos formativos quando possui uma comunicação direta com os professores e em momentos como os conselhos de classe onde são discutidos o desenvolvimento dos estudantes. Em trabalho mais recente, Barca *et al.* (2023) enfatiza o processo de formação continuada dos docentes, técnicos, monitores(as) e cuidadores(as) realizado pela CEI.

Em 2022 a coordenação atuou ao longo do ano e as ações foram categorizadas em dois grupos: a) Documentos formativos e informativos e b) Momentos formativos:

Quadro 6 – Formação continuada da CEI em 2022

Documentos formativos e informativos	Momentos formativos
02 documentos informativos: Identidade Inclusiva e Material da Reunião de Transição 2022.	05 Encontros Formativos com Monitores e Cuidadores (EFMC) – debate acerca da legislação vigente, compartilhamento de vivências na sala regular junto aos estudantes PAEE, e incentivo à produção acadêmica
03 documentos formativos chamados de Pauta Inclusiva: Orientações gerais PAEE, Autismo no Ensino Médio, Baixa Visão e Cegueira	06 Diálogos Cooperativos Inclusivos (DCIs) com os temas: 1) Autismo no Ensino Médio; 2) Libras; 3) Materiais Acessíveis; 4) Transtorno do Espectro Autista; 05) Baixa visão e cegueira; e 6) Desenvolvimento motor típico e sinais de alerta de TEA.

Fonte: Adaptado de Barca et al. (2023)

Ainda sobre avaliação, o CI afirma não ter um método avaliativo, e que a responsabilidade de avaliar é do professor regular, e a CP complementa essa fala, afirmando que o professor não avalia o aluno de uma única forma, tendo esse aluno de ser avaliado levando em conta suas limitações físicas e cognitivas.

“A gente sabe que não é 100% dos professores que trabalham com os alunos PcD que fazem atividades adaptada. Muitos reclamam que não têm informação, que não sabem como adaptar. No geral, a avaliação dos alunos PcD e dos nossos alunos não é apenas através de provas. Nossos alunos, regimentalmente, eles são avaliados



através de três instrumentos avaliativos. São trabalhos individuais, trabalhos em grupos, são testes. É o professor quem vai selecionar a forma de avaliar. Só não podem avaliar apenas com um instrumento. Às vezes, o aluno é não-verbal, então a avaliação é de uma outra forma, é através do desenho, é através da escrita. Ou se o aluno é verbal, mas tem dificuldade de audição, é através do trabalho oral. Muitos professores trabalham com instrumentos de perguntas orais, avaliação oral. Tem aluno que é de baixa visão. Alguns alunos têm essa condição. Então, é muito diversificada, como o nosso regimento fala”. CP (grifos do autor)

As palavras da coordenadora pedagógica, reflete o esforço da instituição em flexibilizar o processo de avaliação, sendo esse um dos princípios da educação inclusiva, tendo em vista a adaptação curricular e metodológica. Mas de forma contraditória a esse processo inclusivo a coordenadora cita que existem na escola professores que não fazem essa adaptação, o que evidencia um descompasso entre a política formal e a prática cotidiana.

A fala dos coordenadores também retrata uma situação de impotência, já que o trabalho em parceria com os professores regulares, que deveria ser realizado, nem sempre ocorre. Os coordenadores têm ciência dessa situação; contudo, veem-se sem saída, uma vez que utilizam tudo o que está ao seu alcance, enquanto gestores, para mobilizar esses docentes.

Se tratando de diálogos entre os profissionais como fortalecimento do trabalho pedagógico para o trato com a inclusão, foi questionado aos professores como era o diálogo deles com a coordenação pedagógica e a coordenação inclusiva, e quais as demandas para os seus respectivos trabalhos:

“A coordenação pedagógica é uma outra coordenação muito limitada. Voltando a falar sobre infraestrutura e quantidade de pessoal e recurso humano, a gente tem uma coordenação do Ensino Fundamental 2, que tem uma assistente social e uma pedagoga. De maneira que as orientações dadas são maiores por parte do AEE do que pela coordenação pedagógica”. PG1 (grifos do autor)

A visão do PG1 sobre a sua coordenação destaca as limitações humanas e materiais que são enfrentadas e ressalta a falta de suporte que deveria ser ofertado pela Universidade Federal. O mesmo tom de crítica a essa ausência de assistência por parte da UFPA vem da fala do PG2. De maneira geral os dois professores se eximiram de falar explicitamente sobre o diálogo que devem fazer com as coordenações, indicando apenas que buscam informações na Coordenação de Inclusão.

“A gente sempre vem até a coordenação de inclusão para tentar saber de algumas informações, né? A gente tenta verificar lá, às vezes a família não tem como manter os alunos nos últimos horários, pelo menos alguns deles[...] a universidade, por exemplo, como um todo, precisa olhar um pouco mais para esse alunado que tem uma relação com a universidade, até porque a escola de aplicação é universidade, né?”. PG2 (grifos do autor)



O PG2 complementou sua fala citando sobre a necessidade do diálogo entre a universidade e a educação básica da EAUFPA:

“E lá na graduação? O que a graduação tem feito para formar licenciados, de um modo geral, para lidar com esse aluno que agora é realidade no ensino fundamental, no ensino médio, né? Então observe que é um conjunto de relações que estão interligadas, né? E que pela ausência de alguns diálogos, pela ausência de algumas condições, que são condições que deveriam ser provenientes da reitoria, né?”. PG2 (grifos do autor)

A observação feita pelo professor traz de volta a discussão sobre a formação de docentes, especialmente dos licenciandos que cursam ou já se formaram pela própria UFPA, os quais não possuem esses componentes curriculares ou, por vontade própria, não demonstram interesse em aderir aos diálogos inclusivos entre a educação superior e a educação básica, em um espaço destinado às experimentações, que é a Escola de Aplicação.

A falta de engajamento nesse diálogo não pode ser atribuída apenas aos alunos. É necessário olhar criticamente, e de forma política, para a grade curricular das licenciaturas nas universidades e questionar onde estão as iniciativas de inclusão, além de dialogar para que essas ações sejam efetivamente ofertadas. Seja na LDB (1996) ou em outros documentos orientadores da formação de professores, o conhecimento básico sobre inclusão e educação especial é obrigatório. No entanto, em contraposição a essas normativas, as universidades continuam negligenciando esse debate.

No que diz respeito ao diálogo entre a coordenação e os professores, a PI afirma que, ao longo do processo formativo e do ano letivo, é encaminhada às respectivas coordenações uma lista dos professores que participaram das atividades. A partir desse momento, as coordenações passam a investigar a ausência dos docentes que não compareceram.

“Eu tenho uma mãe que todas as quartas-feiras ela vem buscar o filho dela e vai lá onde eu estou, ela quer saber se os professores do filho dela estiveram lá para perguntar alguma coisa, para receber alguma orientação. Então, são famílias que estão preocupadas com esse processo educativo. [...] Geralmente, a gente encaminha para as coordenações as nossas ações, nós chegamos até a coordenação do ensino fundamental, explicamos qual é a necessidade de que os professores participem do momento formativo e aí quando acontece o processo formativo, a gente tem a ficha de frequência, e aí a coordenação geralmente toma alguma providência em relação aos professores que não estiveram presentes. Porque as famílias que eu acompanho, são famílias que são exigentes, o que é compreensível. [...] a coordenação do Fundamental II é uma coordenação que é muito parceira da coordenação de educação inclusiva e faz dos seus professores a exigência para que eles estejam presentes em todos os momentos formativos que a gente oferece”. PI (grifos do autor)

O que foi dito pela professora e que podemos contextualizar com outras de suas falas durante a entrevista é que mesmo os professores sendo obrigados a comparecer, ainda há



justificativas para sua ausência, o que atrapalha significativamente o processo formativo para inclusão, que se formos levar em conta tendo como base as fontes discutidas nas seções anteriores, possuem lacunas na formação inicial de docentes.

