

ENSINO DE GEOGRAFIA INCLUSIVO: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DEMANDAS

Lucian Armino da Silva Brinco
 Mauro Kumpfer Werlang
 Natália Lampert Batista

RESUMO:

O intento do presente artigo foi analisar experiências, percepções e demandas de docentes de Geografia e de alunos com deficiência do município de Restinga Sêca, RS, e de licenciandos do Curso de Geografia da UFSM, sobre os desdobramentos do Ensino de Geografia Inclusivo. Para alcançar tal objetivo, aplicou-se entrevistas com os três públicos e utilizou-se da abordagem qualitativa e, em certos momentos, quantitativa, para dar condução a pesquisa e análise dos resultados. Assim, averiguou-se que houve avanços no processo de inclusão de discentes com deficiência, tanto nas escolas do Município de Restinga Sêca como no Curso de Geografia da UFSM. Contudo, a inclusão é interpretada como desafio. Existe um contexto de precarização nas instituições do Município em estudo que impede a efetiva inclusão, com qualidade, de todos. Embora muitos entrevistados discutam sobre a importância das parcerias, as escolas públicas ainda não conseguem trabalhar na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de coensino, principalmente por causa das condições de trabalho e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) extraclasse, que faz perpetuar o sistema integracionista na escola de ensino regular. Em alguns casos, há uma justificativa da não aprendizagem pela situação biológica do estudante. É preciso uma formação de professores que possa qualificar o sujeito. Entretanto, os Cursos não devem ser vistos como única solução, pois o futuro docente ou aquele em exercício precisam trabalhar nas suas (auto)formações, para que possam corroborar, adequadamente, nos processos de ensino e aprendizagem e inclusão do público-alvo da educação especial no ensino de Geografia.

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

INCLUSIVE GEOGRAPHY TEACHING: PERCEPTIONS, EXPERIENCES AND DEMANDS**ABSTRACT:**

The aim of this article was to analyze experiences, perceptions and demands of Geography teachers and students with disabilities in the municipality of Restinga Sêca, RS, and undergraduate students of the Geography Course at UFSM, regarding the developments of Inclusive Geography Teaching. To achieve this objective, interviews were carried out with the three audiences and a qualitative and, at certain times, quantitative approach was used to conduct the research and analyze the results. Thus, it was found that there were advances in the process of inclusion of students with disabilities, both in schools in the Municipality of Restinga Sêca and in the Geography Course at UFSM. However, inclusion is interpreted as a challenge. There is a context of precariousness in the institutions of the Municipality under study that prevents the effective inclusion, with quality, of everyone. Although many interviewees discuss the importance of partnerships, public schools are still unable to work from the perspective of Universal Design for Learning (UDL) and co-teaching, mainly because of working conditions and out-of-class Specialized Educational Assistance (SEA), which perpetuates the integrationist system in regular schools. In some cases, there is a justification for not learning due to the student's biological situation. Teacher training is needed that can qualify the subject. However, the Courses should not be seen as the only solution, as future teachers or current teachers need to work on their (self) training, so that they can adequately support the teaching and learning processes and inclusion of the education target audience special in Geography teaching.

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

Introdução

Ao longo da história, houve avanços e conquistas em relação à escolarização e inclusão de estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial nas redes regulares de ensino do Brasil. No entanto, é preocupante o fato de que muitos docentes de Geografia se sentem despreparados para trabalharem com esses alunos na contemporaneidade, conforme alertam Almeida, Rocha e Peixoto (2013), Brinco (2021), Chaves (2010), Feitosa e Silva (2012), Freitas (2008), Fonseca (2012), Horta e Fernandez (2021), Medeiros e Souza (2021).

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

Assim sendo, a proposta deste artigo foi analisar as experiências, percepções e demandas de docentes de Geografia e de alunos com deficiência do município de Restinga Sêca, RS, e de acadêmicos do Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, a respeito dos desdobramentos do Ensino de Geografia Inclusivo nessas duas realidades. É importante destacar que este trabalho é o resultado da dissertação intitulada “Geografia Escolar Inclusiva: Percepções, Experiências e Demandas de Docentes, de Alunos com Deficiência e de Licenciandos em Geografia”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

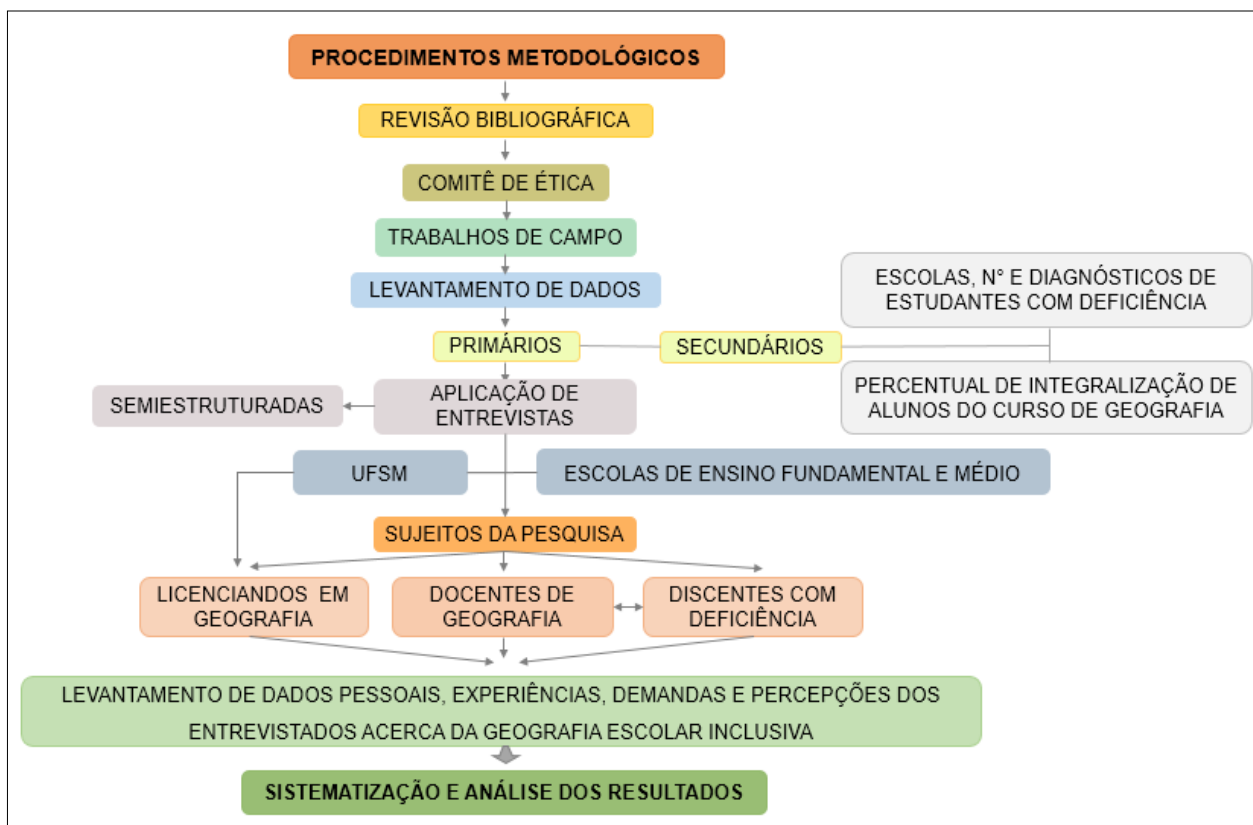
Nesse sentido, ressalta-se que a presente pesquisa colabora para o aprofundamento das discussões em relação à profissionalização docente, principalmente tratando-se de uma problemática recente e emergente para a Geografia Escolar no Brasil (NARDI; CAMATTI, 2021), como é o caso da inclusão do público-alvo da educação especial. Esta pesquisa também se torna relevante na medida em que investiga as percepções, experiências e/ou vivências acerca do ensino de Geografia dos alunos que, por muito tempo, sofreram e ainda, mesmo após a implementação de políticas públicas, sofrem com o processo de exclusão, como é o caso dos discentes com deficiência. É preciso dar espaço para que os estudantes expressem suas ideias a respeito do processo educativo.