Dessa forma nos questionamos: como as práticas inclusivas são desenvolvidas se os professores ou não comparecem para o assessoramento e não comparecem aos processos formativos ofertados pela CEI? Como ficam as metas e visão da instituição perante uma realidade escolar em que parte dos docentes prejudica e invisibiliza a educação inclusiva, quando não possuem interesse e nem compreendem que a escola é um espaço diverso e todos os alunos possuem o direito a educação?

Se tratando do trabalho colaborativo, foi perguntado especificamente aos coordenadores como é a relação entre eles e em quais demandas escolares as coordenações buscam trabalhar de forma conjunta:

“A relação da CEI com as coordenações pedagógicas das outras etapas é uma relação que a gente procura sempre ter uma participação efetiva, colaborativa porque como a gente transversaliza da educação infantil ao ensino médio a gente sempre está em comunicação. As demandas sempre são as demandas de caráter formativo ou de comunicação, como a CEI gerencia as formações na área da Educação Especial na escola, então todas as formações passam ou partem da CEI nesse aspecto. E aí o outro contato que a gente estabelece via comunicação são os ofícios. A gente sempre procura ter esse tipo de comunicação, e é uma comunicação que às vezes não é efetiva”. CI (grifos do autor)

“As rodas de conversa, que é uma ideia nossa da coordenação pedagógica, mas a gente não deixa a CEI de lado, são convidados. Eles participam dos conselhos de classe junto com a gente, repassando a informação sobre os alunos, orientando os professores. Eles fazem formação com os professores regulares sobre as temáticas dos PcD, já teve sobre síndrome de Down para orientar os professores, porque eles pouco têm conhecimento sobre os distúrbios, sobre o que é o DPAC, como é que trabalha com esse aluno DPAC. Então, a gente está sempre nesse apoio mesmo, a gente conversa, a gente avalia, a gente propõe, eles aceitam muito as nossas sugestões e a gente deles, então é um trabalho mesmo em parceria.” CP

Fica claro com as respostas dos coordenadores que apesar de cada um possuir as suas demandas com relação aos alunos e aos professores, os diálogos entre a coordenação pedagógica do fundamental e a coordenação inclusiva ocorrem, e em sua maioria são demandas com relação a formação dos professores. Esse diálogo como podemos acompanhar se estende a outros momentos durante o ano letivo, não somente a formação com os professores, colaboram também no acompanhamento, seja das práticas docentes, quanto dos conselhos na escola.

Questionou-se também a relação das coordenações com os professores:



“Acompanhamento com todos os professores, conselho de classe, todos os professores participam e a gente avalia, os professores dizem como fazem, como é que dá certo com um ou outro aluno, é um momento formativo nos conselhos. E assim, se a gente sente necessidade, recebe um pai que está reclamando de alguma coisa, aquele professor que não faz adaptação, a gente costuma conversar e mostrar para ele a coordenação de educação inclusiva, a gente faz essa aproximação. Porque tem alguns professores que, mesmo eles tendo a dedicação exclusiva, eles têm 100 horas em sala e planejamento. Muitos professores muitas vezes não procuram esse assessoramento pedagógico por um motivo ou por outro. Não é fácil, sabe? Tanto que esse ano mesmo já teve três casos de responsáveis que entraram na Justiça para garantir essa adaptação de conteúdos”. CP (grifos do autor)

A fala da coordenadora pedagógica, além de expor as atividades do cotidiano da escola entre os professores, relata problemas sérios relacionados à inclusão. Apesar de haver uma coordenação voltada para auxiliar os docentes, alguns deles não procuram esse apoio, mesmo estando presentes na escola ou dispendo de tempo entre suas atividades.

O caso citado pela coordenadora também evidencia a fragilidade e as falhas existentes no cumprimento do direito ao acesso à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Ter conhecimento de que essas situações ocorrem, como consequência da negligência ou da falta de formação dos professores, torna-se uma evidência de que o processo inclusivo está longe do ideal.

A afirmação anterior da coordenadora também pode ser relacionada à fala do CI, quando este menciona que o contato com os professores ocorre principalmente em momentos de formação, uma vez que a escola apresenta uma alta rotatividade de docentes.

“Com os professores da sala de recursos que somos nós mesmos, a coordenação estabelece um ótimo diálogo porque é algo muito central. Com os professores do ensino regular, são quase 200 então tem professor que eu não conheço até porque é uma rotatividade muito grande, então a gente vai conhecer às vezes boa parte dos professores nos momentos de formação, e aí quando a gente já tem um contato com cada professor a gente consegue fazer comunicação administrativa pedagógica. Quando não, dependendo da atividade, quem faz essa mediação de comunicação é a própria coordenação deste professor”. CI

A partir dessa informação, questionamo-nos se o fato de a escola apresentar um alto fluxo de rotatividade de professores, de algum modo, não contribui para os desafios relacionados ao processo de inclusão. Uma vez que nem todos os docentes possuem formação específica para a inclusão, não estão adaptados ao trabalho escolar e carregam valores e crenças particulares, o trabalho desenvolvido pela CEI pode enfrentar dificuldades, devido à heterogeneidade presente no quadro docente (entre professores que já atuam de forma inclusiva e outros que ainda estão em processo de adaptação ou não realizam esse trabalho).



Como evidenciado nas seções anteriores deste trabalho, a formação inicial, por si só, não é capaz de suprir todas as demandas da escola. Dessa forma, a formação continuada torna-se de extrema importância para a constante atualização docente.

No que se refere à formação continuada, questionamos os professores se a Coordenação Pedagógica ou a Coordenação de Inclusão ofertava, na escola, cursos voltados para a inclusão, e se eles percebiam, no cotidiano escolar, reflexos dessas ações:

“Sim, nós temos eventos formativos, às vezes eles são pontuais, de uma deficiência específica, um assunto específico. Então, mapeamos uma necessidade como tem sido, por exemplo, agora, sexualidade da pessoa com deficiência. Então, nós temos um encontro a respeito dessa temática com as famílias, com os professores que atuam aqui na coordenação de educação inclusiva, com esses alunos. A gente vai também muito por necessidade, a partir da demanda, para que seja de uma forma mais coerente com a necessidade atual da escola”. PI (grifos do autor)

Através da fala da professora especialista, temos a informação de que os momentos formativos na escola são pontuais e de acordo com a demanda da escola, mas que não se restringem somente aos professores, mas também a família. Essa informação é reafirmada pelos PG2 e PG1, mas ainda avaliam esses momentos como insuficientes frente ao problema da realidade:

“Há sim, e reflexo tem, com certeza. Se é suficiente, é difícil precisar, mas eu penso que eles fazem tudo o que podem para dar o melhor atendimento”. PG1

“A gente tem tido alguns debates, algumas ações no sentido de se aproximar de diálogos necessários para lidar com esse aluno, mas essa aproximação, eu avalio que ainda ela não é a ideal, né? A gente precisaria estar mais próximo, a gente precisaria de outra carga horária, porque querendo ou não é difícil, só para você estar ampliando o material para um aluno de baixa visão, você leva aí umas 2 horas de tempo, né? E não tem como dizer que isso não interfere no nosso dia-a-dia de professor, na nossa carga horária, interfere sim”. PG2 (grifos do autor)

Ainda tratando da fala do PG2, este destaca a dificuldade em relação à adaptação de materiais, o que se mostra contraditório, uma vez que a escola dispõe de uma coordenação e de um atendimento específicos para esse propósito. No entanto, essa percepção pode ter outra explicação: a sobrecarga de turmas que muitos professores enfrentam.

Nesse cenário, a precarização do trabalho docente se evidencia. Não se trata apenas de falta de vontade ou de resistência em realizar as adaptações, mas, sim, das condições desafiadoras que limitam as práticas pedagógicas. Nesse sentido, oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo torna-se uma tarefa ainda mais complexa, comprometendo a excelência que os professores almejam alcançar.