Por fim, considera-se que os currículos escolares devem ser sempre problematizados, pois eles estão no centro de disputas sociais, econômicas, ideológicas e intelectuais, tal como enfatiza Silva (2001), influenciando diretamente as relações sociais. Assim sendo, esta pesquisa ganha importância discorrendo sobre o currículo do Curso de Geografia de uma instituição de ensino público. Ela analisa o que está sendo feito para promover a qualificação dos futuros docentes nos aspectos da educação inclusiva, principalmente com base nas percepções dos acadêmicos.

Metodologia

Para auxiliar na compreensão dos procedimentos metodológicos, elaborou-se um esquema, ilustrado na Figura 1, que permite uma noção geral de quais foram as etapas percorridas para responder as problemáticas desta pesquisa. A estrutura procura demonstrar os estágios do trabalho, as formas utilizadas para coleta de dados, os lugares investigados, as pessoas participantes, as informações coletadas e a análise, interpretação e síntese delas.

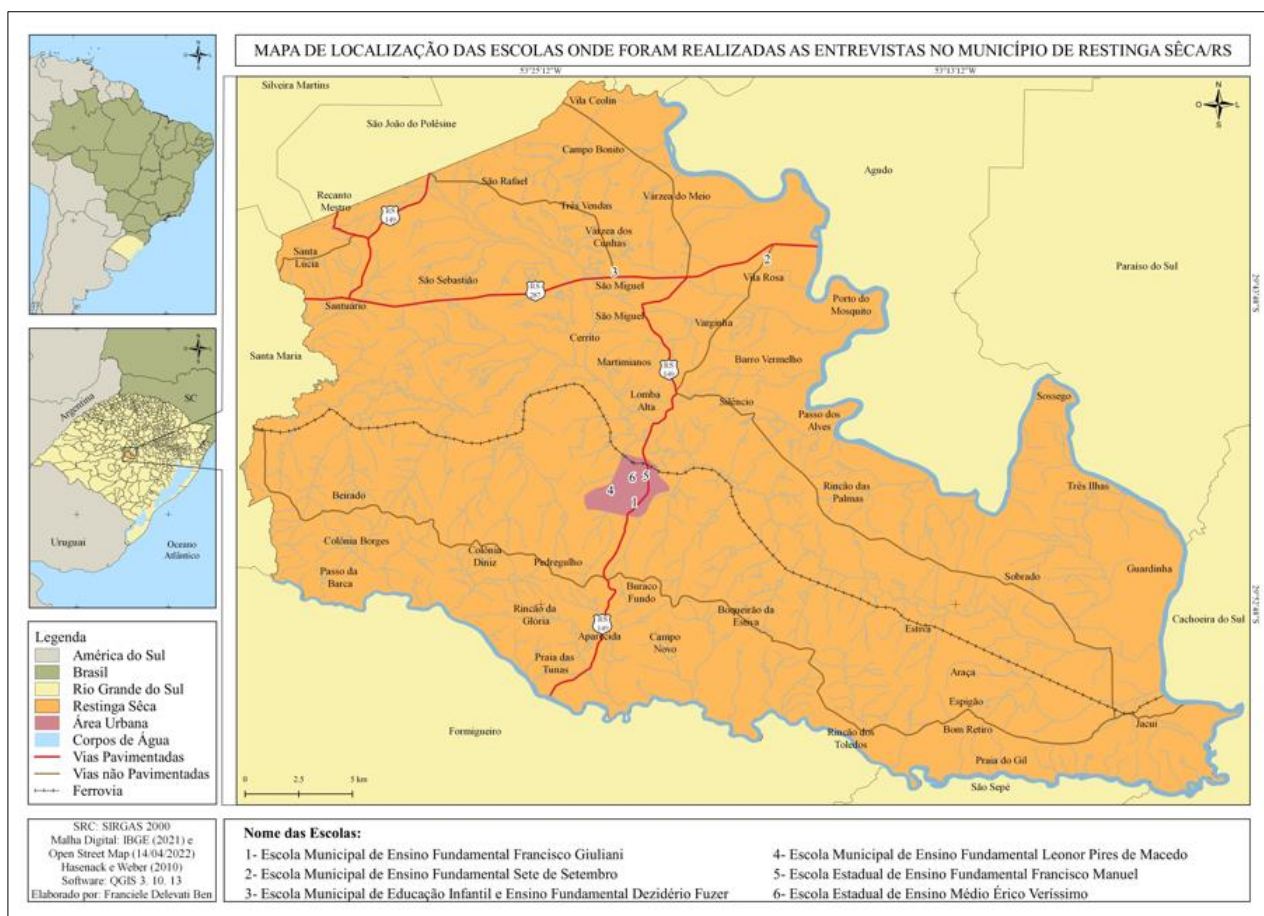
Figura 1 – Esquema demonstrativo dos procedimentos metodológicos da pesquisa



Organização: Dos autores (2022).

Dessa forma, observa-se na Figura 1 que, após o projeto de pesquisa passar pelo Comitê de Ética da UFSM (Projeto 058453 e processo 23081.084999/2022-06)¹, houve a realização de trabalhos de campo para coleta de dados primários e secundários, tanto nas escolas selecionadas quanto na Universidade. Nesse sentido, averiguou-se o número de escolas de Ensino Fundamental e Médio do Município de Restinga Sêca na Secretaria de Educação dessa unidade territorial. No decorrer do trabalho, foi feito o levantamento do número e diagnóstico de alunos com deficiência e de docentes de Geografia que lecionavam nas instituições de ensino desse lugar durante o segundo semestre do ano de 2022. A Figura 2 ilustra a localização das escolas onde foram conduzidas as entrevistas em relação ao município de Restinga Sêca, ao RS e ao Brasil e a América Latina.

Figura 2 – Localização das escolas de Ensino Fundamental e Médio onde foram efetuadas as entrevistas em relação ao Município de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul, Brasil e América Latina



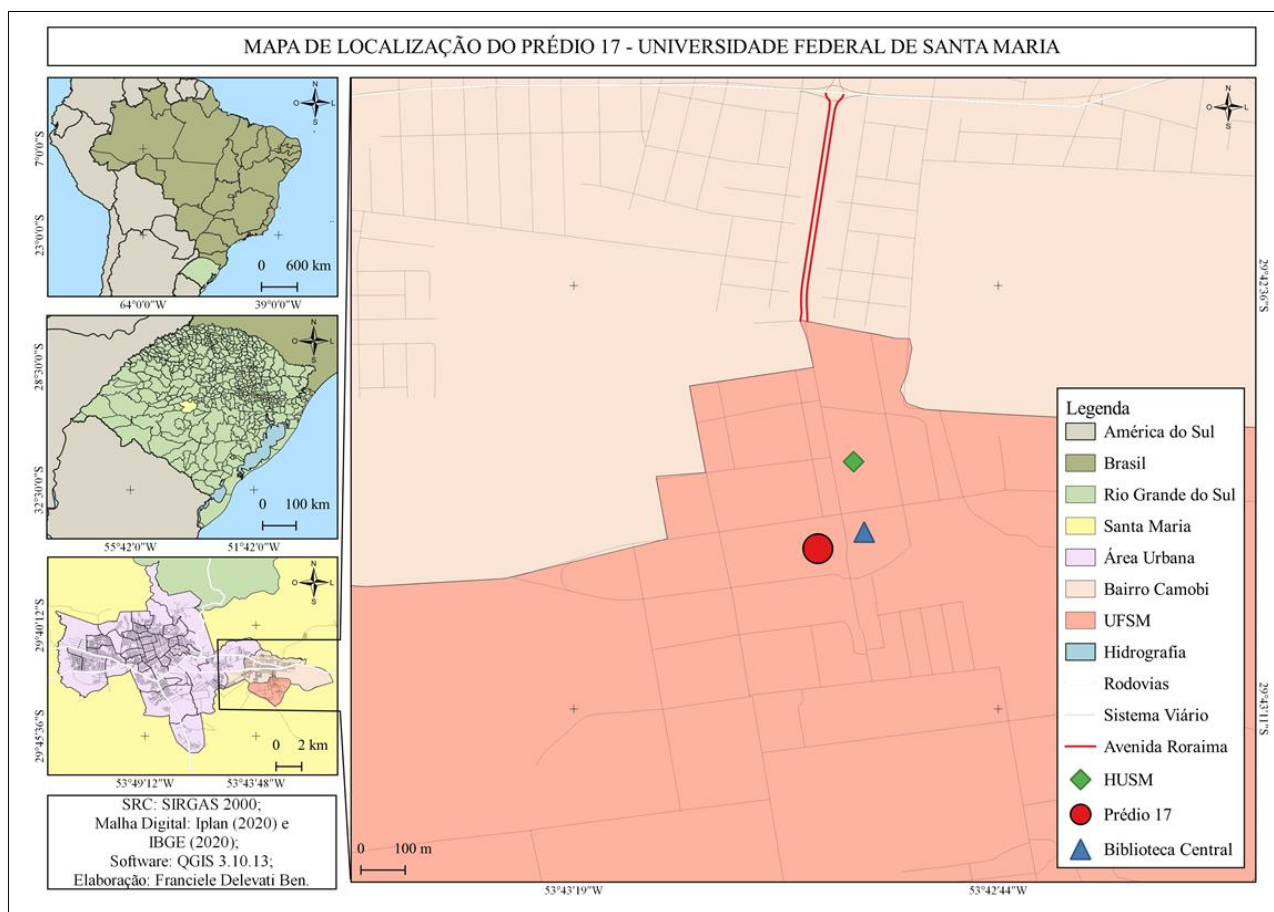
Fonte: Adaptado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

¹ Link de acesso ao Portal de Projetos da UFSM: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/list.html>.

Nesse sentido, ressalta-se que, após o conhecimento de quais eram as escolas e o número de alunos com deficiência, de 6º ao 9º do Ensino Fundamental (Anos Finais) e de Ensino Médio, foram feitas entrevistas, mediadas pelas educadoras especiais, com estudantes desses dois níveis, uma vez que nos Anos Iniciais, embora tivessem alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, não é trabalhada a componente curricular Geografia em específico. No caso da escola de Ensino Médio, foram entrevistados todos os alunos com deficiência que estavam matriculados na instituição, sendo que nessa unidade territorial tem apenas uma escola que oferta esse nível de ensino. No Ensino Fundamental, a escola selecionada é, de acordo com informações orais de docentes da área de estudo, uma das que mais recebe alunos com deficiência e, por isso, dentre as 5 instituições desse nível de ensino, foi a escolhida pelo autores. As entrevistas com os docentes de Geografia e o público-alvo da educação especial foram efetuadas em outubro do ano de 2022.

Em busca das percepções, experiências e demandas dos acadêmicos em Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, foi feito, primeiramente, o levantamento dos dados de integralização curricular na Coordenação Pedagógica do Curso. Com a posse desses dados, foi feita uma escolha aleatória de 22 licenciandos durante o primeiro semestre do ano de 2023 para participarem do estudo, buscando-se a maior variação/distribuição possível de percentuais de conclusão. A Figura 3 expõe a posição do prédio 17, que onde está situada a Coordenação do Curso de Geografia da UFSM, em relação a Universidade, ao Bairro Camobi, ao Município de Santa Maria, ao RS, ao Brasil e à América Latina.

Figura 3 – Localização do Prédio (17) da Geografia em relação à UFSM, Bairro Camobi, Área Urbana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil e América Latina



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

Cabe lembrar que o total de acadêmicos do Curso de Geografia que estavam matriculados no primeiro semestre do ano de 2023, de acordo com os dados fornecidos pela Coordenação Pedagógica, era de 126 (cento e vinte e seis) estudantes. Portanto, a amostragem foi de 17,4% pessoas entrevistadas. As respostas dos entrevistados foram registradas de forma que os elementos substanciais da investigação pudessem ser apreendidos pelo pesquisador, tal como afirmam Lima e Moreira (2015). Assim, efetuou-se a gravação, diante do consentimento, dos relatos deles.

Por fim, utilizou-se da abordagem qualitativa e, em certos momentos, quantitativa para dar condução a presente pesquisa e/ou a análise e discussão das percepções, experiências e demandas dos professores, alunos com deficiência e licenciandos a respeito dos desdobramentos da Geografia Escolar Inclusiva na Educação Básica e/ou Ensino Superior. Na busca pela preservação das identidades das pessoas entrevistadas, os docentes de Geografia foram chamados, ao longo da discussão dos resultados, de expressões, como, por exemplo, “Professora 1”, “Professora 2”, “Professora 3”, os estudantes com deficiência como “Aluno 1”, “Aluna 2”, “Aluna 3” e os acadêmicos como “Licencianda 1”, “Licenciando 2” e “Licencianda 3”.