A professora também complementou a fala do PG2, expressando sua visão quanto à efetividade dos processos formativos no cotidiano da escola:



“Honestamente, gostaria que tivesse mais. Às vezes, ela ganha uma força durante o processo formativo, enquanto a gente está acontecendo ali, mas no dia-a-dia não reflete da forma como a gente espera que acontecesse. Então, acho que ela vai perdendo força à medida que vai se afastando do processo formativo”. PI

A questão colocada pela professora reflete um dos problemas do ambiente escolar, relacionado à cultura escolar. Trabalhos como os de Silva (2006) e Pimentel e Nascimento (2015) apontam como atores dessa cultura as famílias, os professores e os gestores. Para que, de fato, a inclusão ocorra, é necessária uma reorganização escolar, com a transformação de crenças em relação às crianças e aos adolescentes com deficiência, além da revisão da visão hegemônica da instituição em relação aos alunos.

A fala da professora também evidencia que a Coordenação de Inclusão ainda não conseguiu consolidar, no ambiente escolar (especialmente entre os professores), uma prática constante de sensibilização para a inclusão, que se mantenha do início ao fim do ano letivo. Essa constatação reforça a necessidade e a preocupação da docente quanto ao enfraquecimento dos debates e aos efeitos que isso pode gerar no cotidiano escolar.

Ainda no campo da formação, por meio das redes sociais da CEI, identificamos, ao longo do último ano, uma série de informações que demonstram que a Coordenação atua de forma contínua nas atividades voltadas à inclusão e à formação de professores.

O Quadro 7 apresenta as atividades realizadas no ano de 2024, no espaço do LACEB:

Quadro 7 - Atividades do LACEB/CEI em 2024

Assunto	Público Alvo	Mês
Encontro formativo sobre a sexualidade da pessoa com deficiência	Comunidade escolar e famílias	Novembro
Diálogos acerca do Planejamento Educacional Individualizado – PEI	Famílias	Outubro
Oficina de Libras	Servidores, docentes, técnicos, estagiários, bolsistas e familiares de alunos surdos da EAUFPA	Setembro
Oficina: Teoria e prática para estudantes com deficiência visual na Educação Básica	Comunidade escolar	Julho
Oficina Educação Infantil e Ensino de Libras: concepções e abordagens metodológicas	Comunidade escolar	Julho
Oficina de Introdução à modelagem e impressão 3D	Comunidade escolar	Maior



Atividade em parceria com a Coordenação de Estágio Supervisionado da EAUFPA	Estagiários	Abril
Diálogos cooperativos inclusivos – Síndrome de Down (SD)	Docentes do 7º ano	Março
Diálogos cooperativos inclusivos sobre o Plano Educacional Individualizado - PEI	Docentes da Educação Infantil e 5º ano	Março
Diálogos cooperativos inclusivos – Materiais acessíveis: construindo propostas de atividades acessibilizadas	Docentes do 6º e 7º ano	Março
Diálogos cooperativos inclusivos – Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD)	Docentes do Ensino Médio	Março

Fonte: Adaptado de CEI UFPA (2024)

O quadro apresentado registra ao todo onze atividades realizadas ao longo do ano letivo pela coordenação voltadas a diferentes públicos e abordando temas variados. No entanto, a maioria dos professores aponta a falta ou a insuficiência de formação, o que gera uma contradição que impacta diretamente as análises sobre o processo formativo. Não é possível afirmar com certeza se essa questão decorre da própria execução da atividade, da falta de suporte ou de fatores externos.

3.4 AS CONDIÇÕES MATERIAIS PARA INCLUSÃO NA EAUFPA

Uma vez que investigamos as práticas pedagógicas que ocorrem, é necessário analisar também a estrutura escolar e refletir, de forma crítica, sobre as condições materiais que a EAUFPA oferece para que seus alunos com deficiência (PcD) tenham acessibilidade e se desenvolvam nos aspectos cognitivos e sociais.

A princípio, considerando instrumentos como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a Constituição Federal de 1988, a Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009, entre outros, que orientam o trabalho com alunos com deficiência e garantem seus direitos enquanto cidadãos, perguntamos aos entrevistados quais são as dificuldades que, atualmente, comprometem o processo de inclusão na escola.

As respostas apontaram diferentes problemas, ora relacionados aos aspectos atitudinais do corpo escolar, ora aos materiais e, também, à própria infraestrutura.

“Uma falta de vontade de alguns, pelo menos, sabe? Porque a desculpa de que não tem formação é uma das desculpas que são mais frequentes, mas a gente tem uma



coordenação só para isso, a gente tem um laboratório de material, falta realmente para muitos professores é talvez essa sensibilização. Eu acho que a gente já melhorou muito, a partir do momento que a gente começou a fazer essas rodas de conversa com os pais, eu acho que isso já trouxe um pouquinho mais de avanço, sabe? Alguns professores que a gente via que não estavam nem aí, já começam a fazer. Mas é um processo, realmente é um processo”. CP (grifos do autor)

“As atitudes em relação aos professores, uma falta de ação, de se conscientizarem mais”. PI

“O processo de inclusão, eu acho que em qualquer aspecto, quem dificulta eu acho que é o ser humano, porque, às vezes, nós temos o recurso, a gente elabora o recurso, a gente adquire este recurso, mas há falta de iniciativa ou consciência do docente. E se este professor que vai orientar, que vai encaminhar o conhecimento com a utilização deste recurso, não media de maneira inclusiva, consciente de que ele tem que incluir aquele estudante, a inclusão não ocorre, mesmo tendo uma sala de recurso equipada ou tendo uma turma do ensino regular consciente”. CI (grifos do autor)

Segundo as respostas dos entrevistados, parte dos professores da EAUFPA não trabalha de forma inclusiva. Alguns dos termos que surgem nas respostas são: sensibilização, iniciativa e consciência. Contudo, em um contexto no qual consideramos os dispositivos legais que visam garantir os direitos dos alunos com deficiência (PcD), deparamo-nos, no mínimo, com situações de negligência, uma vez que parte dos docentes, mesmo sem formação específica, não busca adaptar suas atividades.

Ao discutirmos práticas pedagógicas inclusivas, é inevitável não pensar no trabalho colaborativo que deve ocorrer na escola entre os professores. Mas como essas práticas podem acontecer se os docentes não demonstram interesse ou afirmam que a formação ofertada (como observamos nos quadros 6 e 7) não é suficiente?

Esse questionamento nos leva a refletir sobre os diversos contrastes existentes dentro de um único espaço, que é a Escola de Aplicação. No cotidiano escolar, observa-se que parte do quadro docente busca trabalhar com seus alunos PcD, enquanto outra parte não se empenha em adaptar seus materiais nem em procurar aconselhamento na CEI. Assim, a inclusão, ora se faz presente, ora se mostra inexistente.

O professor de Geografia, em sua resposta, enfatiza o contraste entre a legislação e a realidade do cotidiano escolar:

“Formação de professores, a questão dos materiais, infraestrutura... no chão da escola, na parte operacional é onde nós temos os maiores gargalos. As leis existem, a gente conhece e sabe que as leis existem, agora a operacionalização disso... [...] a ausência de laboratórios ausência de tempo mesmo e de qualificação com qualidade, porque veja... por quanto tempo você precisaria tirar o professor de sala de aula remunerando ele, porque ele não pode ficar sem alimentação, quanto tempo você precisaria disso aí? um mês, dois meses, seis meses para que ele saia formado para que ele dê esse suporte? Você está entendendo essa é a questão, como é que vai fazer? E não é só o professor de Geografia não, é o corpo docente como um todo”. PG1



Tendo em vista os apontamentos citados, torna-se evidente o cansaço do professor em relação aos problemas do cotidiano escolar, como a falta de materiais, a ausência de uma formação mais robusta para lidar com as demandas da educação inclusiva e outras questões correlatas. Na fala do professor de Geografia, a questão das leis e da garantia dos direitos dos alunos com deficiência confronta diretamente as condições de trabalho docente na escola, afetando não apenas sua área específica, mas todo o corpo docente de forma geral.