Resultados e Discussão

Sujeitos da Pesquisa

Após o levantamento das percepções dos docentes de Geografia das escolas de ensino regular do Município de Restinga Sêca em relação à inclusão escolar, constatou-se que cinco professores de Geografia tinham uma carga horária de 40 horas, um docente estava com 60 e uma delas com 20. No que se trata de tempo de profissão, a escala temporal variava de seis a 37 anos de carreira docente. Nesse sentido, também averiguou-se que cinco docentes atuavam em apenas uma escola e duas professoras em três instituições de ensino do Município de Restinga Sêca (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil dos Docentes de Geografia da Rede de Ensino do Município de Restinga Sêca

	Horas de Trabalho nas redes de ensino	Tempo de Profissão (anos)	Nº de Escolas que Leciona	Níveis de Ensino que Trabalha	Formação Acadêmica
Professora 1	40 h na rede estadual	6	1	Ensino Médio	Licenciada (2010) e Mestre (2013) em Geografia pela UFSM
Professora 2	40 h na rede municipal	18	3	Ensino Fundamental	Licenciada em Geografia (1997) pela UFSM
Professora 3	40 h na rede estadual e 20 na municipal	10	3	Ensino Fundamental	Licenciada em Geografia (2008) pela UFN
Professora 4	20 h como professora e 20 como vice-diretora da rede	25	1	Ensino Fundamental	Graduação em Estudos Sociais (1995) pela Fundação Educacional do Vale do Jacuí

	municipal				
Professor 5	20 h na rede estadual e 20 h na municipal de uma cidade que faz limite com Restinga Sêca	16	1	Ensino Médio	Licenciado em Geografia (2002) pela UFSM.
Professora 6	20 h na rede municipal	37	1	Ensino Fundamental	Licenciada em Geografia (2003) pela UFN e Especialista em Educação Inclusiva (2003) pela Educação à Distância
Professora 7	40 h na rede estadual	10	1	Ensino Médio	Licenciada em Geografia (2008) pela UFN

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

Três professores trabalhavam com o Ensino Médio e cinco com o Ensino Fundamental. No que se trata de formação acadêmica, observa-se que três profissionais possuem Licenciatura em Geografia pela UFSM e três pela Universidade Franciscana (UFN) e uma em Estudos Sociais pela Fundação Educacional do Vale do Jacuí. A profissional que se formou há mais tempo graduou-se em 1995 e a mais recente no ano de 2010. Somente a Professora 6 possui uma especialização na área da educação inclusiva (2003), que foi realizada pela Educação à Distância (EaD).

Com a realização de trabalhos de campo em duas instituições de ensino localizadas no Município de Restinga Sêca, averiguou-se que, na primeira escola, existe um aluno com cegueira, um com Síndrome de Down, dois com deficiência intelectual e um que não tem laudo, mas os professores suspeitam que ele também possua algum comprometimento cognitivo. Os 2 primeiros alunos dessa escola estadual estavam matriculados no 2º e os outros 3 no 1º ano do Ensino Médio. Desses alunos, 2 deles (Aluno 4 e Aluno 5) não são alfabetizados (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfil dos alunos com deficiência das Escolas do Município de Restinga Sêca

	Diagnóstico	Etapa e Nível de ensino	Localização da sua Escola e Rede de Ensino pertencente
Aluno 1	Cegueira	2º ano do Ensino Médio	Espaço urbano e Rede Estadual de Ensino
Aluna 2	Síndrome de Down	2º ano do Ensino Médio	Espaço urbano e Rede Estadual de Ensino
Aluna 3	Deficiência Intelectual	1º ano do Ensino Médio	Espaço urbano e Rede Estadual de Ensino
Aluno 4	Deficiência Intelectual	1º ano do Ensino Médio	Espaço urbano e Rede Estadual de Ensino
Aluno 5	Sem laudo, mas suspeita-se que tenha Deficiência Intelectual	1º ano do Ensino Médio	Espaço urbano e Rede Estadual de Ensino
Aluno 6	Deficiência Intelectual	8º ano do Ensino Fundamental	Espaço rural e Rede Municipal de Ensino
Aluno 7	Deficiência Intelectual	7º ano do Ensino Fundamental	Espaço rural e Rede Municipal de Ensino
Aluno 8	Deficiência Intelectual	6º ano do Ensino Fundamental	Espaço rural e Rede Municipal de Ensino

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

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

Em virtude da Pandemia de COVID-19, constatou-se que muitos Licenciandos do Curso de Geografia da UFSM não conseguiram realizar determinadas disciplinas no tempo e/ou semestre previsto. No Quadro 3, nota-se que foram entrevistadas pessoas com diferentes percentuais de conclusão de Curso, variando de 0 a 91% de realização, pois a pesquisa procurou construir uma amostragem representativa e ao mesmo tempo diversificada.

Quadro 3 – Perfil dos Licenciandos dos Cursos de Geografia da UFSM

	Percentual de conclusão de Curso	Ano de ingresso
Licencianda 1	0%	2023
Licenciando 2	18%	2022
Licencianda 3	17%	2022
Licencianda 4	19%	2022
Licencianda 5	39%	2021
Licencianda 6	48%	2020
Licenciando 7	67%	2019
Licencianda 8	47%	2020
Licencianda 9	53%	2019
Licencianda 10	43%	2020
Licenciando 11	53%	2020
Licencianda 12	45%	2019
Licenciando 13	54%	2019
Licencianda 14	85%	2019
Licenciando 15	87%	2018
Licenciando 16	67%	2019
Licencianda 17	76%	2020
Licenciando 18	65%	2018
Licencianda 19	44%	2019
Licencianda 20	84%	2019
Licenciando 21	91%	2018
Licenciando 22	67%	2018

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

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

Percepções, Experiências e Demandas dos Docentes de Geografia

Por meio dos trabalhos de campo, averiguou-se que, segundo os professores de Geografia, com exceção de um profissional que falou sobre acomodação de uma das escolas, existe um empenho em prol dos processos de escolarização e inclusão do público-alvo da educação especial nas escolas do Município de Restinga Sêca. Constatou-se que há um distanciamento do que é proposto pelas leis e o que é vivenciado na prática pelos docentes de Geografia, pois a falta de recursos didáticos adequados impede a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades, tanto na rede municipal como estadual de ensino. Por isso, observa-se, conforme destacam Rocha e Santos (2018), que há uma discrepância entre o que é estipulado pelas políticas educacionais e o que é vivenciado na escola, já que, em muitas instituições de ensino públicas, não há oferta de recursos didáticos adequados para serem utilizados nos processos de inclusão e de escolarização de alunos com deficiência, fazendo o professor buscar alternativas para minimizar essa carência.

No Ensino Fundamental, constatou-se, conforme o relato da Professora 2, que um aluno com deficiência, pelo seu quadro de saúde, praticamente não frequenta as aulas de Geografia. Desse modo, infere-se, a partir disso, que o acesso, a garantia de direitos e a permanência dos alunos com deficiência nessa escola precisam ser problematizados. De um lado, existe a necessidade de que o aluno esteja na sala de aula, mas, de outro, surgem situações que limitam ou impedem a sua frequência, mostrando que a inclusão ainda não ocorre, pois o estudante não conta com infraestrutura e recursos humanos suficientes, conforme destacam Castro *et al.* (2018). Portanto, percebe-se uma escola pública que, mesmo com o avanço das políticas educacionais inclusivas, não consegue dar conta das necessidades do público-alvo da educação especial.

Averiguou-se que algumas práticas desenvolvidas com alunos com deficiência no ensino de Geografia pareceram ser desconexas daquelas que são desenvolvidas com alunos típicos. Assim, verifica-se que talvez exista uma desconformidade do que foi observado com aquilo que é discutido no Estatuto da Pessoa com Deficiência: elaborar práticas simplistas, que não estimulem, ao máximo, as habilidades do aluno que faz parte do público-alvo da educação especial, é uma negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

O apoio da família, de acordo a maioria dos docentes, é indispensável nos processos de escolarização e inclusão, o que reforça as discussões de Fonseca (2012) e Silva Neto *et al* (2018). Por

outro lado, no relato da Professora 2, averiguou-se que, quando os pais e/ou responsável também podem ter alguma deficiência e/ou transtorno, o processo de ensino e aprendizagem da criança ou adolescente que faz parte do público-alvo da educação especial é, direta ou indiretamente, afetado. Faltam educadores especiais, na visão do Professor 5, para dar conta das demandas das escolas do Município de Restinga Sêca. A criação de uma Equipe Multiprofissional de Ações Interdisciplinares (EMAI), composta por psicólogo, psicopedagogo e profissionais das áreas afins na rede municipal de ensino foi essencial, conforme aponta a Professora 3, pois fez a escola de administração municipal dessa unidade territorial avançar mais do que a estadual em termos de inclusão.

O trabalho colaborativo, chamado, atualmente, de coensino, é imprescindível para os processos de ensino e aprendizagem e de inclusão, segundo a Professora 2, o que contribui com as discussões conduzidas por Paulino e Costa (2022), que falam sobre a importância dessa parceria entre educador especial e docente regente, sobretudo na atualidade. A maioria dos docentes (Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professor 5 e Professora 7) reconheceram que é desafiador trabalhar na perspectiva inclusiva diante de turmas com um grande contingente de alunos. A Professora 2, sobre isso, destacou: *“A gente enfrenta um problema, que é não saber para quem dar atenção, se é para o aluno ou para o grande grupo. Muitas vezes a gente deixa de atender 20 alunos para atender somente um e ainda não consegue atender da forma como deveria, entende?”*.

Dessa forma, observa-se que trabalhar com um elevado número de alunos, principalmente com a presença de estudantes com deficiência, torna-se um desafio para o professor regente, ainda mais trabalhando sozinho em sala de aula. Muitas vezes o docente de Geografia não consegue desenvolver sua prática de forma conjunta, da maneira como gostaria e muito menos atendendo individualmente os seus discentes. Por isso, Almeida, Rocha e Peixoto (2013) e Feitosa e Silva (2012), na década passada, ao falarem sobre a inclusão de alunos no sistema educativo do Brasil, já alertavam sobre o fato da grande quantidade de alunos nas classes comuns poder comprometer o processo de ensino e aprendizagem de muitos estudantes.

Todos os docentes de Geografia do Município de Restinga Sêca entrevistados percebem a presença de alunos que, aparentemente, possuem deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades sem laudo médico nas escolas onde trabalham, seja na rede regular de ensino municipal, seja na estadual. Foi observado, nesse contexto, a importância de a família envolver-se no processo de ensino e aprendizagem e de inclusão do aluno, dialogando e mantendo contato com a instituição.

Em certos casos, notou-se que o laudo médico foi interpretado como motivo para não aprendizagem do aluno. No entanto, é importante lembrar que o diagnóstico tem de servir para a

oferta de atendimento adequado ao público-alvo da educação especial e para garantia de direitos. A falta de laudo não deve ser utilizada como justificativa para não aprendizagem e, com isso, uma possível falta de “investimentos” e/ou empenho dos docentes e da comunidade escolar.

Uma das docentes afirmou que o professor, engajado com o processo de inclusão, não se limita ao diagnóstico ou quadro médico do estudante com deficiência. O laudo, segundo ela, é importante para que se tenha um número de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades mais condizente com a realidade. Por meio desse acompanhamento, contactou-se, pelos argumentos da docente, que pode ocorrer uma maior conscientização do campo da política sobre a quantidade necessária de educadores especiais e professores regentes para dar conta da demanda de alunos. Foi unânime a percepção dos docentes de Geografia do Município de Restinga Sêca em torno dos problemas acarretados pelo período da pandemia de COVID-19 nos processos de escolarização e inclusão do público-alvo da educação especial. Muitos alunos, pela falta de acompanhamento presencial do professor de Geografia e educador especial, embora contasse com atividades adequadas, não deram retorno das atividades propostas. O envolvimento das famílias e/ou dos responsáveis, nesse contexto pandêmico, foi imprescindível.

Dos professores de Geografia, apenas dois contaram com disciplinas da área de educação especial e inclusiva durante a formação inicial. Averiguou-se, nesse sentido, que o Curso de Geografia da Universidade Franciscana (UFN), onde tinha o Curso de Geografia, ofertou disciplinas nesse campo anterior à UFSM. Entretanto, mesmo sem disciplinas específicas, a Universidade pública entrou nas discussões sobre essas temáticas antes mesmo da instituição de ensino particular.

Somente dois professores de Geografia do município de Restinga Sêca se sentem seguros para trabalharem na perspectiva de inclusão do aluno com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação. Tal resultado reforça as discussões de Almeida, Rocha e Peixoto (2013), Brinco (2021), Chaves (2010), Feitosa e Silva (2012), Freitas (2008), Fonseca (2012), Horta e Fernandez (2021), Medeiros e Souza (2021) e Silva (2022), pois mostra que muitos respondentes sentem-se despreparados diante do contexto de inclusão. Segundo os professores da área de estudo, para além da falta de formação, as condições de trabalho do profissional são precárias, contribuindo para o surgimento dessa insegurança.

A sobrecarga de trabalho, segundo a Professora 1, dificulta a buscar e o engajamento na formação continuada na área da educação especial e inclusiva. Em geral, os docentes participam de palestras, cursos e/ou eventos dessa área, por iniciativa própria e/ou pelo fomento das redes de ensino.

Os recursos cartográficos táteis, segundo dois professores de Geografia das redes regulares de ensino do Município de Restinga Sêca, são potentes recursos de ensino e aprendizagem, o que contribui para os debates de alguns autores que falam sobre a relevância da Cartografia Tátil (ANDRADE, NOGUEIRA, 2016; BRINCO, 2021; CARNEIRO, ISAC, MAURÍCIO, 2023; CHAVES, 2010; GUITES, 2021; NASCIMENTO, 2023; SOUZA, 2021). Em alguns relatos, constatou-se que os alunos com deficiência possuem dificuldade de compreender a escala de um mapa, ainda mais quando precisam realizar os cálculos.

Práticas pedagógicas, segundo os docentes de Geografia, que utilizem quebra-cabeças, caça-palavras, jogo da memória, bingos, pinturas e maquetes são importantes para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, pois despertam o interesse e facilitam a interiorização do conteúdo geográfico. Por meio do relato de uma das docentes, averiguou-se que o estudo do lugar também é indispensável para os processos de escolarização desse público. Algumas atividades adequadas e desenvolvidas por ela (Professora 1) foram expostas na Figura 4.

A primeira docente entrevistada reconhece a importância de sequências didáticas acessíveis e/ou adequadas. No entanto, ressalta que a extensão do conteúdo pragmático, estipulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um desafio, pois o professor muitas vezes não consegue desenvolver da forma como gostaria as práticas devido o descompasso entre o tempo disponível e as exigências desse documento normativo.

O processo de inclusão do aluno com deficiência apenas se efetiva, segundo uma das docentes do Município de Restinga Sêca entrevistada, com o empenho de toda a comunidade escolar. Três professores de Geografia colocaram que as diferenças humanas devem ser compreendidas, atendidas e valorizadas e fazerem parte dos diálogos e das problematizações feitas nas aulas dessa componente curricular.