Um dos pontos mais relevantes refere-se à necessidade de uma formação continuada de qualidade, que permita ao professor se dedicar sem que isso acarrete descontos em seu salário ou prejuízos em seu trabalho com as turmas. Esse aspecto revela uma importante limitação que compromete o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que os cursos de formação podem coincidir com seus horários de aula, levando-os a postergar seus planos de carreira e desenvolvimento profissional.

O PG2 também tece críticas em relação à insuficiência de condições para que o processo de inclusão ocorra de forma efetiva na escola e destaca a importância do suporte que deveria ser oferecido pela reitoria da Universidade Federal.

“Olha, isso é muito relativo, mas o que nós temos não é o suficiente, não é o suficiente porque a reitoria não nos dá suporte. A reitoria não vem aqui olhar a nossa sala de aula possuidora de PcD ou não, não vem, a não ser na época de eleição. Mas tirando isso, a gente precisa de salas adequadas, a gente precisa de laboratórios, a gente precisa de profissionais, de cuidadores para estar junto com essas crianças, porque sozinho a gente não vai dar conta”. PG2 (grifos do autor)

Na visão do professor, a escola necessita de um melhor suporte por parte da universidade, o que, segundo sua percepção, não ocorre de maneira regular, sendo pontuais os momentos em que a UFPA, de fato, busca atender às demandas da escola. No contexto da inclusão, recorreremos novamente à Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) para reafirmar a responsabilidade da instituição (neste caso, a comunidade escolar) em assegurar uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência.

Os discursos dos entrevistados sobre as dificuldades relacionadas à inclusão revelam-se bastante significativos, podendo ser organizados em duas linhas de pensamento: (1) a falta de iniciativa e a negligência por parte de alguns professores e (2) a ausência de materiais e de infraestrutura adequada. Observa-se que, enquanto os professores de Geografia apontam a falta de material e de suporte, os coordenadores e a professora especialista destacam a falta de iniciativa dos professores regulares.

De modo geral, não é possível afirmar qual dessas perspectivas está correta ou possui maior peso em relação à realidade da escola. Contudo, é possível afirmar que ambas as problemáticas se entrelaçam e impactam diretamente o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

No que se refere à estrutura da escola, não poderíamos deixar de mencionar a questão da acessibilidade. Durante o período em que foram realizadas as entrevistas, problemas relacionados à acessibilidade do prédio foram relatados em conversas com professores e coordenadores. Duas situações, em especial, chamaram nossa atenção: o funcionamento dos elevadores e o estado do piso tátil da escola.

A escola conta com dois elevadores; no entanto, segundo informações, um deles está inoperante devido a problemas técnicos (Figura 28)

Figura 28 – Elevador da EAUFPA



Fonte: Autor (2024)

Conforme alguns entrevistados, as turmas que têm estudantes que usam cadeira de rodas precisam ser deslocadas para o térreo, uma vez que as etapas do ensino fundamental dois e médio ficam no primeiro andar da instituição. Com relação ao piso tátil, a escola dispõe desse recurso em algumas áreas, como na entrada e em corredores mais extensos (Figura 29 e 30).

Figura 29 – Piso tátil na entrada da escola



Fonte: Autor (2024)

Figura 30 – Corredor com piso tátil



Fonte: Autor (2024)

Porém, em outras áreas, o piso não apresenta este recurso de acessibilidade (Figura 31).

Figura 31 – Corredor sem piso tátil



Fonte: Autor (2024)

Complementamos esta observação sobre a infraestrutura da escola, citando a falta de mapas táteis, que auxiliam os alunos a reconhecerem e compreenderem melhor a disposição espacial dos prédios e dos demais espaços da escola (como sala dos professores, setores administrativos, entre outros). Tais medidas são indispensáveis para garantir a acessibilidade dos alunos e são obrigatórias por lei, conforme previsto em documentos como a Constituição de 1988, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000).

A ausência desses elementos de acessibilidade não pode ser ignorada nem naturalizada. Como apontam Sasaki (2009) e Mantoan (2003), é fundamental compreender que esses dispositivos, somados ao trabalho pedagógico, ao apoio familiar e à reestruturação escolar, constituem pilares essenciais para a construção e o êxito de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, a última pergunta buscou saber, de forma geral, como os entrevistados avaliavam a Escola de Aplicação em relação ao trabalho desenvolvido com a inclusão

“Apesar de todas essas deficiências mencionadas, eu acho que a gente tem um belo trabalho dentro dos limites de pessoas e de recursos que nós temos. O interesse da escola também em procurar ter profissionais que procurem dar o mínimo dessa formação a diversidade e a compreensão plural, também do corpo docente”. PG1 (grifos do autor)

“Em termos de infraestrutura, sabe, a gente avançou muito em relação a SEMEC, em relação a SEDUC. Tem cuidador, tem bolsista que está ali acompanhando aquele



*aluno. A gente tem uma coordenação, a gente tem um laboratório de material, a gente tem um professor com dedicação exclusiva. **Eu acredito que a gente precisa avançar, porque as condições infra-estruturais, as condições materiais, as condições mesmo de recursos humanos, a gente está muito bem, né?**”. CP (grifos do autor)*

As respostas dos entrevistados evidenciam percepções complementares sobre a inclusão na Escola de Aplicação. A primeira (PG1) destaca a valorização do trabalho realizado e reconhece os esforços da instituição em promover uma formação pautada na diversidade e na compreensão plural. Apesar das limitações de pessoal e de recursos, reconhece-se o compromisso da escola em garantir um ambiente inclusivo.

Por outro lado, a segunda resposta (CP) ressalta os avanços em infraestrutura e suporte, comparando positivamente a escola com outras instituições, como a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). A resposta de CP aponta conquistas significativas na escola em relação às demais. No entanto, ambos os entrevistados reconhecem a necessidade de avanços contínuos para consolidar e aprimorar o trabalho desenvolvido.

*“Eu vejo que a escola de aplicação, como toda escola pública, tem as suas dificuldades, mas é uma escola que se diferencia principalmente pela qualidade do corpo docente. [...] **mas não depende somente da equipe de educação inclusiva, é o contexto geral da escola inteira. E como a gente depende às vezes da própria universidade, é um contexto em cadeia para que a gente mantenha esse cenário de uma escola inclusiva**”. CI (grifos do autor)*

Um aspecto central que chama atenção na resposta do CI é a relevância de ter professores qualificados. CI aponta que a equipe de educação inclusiva desempenha um papel crucial para fazer a diferença, mas também destaca que o contexto geral da escola e a parceria com a universidade são essenciais para promover uma inclusão de verdade. Isso corrobora com as questões já apresentadas de que a inclusão vai além de ações isoladas, exigindo a colaboração e o suporte de toda a estrutura escolar.

*“**Está em busca de melhorar, eu avalio que é uma busca constante. Se eu disser, olha, está resolvendo? Não, não está resolvendo, mas que está em busca, que está tentando, tem boa vontade, tem preocupação com os alunos PcD, tem uma dedicação.**”. PG2 (grifos do autor)*

A resposta de PG2 mostra um certo desânimo com os resultados atuais referentes a inclusão. Apesar do esforço, boa vontade e dedicação, a situação ainda não é a ideal tanto para os professores quanto para os alunos. Isso deixa claro que a escola está avançando e buscando melhorias, mas as questões de inclusão continuam sendo um processo em construção, sem mudanças drásticas ou satisfatórias no curto prazo.