Figura 4 - “Caixa de Coordenadas Geográficas” (a), Recurso didático de Fusos Horários do Mundo (b), Recurso de Fusos Horários do Brasil (c), “Jogo das Três Pistas” (d), “Dominós dos Estados” (e), “Bingo da População” (f), Mapas base (g), Mapa com a divisão político-administrativa do Brasil (h) e “Jogo da Memória das Capitais” (i)



Fonte: Fotografias registradas pela Professora 1 (2023).

A importância de o aluno estar na escola de ensino regular, como visto no relato de um dos profissionais, foi reforçada. É preciso, segundo uma das docentes, que o professor compreenda a diferença entre integração e inclusão. Incluir, conforme observado nas percepções de uma das docentes, também é respeitar o tempo que o estudante com deficiência, TEA e ou Altas Habilidades/Superdotação necessita para o desenvolvimento de sua aprendizagem, lembrando que o ser humano é único, como enfatiza Brinco (2021).

Dentre os achados, apurou-se que, de acordo com as propostas dos docentes de Geografia, é indispensável uma formação de professores, tanto inicial como continuada, que trabalhe com a educação especial em seu sentido mais amplo, mas também dialogue sobre demandas pontuais. Verificou-se que os Cursos de Geografia necessitam trabalhar mais com a imersão do licenciando na sala de aula, para que ele tenha uma noção mais condizente do seu futuro campo de trabalho e

possa se qualificar. Cursos que tragam a discussão sobre diferentes recursos didáticos adequados foi reforçado na fala de um dos professores.

Percepções, Demandas e Experiências dos Alunos com Deficiência

Por meio das entrevistas realizadas com os alunos com deficiência no Município de Restinga Sêca, constatou-se, pelo relato de um discente com deficiência visual, que existe uma carência de recursos adequados para atender os alunos com cegueira ou com baixa visão em uma escola dessa unidade territorial. Desse modo, nota-se que a falta de recursos adequados para atender alunos com deficiência visual, observada também por Régis (2020), foi exposta por esse aluno com cegueira de uma escola pública e estadual do Município de Restinga Sêca.

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

Mesmo com a intervenção da escola, buscando a extinção de preconceitos, constatou-se que certas turmas ainda continuam com comportamentos, de certo modo, excludentes. Portanto, verifica-se que tanto no Ensino Médio como no Fundamental das escolas do Município de Restinga Sêca existem barreiras, muitas vezes, “[...] invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como ‘diferente’”, conforme aponta Martins (2012, p. 33-34).

No caso do ensino de Geografia, apurou-se que o aluno com cegueira possui dificuldade na interpretação de mapas, sobretudo pela falta de recursos de ensino adequados. A impressora braille, nesse sentido, é uma necessidade para ele e a escola. Alunos com deficiência intelectual também relataram uma grande dificuldade para lembrar do conteúdo geográfico, o que corrobora com a discussão de Silva, Ataíde e Mendonça (2020), que verificaram que, dentre as maiores dificuldades desse público, é de memorização e assimilação do conteúdo.

Em busca das percepções dos alunos com deficiência no Município de Restinga Sêca, verificou-se o AEE extraclasse ocorre em uma das instituições de ensino. Mendes (2021) (informação verbal²), nesse sentido, esclarece que as políticas brasileiras dão prioridade para o Atendimento Educacional Especial (AEE) extraclasse, que é o trabalho, em turno inverso ao do professor regente e de forma individual com o estudante, que o educador especial realiza, geralmente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o aluno com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação, mas isso vai contra o que as pesquisas internacionais e mesmo nacionais apontam como sendo mais coerente a respeito do processo de inclusão escolar. Segundo ela, o mais pertinente era que houvesse o surgimento de uma política que centralizasse os serviços de apoio na sala de aula comum, fazendo do coensino uma proposta viável e condizente.

Dos três alunos do Ensino Fundamental que participaram, dois relataram que possuem dificuldade para trabalhar com a escala cartográfica. Um aluno relatou que gosta de mapas mentais e uma prática mencionada por outro aluno era sobre o estudo do lugar nas aulas de Geografia. Um dos alunos com deficiência também expôs a dificuldade que possui para acompanhar o ritmo das aulas dessa componente curricular, sobretudo quando a professora faz uso do ditado.

Desse modo, entende-se que o fato de o aluno não conseguir acompanhar a aula em virtude do uso do ditado, que pode ser considerado como um dispositivo antigo na prática docente, é questionável em contexto de inclusão escolar. Pensar sobre o tempo que os alunos levam para desenvolver uma determinada habilidade é imprescindível, pois incluir, conforme ressaltam Brinco (2021) e Medeiros e Souza (2021), também é respeitar o tempo de aprendizagem do discente com deficiência.

Experiências, Demandas e Percepções dos Licenciandos do Curso de Geografia

Por meio das entrevistas, constatou-se que dos 22 licenciandos, dez nunca trabalharam com o público-alvo da educação especial. Os outros tiveram experiência com esses discentes durante o estágio supervisionado, pela Residência Pedagógica, pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e/ou através de imersões de curto período (projetos ou observações de aula).

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

Com o relato de uma licencianda em Geografia, verificou-se que é um desafio trabalhar com três alunos com deficiência em uma turma, pois o docente, devido às várias demandas, não consegue atender, coletiva e/ou individualmente, de forma adequada os estudantes. O uso de aparelho para atender melhor à necessidade de um aluno com deficiência auditiva é necessário, mas, segundo um dos futuros professores de Geografia, é algo que gera bastante desconforto no aluno. Pelas experiências de alguns acadêmicos, verificou que, assim como no Município de Restinga Sêca, existe uma falta de recursos didáticos adequados para atender o aluno com deficiência em Santa Maria.

A presença de alunos que, aparentemente, possuem deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação sem laudo médico na rede regular de ensino também foi mencionada durante a realização de algumas das entrevistas com os licenciandos em Geografia da UFSM. Oficinas pedagógicas, segundo uma das acadêmicas, são importantes para a inserção do graduando em Geografia, fazendo com que ele conheça melhor a realidade escolar e as demandas de discentes com deficiência, enriquecendo, dessa forma, sua formação docente.

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

A lei orienta que as sequências didáticas devem explorar, ao máximo, o potencial desses alunos (BRASIL, 2015). No entanto, percebe-se que talvez ocorra um “empobrecimento” de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência nas aulas de Geografia, contrariando o que é estipulado pela legislação, dado o grau de simplicidade das atividades e a revolta de um aluno com deficiência, tal como destacou a Licencianda 17: *“Ele percebe que as atividades são de fato diferentes para ele e se revolta. Por isso, eu digo que ele é aquele típico aluno, chamado de aluno de inclusão, que está apenas indo ali, né?”*.

Atualmente, dentro das discussões sobre educação especial, ressalta-se a necessidade de construção de um currículo universal. Nesse sentido, pode-se dizer que o docente regente trabalharia com um planejamento com toda a turma, na perspectiva do DUA, apresentando múltiplos meios de acesso, de níveis de demonstração de aprendizagem, fazendo do currículo algo

mais aberto, possibilitando que a componente curricular contemple a todos, seja o aluno com deficiência ou o estudante típico, visto que toda a turma é diversa. Portanto, o DUA trata-se de um tipo de acomodação do currículo para atender os diferentes estilos de aprendizagem dos sujeitos (PAULINO; COSTA, 2022). Entretanto, notou-se, através dos relatos dos três públicos da pesquisa (Docentes de Geografia, Alunos com deficiência e Licenciandos) que nas escolas públicas do Município de Restinga Sêca e mesmo de Santa Maria isso ainda não ocorre, visto que o educador especial trabalha nas escolas apenas alguns dias na semana em cada escola, o que dificulta a comunicação com o professor regente.

No Curso de Geografia (Licenciatura Plena) surgem, por parte de alguns professores, discursos a respeito de uma escola que, na realidade, não existe, ressaltou a Licencianda 19. Entende-se que ocorre a idealização de um sistema de educação e de ensino de Geografia, sobretudo por parte de professores que nunca trabalharam com a Educação Básica, a não ser durante os seus estágios supervisionados. Por isso, torna-se imprescindível o contato do futuro professor dessa componente curricular com a sala de aula e com os alunos com deficiência durante a sua formação inicial, para que possa conhecer melhor as várias realidades escolares e ter uma noção mais condizente sobre os processos de ensino e aprendizagem e de inclusão do público-alvo da educação especial.

Um dos participantes pareceu justificar a não aprendizagem à condição de uma aluna com deficiência. A respeito do desenvolvimento de uma aluna com Síndrome de Down na Geografia, o Licenciando 22 colocou: *“A gente trabalha mais a motricidade, a socialização, a fala, o reconhecer de alguns conceitos bem básicos da Geografia, mas nada muito elaborado. A gente procura fazer com que ela se sinta parte do espaço, né?”*.

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

A Licencianda ressaltou que, independentemente do aluno ser diagnosticado ou não, o professor precisa pensar em estratégias pedagógicas que, de fato, promovam a inclusão escolar, ainda mais que a Geografia é uma componente curricular que permite a discussão de diferentes problemáticas. Sobre isso, a acadêmica acrescentou: *“É preciso tentar, da melhor maneira, que esse aprendizado seja efetivo, ajudando esse aluno nas suas vivências, no seu senso crítico, né? É o papel do professor*

fazer com que ele desenvolva as suas habilidades, lembrando que cada um é de um jeito”.

Desse modo, percebe-se que a décima acadêmica do Curso de Geografia da UFSM entrevistada entende o quanto é importante o profissional docente trabalhar de forma que consiga desenvolver as capacidades dos alunos, independente se o estudante possui deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades ou não, tal como esclarecem Almeida, Rocha e Peixoto (2017), Andrade e Nogueira (2016), Brinco (2021), Horta e Fernandez (2021), Garcia e Souza (2016), Medeiros e Souza (2021) e Sampaio (2017). Também reconhece que a Geografia é muito ampla e, dentro de tantas possibilidades, o professor deve procurar desenvolver a criticidade do aluno. Portanto, o relato converge para aquilo que Brinco (2021) e Ribeiro e Machado (2016) chamam a atenção: o docente, a partir dessa busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno, resgatará o papel da Geografia, corroborando para construção de uma sociedade atuante por mundo inclusivo. Ademais, nota-se que a décima Licencianda entende que as pessoas são únicas e cabe ao professor, envolvido no processo de inclusão, considerar isso, pensando em adequações, respeitando, assim, as individualidades dos estudantes, conforme argumentam Garcia e Souza (2016).

Dos 22 licenciandos em Geografia, 12 afirmaram que é preciso uma formação docente que ofereça uma preparação adequada para professores na área da educação especial e educação inclusiva. Alertam que muitas escolas também não contam com uma infraestrutura apropriada, sendo que a falta de recursos didáticos condizentes é o que se sobressai. Ao longo das entrevistas, constatou-se que três licenciandos em Geografia ainda utilizam um termo que hoje já não é empregado pelos teóricos e legislações, que é “alunos especiais”, para se referir ao público-alvo da educação especial. Além disso, ressalta-se que a Licencianda 19 tocou em um aspecto relevante nos processos formativos: no Curso de Geografia pode haver certos discursos em torno de uma escola que, na realidade, não existe. Muitas vezes, portanto, ocorre a idealização de um sistema de educação e de ensino de Geografia, sobretudo por parte de professores que nunca trabalharam com a Educação Básica, a não ser durante os seus estágios supervisionados. Por isso, torna-se imprescindível o contato do futuro professor dessa componente curricular com a sala de aula e com alunos com deficiência durante a sua formação inicial, para que possa conhecer as várias realidades escolares e ter uma noção mais condizente sobre os processos de ensino e aprendizagem e de inclusão.

Na Educação Básica, professores de Geografia acabam propondo atividades desconectadas para o público-alvo da educação especial e, em outros casos, é apenas o educador especial que faz as adequações, observou o Licenciando 11. Conforme destaca a Licencianda 17, tem muito a ser discutido em sociedade e na escola para que ocorra de fato o engajamento das pessoas, o

surgimento da empatia e efetivação da inclusão. Sobre a problemática, ela relatou: *“O que eu vejo agora não tem nada de inclusão. Eu vejo é uma inclusão forçada. A mídia é um exemplo de inclusão forçada. É aquela coisa: ‘Aceita, porque está aí’. A lei garante que ela esteja naquele local, mas não importa a forma como o processo é conduzido”*. Ela disse que falta muito, porque, das observações que ela fez, notou que muitas turmas simplesmente não interagem com os alunos com deficiência. Assim, nota-se que a acadêmica do Curso de Geografia que ingressou no ano de 2020 apresenta um pensamento bastante crítico e reflexivo sobre a inclusão de alunos com deficiência. Ela levanta uma questão importante, que é justamente a discrepância que existe no discurso reproduzido pelas mídias e o que, de fato, é vivenciado dentro de uma sala de aula. A partir do momento em que os alunos com deficiência estão no mesmo espaço que os alunos típicos, mas não existe trocas e/ou interação entre eles, pode-se dizer que existe uma certa prorrogação do modelo integracionista dentro do campo da educação, pois, mesmo estando no mesmo ambiente, esses alunos ficam isolados, tal como argumentam Almeida, Rocha e Peixoto (2013).

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

Dos 22 licenciandos entrevistados, dez apontaram que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial (EDE 1133), embora imprescindível para a formação inicial do docente de Geografia, oferece apenas uma noção sobre aspectos gerais da área. Libras: Licenciaturas (EDE 1130) também é uma disciplina que é essencial no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, mas é muito básica, sendo que os acadêmicos, por não praticarem, acabam esquecendo muitos dos sinais.

Fora as disciplinas de Fundamentos da Educação especial e Libras: Licenciaturas e as de estágios supervisionados, averiguou que apenas cinco, das dez disciplinas obrigatórias da educação, trabalham, superficialmente, com processos de ensino e aprendizagem e de inclusão de estudantes com deficiência: Geografia Escolar (GCC1084), Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica “A” (ADE1041), Psicologia da Educação “A” (FUE140), Vivências Pedagógicas II (GCC1087) e Vivências Pedagógicas III (GCC1088). Duas disciplinas complementares, segundo alguns acadêmicos,

trabalham com o tema: Geografia, Multimodalidade e Multiletramentos (GCC1110) e Cartografia Escolar (GCC1105).