“Eu acho que é um trabalho que está em desenvolvimento. A própria coordenação de educação inclusiva, foi ganhando um espaço dentro dessa escola que não possuía. [...] o próprio papel do professor de atendimento educacional especializado era um papel muito questionado, e hoje, depois de oito anos vejo que ela está ganhando forma. É um trabalho que está em desenvolvimento, não é o que a gente esperava ainda, por conta principalmente da questão atitudinal”. PI (grifos do autor)

A fala de PI complementa a perspectiva de PG2, ao destacar os avanços da Coordenação de Educação Inclusiva e as mudanças ocorridas ao longo dos anos. A valorização do professor especializado em Educação Especial representa um progresso significativo, mas, como aponta PI, a questão atitudinal ainda constitui um grande desafio. Isso evidencia que as barreiras vão além dos aspectos estruturais e pedagógicos, sendo profundamente culturais e relacionadas à forma como a inclusão é percebida na escola.

As respostas indicam que a Escola de Aplicação tem avançado na inclusão, embora de forma gradual, dependendo tanto de estratégias educacionais quanto de mudanças atitudinais que precisam ser disseminadas na comunidade escolar. Esse processo envolve não apenas aspectos políticos e materiais, mas também a garantia dos direitos dos alunos com deficiência (PcD) e a construção de um modelo de convivência mais inclusivo, equitativo e respeitoso às diferenças.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo, baseado no levantamento bibliográfico e documental, nas entrevistas realizadas e em observações sobre acessibilidade, revelam que, embora a Escola de Aplicação da UFPA conte com uma coordenação específica para promover a inclusão de forma transversal no ensino básico, ainda enfrenta desafios para cumprir plenamente a legislação e se consolidar como um espaço efetivamente inclusivo. Essa constatação não retira o mérito do trabalho realizado pela Coordenação de Educação Inclusiva, mas é um reflexo de uma realidade que se repete em todo o país quando se trata de Educação Especial e Inclusiva.

A entrevista buscou enfatizar as opiniões e vivências individuais, permitindo compreender a realidade escolar como um espaço permeado por contradições. Os resultados destacaram questões fundamentais, como problemas de infraestrutura, a necessidade de trabalho colaborativo, as preocupações das famílias com a aprendizagem dos alunos, a formação continuada dos professores e as dificuldades no diálogo entre a UFPA e a Escola de Aplicação. Além disso, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, em alguns momentos, promovem a inclusão, enquanto, em outros, acabam por dificultá-la.

Ao relacionar as informações coletadas nas entrevistas com os objetivos da pesquisa, destacam-se dois eixos principais de debate: as práticas pedagógicas e a formação em Geografia, bem como as condições materiais para a inclusão na escola.

No que se refere às práticas com alunos com deficiência visual, foram identificadas atividades que fazem uso de desenhos, pintura, manipulação de objetos e exercícios táteis. Essas práticas são desenvolvidas com o apoio da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) ou por meio de pesquisas individuais realizadas pelos professores regulares.

No contexto do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, no qual atuam os professores entrevistados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o ensino de Geografia com foco na cartografia e no desenvolvimento do pensamento espacial, o que representa desafios para alunos com deficiência visual, visto que essas habilidades dependem fortemente da visão. Um dos professores destacou que a compreensão de dimensões e espaços, por parte desses alunos, é adquirida, majoritariamente, por meio de experiências cotidianas, mais do que nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Essa percepção, somada às propostas para o ensino de Geografia, revela como determinadas práticas podem auxiliar os alunos com deficiência visual. Reforça, também, a importância da escola como um espaço que contribui para que esses alunos interajam com o



mundo por meio dos sentidos remanescentes, mobilizando não apenas os conhecimentos de Geografia, mas também promovendo sociabilidade, autonomia e desenvolvimento cognitivo.

Não há dúvidas quanto ao impacto positivo que a adaptação de materiais traz para a educação dos alunos com deficiência visual. Contudo, é necessário lembrar que as práticas pedagógicas podem ser inclusivas ou não, dependendo da forma como o professor as conduz. Ou seja, é possível ter um material adaptado que, embora atenda às necessidades específicas do aluno, não promova, de fato, sua inclusão em sala de aula junto aos demais colegas. Isso pode ocorrer em situações nas quais o aluno não é incluído nas discussões propostas, não participa de atividades em grupo ou realiza avaliações sem os devidos recursos de acessibilidade, entre outros exemplos.

Para que esse trabalho seja realizado de forma eficaz, a escola necessita de condições materiais adequadas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas também enfrentam limitações impostas pela própria BNCC, que, embora mencione competências relacionadas ao respeito às diferenças e à promoção dos direitos humanos, não aborda de forma concreta as especificidades da inclusão.

No que diz respeito às práticas docentes, os professores entrevistados indicaram que sua formação inicial não contemplou, de maneira efetiva, a temática da inclusão. Compreende-se que esse é um tema que, aos poucos, foi sendo incorporado às universidades e que grande parte dos docentes em atuação não teve acesso a essa formação. Nesse contexto, cabe aos profissionais buscar a formação continuada. No entanto, permanece o questionamento: e hoje? Será que os cursos de licenciatura, excetuando-se a obrigatoriedade do ensino de Libras (que, por vezes, é insuficiente), de fato trabalham a Educação Especial em seus currículos?

Esse questionamento é pertinente e emerge não apenas das respostas dos professores da Escola de Aplicação, mas também de inquietações pessoais. Analisar os currículos dos cursos de licenciatura e discutir se e como são abordados os componentes relacionados à inclusão pode contribuir para revelar, não apenas a fragilidade na formação docente, mas também as dificuldades que permeiam o ambiente escolar frente à diversidade.

Os entrevistados também relataram que a elevada carga de trabalho docente dificulta o investimento em cursos de formação continuada. No entanto, ao se depararem com as demandas específicas da sala de aula, esses profissionais buscam, dentro de suas possibilidades, elaborar estratégias para atender às necessidades dos alunos, especialmente no ensino de Geografia.



O trecho aponta para situações de como a sobrecarga de trabalho (também discutida na pag. 42 e 43 sobre os profissionais do AEE) é uma questão a se tratar, tendo em vista que é um limitante no caso dos professores para a sua formação continuada e também para a construção das suas práticas. Desse modo, não somente formação inicial e material precisam ser levadas em consideração, mas condicionantes institucionais do trabalho docente como carga horária precisam ser consideradas quando falamos sobre qualidade da educação e sobre inclusão.

O segundo eixo de discussão refere-se às condições materiais. A partir do objetivo específico “C”, buscou-se estabelecer relações entre práticas pedagógicas, Educação Especial e o processo de inclusão na escola. De forma geral, a pesquisa objetivou identificar se a Escola de Aplicação da UFPA seguia as legislações nacionais voltadas à promoção da acessibilidade e da educação inclusiva.

Sob esses aspectos, os entrevistados apontaram problemas estruturais na escola, como a falta de materiais adaptados tanto para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto para as salas regulares. A ausência de diálogo entre os professores regulares e a profissional do AEE também foi citada como um obstáculo à construção de um ambiente inclusivo. Esse cenário é agravado por casos em que famílias precisaram recorrer à Justiça para garantir a disponibilização dos materiais necessários para seus filhos.

Assim, embora a instituição possua princípios éticos voltados ao suporte e ao sucesso escolar dos alunos, enfrenta um evidente contraste entre o que está proposto em seus documentos institucionais e a realidade vivenciada. Segundo os entrevistados, o vínculo com a Universidade Federal do Pará, que promove projetos de extensão e pesquisa na educação básica, ainda não se mostra suficientemente eficaz para atender às demandas específicas da escola.

A Universidade Federal do Pará, além de ser responsável pela manutenção da escola, oferece cursos de licenciatura que poderiam estabelecer um diálogo mais próximo com a educação básica. Isso suscita reflexões sobre as fragilidades desse diálogo, a insuficiência das ações realizadas pela universidade e, até mesmo, sobre a falta de interesse ou o apagamento da discussão sobre inclusão nos currículos dos cursos de licenciatura.

A discussão apresentada até aqui tem origem em inquietações pessoais surgidas ao longo da minha formação como docente, que, no âmbito do mestrado, puderam ser sistematizadas em forma de texto dissertativo. Sem dúvidas, impactaram significativamente meu olhar sobre a temática nos últimos anos. O trabalho realizado na Escola de Aplicação da UFPA, aliado aos referenciais teóricos apresentados ao longo deste texto, contribui para analisar



a realidade e refletir sobre como o ambiente escolar se configura atualmente e, mais importante, sobre como podemos avançar enquanto docentes.

Sob uma perspectiva dialética, as dificuldades apontadas impulsionam reflexões sobre como as escolas podem se tornar mais inclusivas. Essa questão ultrapassa a sala de aula e a organização escolar, destacando a necessidade de investimentos na educação básica e na formação docente de qualidade. Os conflitos e as barreiras persistentes afetam diversos atores e impactam diretamente a aprendizagem dos alunos com deficiência. Portanto, é fundamental direcionar recursos para aprimorar a infraestrutura, valorizar os profissionais e promover a capacitação docente.

Melhorar a educação envolve desde a formação inicial e continuada dos professores até o aprimoramento das condições materiais e de trabalho nas escolas. Este estudo buscou evidenciar as práticas pedagógicas e as dinâmicas internas da instituição que, apesar dos desafios, espera-se, mudanças na cultura escolar e na mentalidade dos envolvidos, promovendo a valorização da diversidade em sala de aula e garantindo os direitos legais dos alunos com deficiência. Dessa forma, busca-se construir uma educação geográfica efetivamente inclusiva.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020

ADELINO, Karolin da Silva Santos. O RETROCESSO E A SEGREGAÇÃO IMPOSTA PELA “NOVA” POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DECRETO N. 10.502 DE 2020. **Revista SL Educacional**, 2023.

ALMEIDA, Rosângela Doim. Cartografia Escolar. **Salto Para o Futuro**. Ano XXI, Boletim 13, p. 18-27 2011

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação :Secretaria de Educação Especial, 2006

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Sou Cego ou Enxergo?: as questões da baixa visão. **Educar em Revista**, p. 15-28, 2004.

ARIZA, C. A.; MADORRÁN, A. G.; CABRILLANA, F. J. R. A leitura e a escrita no deficiente visual grave. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Org.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, p. 205-225. 2003.

BARCA, Ana Paula de Araújo; ALVES, Denise Soares da Silva; MARTINS, Rafael Costa; GODIM, Suelen Tavares. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA. In: **Anais do XIV Fórum de Pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. Anais...Belém (PA) EA-UFGPA, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-de-pesquisa-e-extensao-da-escola-de-aplicacao-da-ufpa-295677/610532-O-ATENDIMENTO-EDUCACIONAL-ESPECIALIZADO-NA-ESCOLA-DE-APLICACAO-DA-UNIVERSIDADE-FEDERAL-DO-PARA--PRATICAS-DE-FORMA>. Acesso em: 05, dez. 2024

BARROS, Elisama Silva; OLIVEIRA SILVA, Eurides de; ÁVILA, Leonardo Bastos. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR DE CAXIAS-MA. **COGNITIONIS Scientific Journal**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2019.

BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 21, p. 07-15, 2005.

BESERRA, Plínio Matheus Paiva; LIMA, Everton Santos; SILVA, Ana Lúcia da. ALGUMAS NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA. **OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 15. 2024.

BISTAFFA, Vanilda Divina Almerio; JORGE, Viviane Alves; VEDOVATO, Marcia Santos. A Perspectiva Da Inclusão Na Escola De Ensino Regular E O Retrocesso. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001a.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 10 agost. 2024

BRASIL. Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual:** formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP/SEED, 2007

BRASIL. MEC. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. **Alunos cegos e com baixa visão:** orientações curriculares. Brasília: MEC/DGIDC, 2008.

BRASIL. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009,** 2009.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf Acesso em: 10, fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** (A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar). Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Lei. n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, proposta preliminar: segunda versão revista, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14, ago. 2024

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.



BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm Acesso em: 10 setembro 2024

BRITO, Patrícia Ribeiro; VEITZMAN, Sílvia. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v. 63, p. 49-54, 2000.

BRIANT, Maria Emilia Pires. **A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã**: conhecendo estratégias e ações. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2008.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações**. *Rev. bras. educ. espec.* vol.18, n.1. 2012

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CALDEIRA, Anna; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, n. 16, p. 133-152, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. **et al. Geografia–Estudo e Ensino–conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Editora Xamã, p. 73-87, 2012.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CAPELLINI, V.; MENDES, E. **O ensino colaborativo**: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, v. 2, p. 113-128, 2007.

CARVALHO, Marcos Fialho de, SILVA, Angélica Fonseca da, BORGES, José Antonio dos Santos, SILVEIRA, Júlio Tadeu Carvalho da. Da reglete ao Braille fácil-uma breve história do desenvolvimento tecnológico do Braille no Brasil. In. V Simpósio de História da Informática na América Latina e Caribe [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: UFRJ/NCE, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.

CASTRO, Maria Helena. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino da geografia: caminhos e encantos**. EdIPUCRS, 2007.



CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. in: CAVALCANTI, l. de s. (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27- 49.

CARVALHO. Karinise da Silva. COMO O PROFESSOR PODE TRABALHAR A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA COM OS ALUNOS SURDOS. In ANAIS II ENIGEO. 2021 Disponível em: [https://www.biotemas.unimontes.br/post/Anais_II_ENIGEO\(2\).pdf](https://www.biotemas.unimontes.br/post/Anais_II_ENIGEO(2).pdf) Acesso em: 10, ago. 2024

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares. Paris: **História da Educação** n. 38, p. 59-119, 1988.

CONDE, Antonio João Menescal. **Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula: sugestões para professores**. 2006

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 4, p. 51-66, 1994.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. O processo de Elaboração de conceitos Geográficos em alunos com deficiência Visual. **Florianópolis/SC: UFSC**, 2013.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989

DANTAS, Lilianne Moreira; COSTA, Lidsay Loureiro da. A relação entre as práticas pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte/CE. In: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Paraíba. 2014.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63

DIAS, Maycon Rodrigues de Oliveira. **A Inclusão do Diferente no Contexto Social: Dever de Todos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 06, Vol. 01, pp. 158-171, 2018.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. SÁ, Elizabet Dias. de., CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de., ARRUDA, Sonia Maria Chadi de Paula, & SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2010.

DOS SANTOS MENDONÇA, Ana Abadia. "AS LICENCIATURAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA." *VIII Encontro de Práticas Docentes do Curso de Licenciatura em Computação*. 2021.

FEITOZA, Maria das Graças Cavalcante de Melo. **As atribuições do professor do AEE**. 2017.

FELICETTI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinea de Lourdes. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, 2020.

FERNANDES, A.; **“Utopia” da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia** - Vencendo Paradigmas. Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de



Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio_Fagundes_2005.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. In: **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. p. 2120-2120. 2009

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, e230191, p. 1-14, 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, São Paulo, v.97, n. 247, 2016

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, p. 2, 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos cedes**, v. 28, p. 209-227, 2008.

GARCÍA, Carlo Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED**, p. 19-66, 2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GODIM, Suelen Tavares; ALVES, Denise Soares da Silva; RESQUE, Deusa Priscila; ALMEIDA, R. ; FERREIRA, V. . O processo de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial, 2016, Marília. I CIEEI & XIII JEE, 2016.

GODIM, Suelen Tavares; MARTINS, Rafael Costa; BARCA, Ana Paula de Araújo; LIMA, Marcelle Monteiro de; CUNHA, Thamires Lira. A IMPLEMENTAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA- LACEB/EAUFPA.. In: **Anais do XII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação - XII SICEA**. Anais...Belém(PA) UFPA, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xii-sicea/718515-A-IMPLEMENTACAO-DO-LABORATORIO-DE-ACESSIBILIDADE-CURRICULAR-NA-EDUCACAO-BASICA--LACEBEAUFPA>. Acesso em: 05/01/2024

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Luiz Vidal Nogueira. **Desenhismo**. 2 ed. Santa Maria: Ed. da Universidade Federal de Santa Maria. P.120. 1996.



GOMES, Marco Antônio de Oliveira; RODRIGUES, Ana Paula Aires; VASCONCELO, Mônica. Apontamentos para uma educação omnilateral em Marx e Engels. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e9034, 2022.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Em M. Marquenzine (Org.), **Perspectivas multidisciplinares em educação especial** (pp.365-372). Londrina: Ed. UEL. 1998

GLAT Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7 letras; 2007.

GLAT, R; PLETSCH, M D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020

GRUPO DE REELABORAÇÃO DO ENSINO DE FÍSICA - GREF. **Física 2: Física térmica, Óptica**. São Paulo, SP, Editora USP, 5ª edição. 2005.

INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA. Disponível em: [ICB - Instituto de Cegos da Bahia - Só mais um site WordPressICB – Instituto de Cegos da Bahia](#) Acesso em: 22 de janeiro de 2024

JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. CARTOGRAFIA TÁTIL E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. In **ANAIS II ENIGEO**. 2021

JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual**: o papel da cartografia tátil. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2021a

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2008

LESSAN, Janine. **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2009.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**. Londrina, v.1, n.1, maio/ago, p.35-58, 2008.

LOZANO, Lina Patricia Giraldo. Educar para a cidadania: reflexões sobre o papel do professor de geografia. **Revista Pantaneira**, v. 22, p. 151-163, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. In: **Revue francophone de la déficience intellectuelle**. Montréal/Québec. nu spéciale, p. 52-54. Colloque Recherche Défi 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Tereza Costa; FIGUEIREDO, Roberto Vieira. Fascículo da Educação Especial. **Ministério da Educação e Cultura – MEC**, Brasília, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos :Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO. Teófilo Alves Galvão (ORGS): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.



MATIAS, Vandeir Robson da Silva. ABORDAGEM TEÓRICA-METODOLÓGICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E COTIDIANO: ELEMENTOS IMPORTANTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 9, n. 27, p. 175–183, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15737>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades. Brasília: UNESCO, 2016.

MEDEIROS, Monica Leticia de; ARAÚJO, Samara dos Santos de. **Geografia escolar: o uso do material didático tátil para educação e orientação de pessoas com deficiência visual**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer**, v. 2, n. 2, 2010.

MENDES, E.; MALHEIRO, C. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T.; GALVÃO FILHO, T. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012

MESSIAS, Ana Paula Chaves; MENDES, Paulo Cezar. INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS-A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL NO AEE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REVISÃO INTEGRATIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 1039-1054, 2024.

MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael de. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. In: **Actas del XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía**. Sevilla: AGE, 2016. p. 11-39

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. Deficiência visual: raízes históricas e linguagem do preconceito. **Bengala Legal** [Internet], v. 5, 2008.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

NOGUEIRA, Ruth Emilia; CHAVES, Ana Paula Nunes. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: FREITAS M. I. de; VENTORINI, S. E. **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência Visual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

NUERNBERG, Adriano Henrique; GESSER, Marivete. Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiências. **Geografia e inclusão escolar: Teoria e práticas**, p. 13-28, 2016.

OCHAITA, Esperanza; HUERTAS, Juan Antonio. Conocimiento del espacio, representación y movilidad em las personas ciegas. **Infancia y Aprendizage**, n°43, p. 123-138, 1998.

OLIVEIRA, Gabriel Pinto de; MAFRA, Rogério Luís Pereira; GODIM, Suelen Tavares. ESTRATÉGIAS MULTISSENSORIAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: a abordagem do ciclo da água em uma perspectiva inclusiva. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 13, n. 23, p. 05-23, 2023.



OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial**: formação de professores para inclusão escolar. São Paulo: Contexto, p.128, 2022.

OLIVEIRA MERCADO, Elisangela Leal; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2017.

OLIVEIRA, Priscila; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum Curricular e inclusão escolar: problematizando os discursos acerca da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022004-e022004, 2022.

OLIVEIRA, Ustane Fabíola Cerqueira de. Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho. Dissertação de Mestrado. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL SOBRE A SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a saúde**. Tradução: Light for the World International 2021.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 39, p. 101–114, 2015.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE, SMSD. Professores de AEE e professores de sala de aula regular: articulações, avaliações e efeitos sobre o ensino-aprendizagem de alunos incluídos. **Anais Eletrônicos do 6 Seminário Brasileiro/3 Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**, 2015

RIBEIRO, Carla Ionara Barros Saldanha. Inclusão ou aceitação: paradigmas do processo educacional. 2021.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, n. 15, p. 129-144, 2000.

ROCHA, Leonor Paniago et al. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

RODRIGUES, David. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**, p. 7 a 13, 2014.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2014.

RODRIGUES, Mariana Paganott. Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 a 2020 no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e23811124794-e23811124794, 2022.



SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora:** suas crenças, suas ações. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1997

SANTOS, Neimara Costa De Lima; FERNANDES, Maria José Costa. A trajetória do ensino de geografia no Brasil. **Anais CONADIS. Campina Grande: Realize Editora,** 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação),** São Paulo, Ano XII, mar./abr. p. 10-16. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual,** p.1-15. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez. 2007

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista,** n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Irlania Cristina Genuina Barbosa da; FRANÇA SILVA, Verônica Ppatrícia Ramos de; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Desafios do AEE na construção de uma educação inclusiva: Challenges of the AEE in building inclusive education. **Europub Journal of Multidisciplinary Research,** v. 1, n. 1, p. 31-48, 2020.

SILVA, Isadora Angélica da. **Os sofrimentos da prática docente em educação especial: revisão integrativa.** Trabalho de conclusão de curso. 2023.

SILVA, Islary; LOPES, Betania Jacob Stange, QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial, [S. l.],** v. 37, n. 1, p. e17/1–32, 2024

SILVA, Rildo Dias; PIMENTEL, Maria das Dores Cardoso. O Ensino da Geografia e a Educação Especial e Inclusiva: Análise da Metodologia Aplicada a Alunos com Deficiência Auditiva do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof.ª Coema Souto Maior Nogueira na Cidade de Boa Vista/RR. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento,** v.12, n. 3, p. 22-32, 2019.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos. **Deficiência Visual: Fundamentos e Metodologias.** Centro Universitário Leonardo da Vinci–Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

SOUZA, João Batista Alves de. Cartografia tátil: Formação continuada de professores na produção de maquetes táteis por uma aprendizagem significativa e inclusiva. ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. 18. 2016. São Luís/MA. Anais [...]. São Luís/MA, 2016. Disponível em:
https://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468204952_ARQUIVO_ARTIGOEng2016Revisado.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.



STAKE, Robert. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 1999

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. BNCC: Convergências e divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 5, p. 693-701, 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O Método Materialista Histórico e Dialético Para a Pesquisa Em Educação. **Revista Simbiologias**, v. 12, n. 17, 2020.

TRASEL, Bruna Barboza; UGGERI, Maria Denise Marconato. PROFESSOR DE AEE: POSSIBILITANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA SALA DE ENSINO REGULAR. **Salão do Conhecimento**, 2014.

UMBELINO, Cristiano Caixeta.; ÁVILA, Marcos Pereira de. **As condições de saúde ocular 2023**. 1. ed. -- São Paulo, SP: CBO, 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **RESOLUÇÃO N. 4.905, DE 21 DE MARÇO DE 2017**. Aprova o Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação da UFPA. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação da UFPA PDU (2017-2020)**. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação da UFPA PDU (2022-2025)**. 2022.

VASCONCELLOS, Regina. **Cartografia tátil e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Acesso em: 05 dez. 2024.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação por escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.

VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 2019.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 25 pg-25., 2000.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007.

VOIGT, Elizandra. GIORDANI, Ana Claudia. BEZZI, Meri Lourdes. GEOGRAFIA ESCOLAR E INTERAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs). In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 54, p. 109-124, 2013.

ZUCHERATO, Bruno; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. A construção de gráficos táteis para alunos deficientes visuais. **Revista Ciência em Extensão**, p. 24-41, 2011.



APÊNDICE

Roteiro de entrevista semi-estruturada para professores de Geografia

Q1	<i>Formação</i>	Atualmente, qual o seu nível de formação?
Q2	<i>Formação</i>	Há quanto tempo você leciona a disciplina de Geografia?
Q3	<i>Formação</i>	Você já teve contato com alunos com deficiência anteriormente em outros lugares que trabalhou ou participou de algum curso de formação para inclusão? Conte sua experiência
Q4	<i>Formação</i>	O que você entende por educação inclusiva?
Q5	<i>Prática Pedagógica</i>	Como você constrói suas práticas pedagógicas para que alunos com deficiência visual também possam aprender durante as aulas?
Q6	<i>Prática Pedagógica</i>	Com relação a BNCC e as orientações acerca do raciocínio geográfico e espacial, como você trabalha para que alunos que possuem alguma dificuldade na visão compreendam e se apropriem desses conceitos abstratos?
Q7	<i>Prática Pedagógica</i>	Você considera que as suas práticas pedagógicas auxiliem na aprendizagem do aluno com deficiência? Quais métodos você usa para avaliar o desenvolvimento deles?
Q8	<i>Diálogos com o corpo escolar</i>	A sua prática pedagógica com alunos com deficiência é orientada pelo profissional da sala de recursos? Vocês conversam e avaliam os alunos juntos? Como é a relação entre vocês?
Q9	<i>Diálogo com o corpo escolar</i>	Como é o seu diálogo com a CEI e a coordenação pedagógica? Quais costumam ser as demandas com relação ao seu trabalho?
Q10	<i>Formação Continuada</i>	A Escola por meio da Coordenação Pedagógica e da CEI oferece cursos de formação continuada voltados a inclusão para os docentes? Você considera que esta ação tenha reflexo no cotidiano escolar?
Q11	<i>Estrutura escolar</i>	Quais dificuldades você considera haver atualmente na estrutura escolar que dificultam o processo de inclusão?
Q12	<i>Estrutura escolar</i>	Como você avalia o trabalho da Escola de Aplicação com relação a inclusão?



Roteiro de entrevista semi-estruturada para professor(a) especialista da Sala de Recursos Multifuncionais

Q1	<i>Formação</i>	Atualmente, qual o seu nível de formação?
Q2	<i>Formação</i>	Há quanto tempo você trabalha com alunos com deficiência?
Q3	<i>Formação</i>	Como ocorreu a sua aproximação com a temática da educação inclusiva durante a sua formação? Conte sua experiência
Q4	<i>Formação</i>	O que você entende por educação inclusiva?
Q5	<i>Prática Pedagógica</i>	Como você constrói suas práticas pedagógicas para alunos com deficiência visual? Como faz isso na disciplina de Geografia?
Q6	<i>Prática Pedagógica</i>	Você considera que as suas práticas pedagógicas auxiliem na aprendizagem do aluno com deficiência? Quais métodos você usa para avaliar o desenvolvimento deles?
Q7	<i>Diálogo com o corpo escolar</i>	Você costuma orientar os professores regulares de Geografia nas questões sobre inclusão, ou eles pedem auxílio? Como é a relação entre vocês?
Q8	<i>Diálogo com o corpo escolar</i>	Como é o seu diálogo com a CEI e a coordenação pedagógica? Quais costumam ser as demandas com relação ao seu trabalho?
Q9	<i>Formação Continuada</i>	A Escola por meio da Coordenação Pedagógica e da CEI oferece cursos de formação continuada voltados a inclusão para os docentes e o corpo técnico? Você considera que esta ação tenha reflexo no cotidiano escolar?
Q10	<i>Estrutura escolar</i>	Quais dificuldades você considera haver atualmente na estrutura escolar que dificultam o processo de inclusão?
Q11	<i>Estrutura escolar</i>	Como você avalia o trabalho da Escola de Aplicação com relação a inclusão? Por quais aspectos você se baseou para ter essa resposta?



Roteiro de entrevista semi-estruturada para Coordenador(a) Pedagógico(a)

Q1	<i>Formação</i>	Atualmente, qual o seu nível de Formação?
Q2	<i>Formação</i>	Há quanto tempo você trabalha com a coordenação pedagógica?
Q3	<i>Formação</i>	Em que momento da sua formação você começou a ter aproximações com a discussão da temática da inclusão? Conte sua experiência
Q4	<i>Formação</i>	O que você entende por educação inclusiva?
Q5	<i>Trabalho Pedagógico</i>	A coordenação orienta os professores para a construção das suas práticas pedagógica no contexto da educação inclusiva? Com ela faz isso?
Q6	<i>Trabalho Pedagógico</i>	Você considera que as práticas pedagógicas feitas pelos professores da escola auxiliem na aprendizagem do aluno com deficiência? Quais métodos a coordenação usa para avaliar esse desenvolvimento ao longo do ano letivo?
Q7	<i>Diálogo com o corpo docente</i>	Como é a relação da CEI com a Coordenação Pedagógica? Em quais demandas escolares as coordenações buscam trabalhar de forma conjunta?
Q8	<i>Diálogo com o corpo docente</i>	Como é o diálogo da coordenação pedagógica com os professores regulares de Geografia e profissionais da sala de recursos?
Q9	<i>Estrutura escolar</i>	Quais dificuldades você considera haver atualmente na estrutura escolar que atrapalham o processo de inclusão?
Q10	<i>Estrutura escolar</i>	Como você avalia o trabalho da Escola de Aplicação com relação a inclusão?



Roteiro de entrevista semi-estruturada para Coordenador(a) da Educação Inclusiva

Q1	<i>Formação</i>	Atualmente, qual o seu nível de escolarização?
Q2	<i>Formação</i>	Há quanto tempo você trabalha no CEI?
Q3	<i>Formação</i>	Em que momento da sua formação você começou a ter interesse pela educação especial/inclusiva? Conte sua experiência
Q4	<i>Formação</i>	O que você entende por educação inclusiva?
Q5	<i>Trabalho Pedagógico</i>	A CEI orienta os professores regulares para a construção das suas práticas pedagógica de forma inclusiva? Com ela faz isso?
Q6	<i>Trabalho Pedagógico</i>	Você considera que as práticas pedagógicas feitas pelos professores da escola auxiliem na aprendizagem do aluno com deficiência? Quais métodos a coordenação usa para avaliar esse desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo?
Q7	<i>Diálogo com o corpo docente</i>	Como é a relação da CEI com a Coordenação Pedagógica? Em quais demandas escolares as coordenações buscam trabalhar de forma conjunta?
Q8	<i>Diálogo com o corpo docente</i>	Como é o diálogo da CEI com os professores regulares e os professores da sala de recursos?
Q9	<i>Estrutura escolar</i>	Quais dificuldades você considera haver atualmente na estrutura escolar que dificultam o processo de inclusão?
Q10	<i>Estrutura escolar</i>	Como você avalia o trabalho da Escola de Aplicação com relação a inclusão?