Do total de licenciandos entrevistados, apenas cinco participaram de cursos de curta duração, eventos e/ou palestras com enfoque nas discussões em torno da inclusão de alunos com deficiência. Uma das participantes, nesse sentido, afirmou que não ocorreram eventos sobre o tema no Curso de Geografia da UFSM. Dos 22 licenciandos, apenas três se sentem minimamente seguros e preparados para desenvolver sequências didáticas inclusivas nas aulas de Geografia.

Por meio da percepção dos licenciandos em Geografia da UFSM, constatou-se que boa parte deles compreende que a promoção da educação inclusiva somente ocorre com empenho e desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças. A Licencianda 3, por exemplo, sobre a educação inclusiva, destacou: *“O professor deve trabalhar de forma leve e dar o seu máximo. Entender o processo de cada aluno e sua intensidade. Tentar estar sempre atualizado, procurando a empatia e amor na profissão. Somente assim haverá uma educação inclusiva”*.

Desse modo, percebe-se que a terceira acadêmica entrevistada resgata aspectos importantes frente ao processo de educação inclusiva: em primeiro lugar, o docente deve pensar sobre a postura que adota diante da inclusão, buscando a (auto)formação. O profissional, nesse sentido, também precisa entender as especificidades dos alunos, tal como afirmam Medeiros e Souza (2021, p. 156): *“Cada aluno aprende de uma determinada forma e compreender isso possibilita ao professor um olhar mais cauteloso ao abordar os conteúdos em sala de aula”*. Por último, a acadêmica ressalta que é preciso exercer sua profissão com amorosidade e empatia.

Além disso, nota-se que a futura professora de Geografia resgata, no contexto da inclusão escolar, algo que, para Freire (1996), é indispensável dentro da prática docente: a relação entre docente e discente deve pautar-se na amorosidade.

A Licencianda 5 compreende que trabalhar com inclusão no ensino de Geografia necessita de um olhar para as diferenças, como Brinco (2021), Freitas (2015), Nuernberg e Gesser (2016) esclarecem. Já a Licencianda 6 resgatou que, mesmo sentindo-se despreparada, buscaria soltar sua criatividade, buscando participar em conjunto com os demais profissionais da educação e envolver a família do aluno com deficiência de modo que essa possa apoiar e incentivar o estudante.

Desse modo, nota-se que essa acadêmica que está com 48% de conclusão do curso ainda se sente insegura para desenvolver as habilidades do público-alvo da educação especial, mas mostrou-se preocupada com a situação e reconheceu a importância de mobilizar toda a comunidade escolar diante do contexto de educação inclusiva. Nesse sentido, pode-se dizer que a percepção da

acadêmica corrobora com a discussão de Sampaio, Sampaio e Almeida (2020, p. 211-212), que, sobre esse assunto, comentam: “[...] o professor deve trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, afinal uma educação inclusiva depende da participação ativa de todos, para que tenha uma real efetivação desta prática”.

Para finalizar, alguns acadêmicos do Curso de Geografia da UFSM sugeriram propostas para formação docente: sete graduandos (Licencianda 5, Licenciando 7, Licencianda 12, Licencianda 14, Licencianda 19, Licencianda 20, Licenciando 22) pensam que é preciso que o Curso trabalhe, de uma forma mais potente, na aproximação de professores em formação e alunos com deficiência; Falta uma segunda disciplina de LIBRAS, segundo outra entrevistada (Licencianda 6), na Graduação; Projetos, rodas de conversa e eventos que permitam trocas entre graduandos e docente da Educação Básica, segundo nove dos participantes (Licenciando 3, Licencianda 5, Licenciando 7, Licencianda 8, Licenciando 11, Licenciando 13, Licencianda 16, Licencianda 19, Licenciando 22) devem ser estimulados; Pensar em uma maneira de aproximar graduandos do Curso de Geografia e do Curso de Educação Especial também pode ser uma proposta que gere ganhos para ambos os Cursos, sobretudo pela busca do coensino, de trocas de experiência e/ou vivências e de saberes entre eles, destacou a Licencianda 16.

Considerações Finais

A partir dos achados, considerou-se que houve avanços no processo de inclusão do público-alvo da educação especial, tanto nas escolas do Município de Restinga Sêca como no Curso de Geografia da UFSM. No entanto, por meio das várias percepções, experiências e demandas dos sujeitos, notou-se que a inclusão é interpretada como um desafio, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Existe um contexto de precarização e/ou de falta de infraestrutura das instituições de ensino regular do Município em estudo que impede a efetiva inclusão, com qualidade, de todos na escola e na Geografia. Embora muitos dos entrevistados tenham discutido sobre a importância do trabalho colaborativo, notou-se, por meio de alguns relatos, que as escolas públicas ainda não conseguem trabalhar plenamente na perspectiva do DUA e de coensino, principalmente por causa das condições de trabalho dos profissionais e do AEE extraclasse, que faz perpetuar o sistema integracionista dentro da escola de ensino regular. Além disso, em alguns casos, ocorre, até mesmo,

a perpetuação de pensamentos excludentes, pois há uma justificativa de que a não aprendizagem do estudante com deficiência se dá pela situação biológica dele.

É preciso uma formação inicial e continuada de professores que possa preparar e/ou qualificar o sujeito para que ele consiga atender melhor as múltiplas demandas que lhes são postas e/ou que terá contado ao longo de sua construção enquanto docente. Entretanto, os Cursos de graduação e pós-graduação não devem ser vistos como sendo a única solução, visto que o futuro docente ou aquele que está em exercício precisa trabalhar na sua autoformação para que possa corroborar, de forma mais significativa e adequada, nos processos de ensino de aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades no ensino de Geografia.

Para finalizar, pode-se dizer que um Ensino de Geografia, de fato, Inclusivo ainda não é vivenciado nas escolas de ensino regular do Município de Restinga Sêca e, mesmo diante de avanços e mudanças curriculares, existem desafios que precisam ser superados no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) da UFSM, para que ele realmente trabalhe em uma perspectiva inclusiva. Faltam discussões, modificações e empenho, individual e coletivo, tanto na escola como na universidade, para que o aluno que faz parte do público-alvo da educação especial realmente possa contar com um ensino de Geografia relevante para a sua vida, que respeite, atenda, valorize e compreenda as diferenças humanas nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Referências

ALMEIDA, J. P.; ROCHA, I. S.; PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**: Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013.

ANDRADE, L; NOGUEIRA, R. E. Discutindo demografia a partir de gráficos táteis. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar**: Teoria e Práticas. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

BESERRA, J. D. V. C. **Maquete tátil com legenda braille**: educação inclusiva no ensino de geografia. 2017. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia – Licenciatura Plena), Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em: 14 de out. 2023.

BRINCO, L. A. S. Os professores de geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), v. 4, nº 1, p. 1-15, 2021.

CARNEIRO, J. I. A.; ISAC, D. B. C. S.; MAURÍCIO, S. S. Regionalizações do Brasil e a Geografia Escolar Inclusiva: uma experiência na disciplina de práticas curriculares em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-17, jan./dez., 2023.

CHAVES, A. P. N. **Ensino de geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis**. 2010, 158 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2010.

FEITOSA, A. N.; SILVA, A. C. A. O ensino de Geografia e educação inclusiva: Escola Estadual Tarcísio Maia/Pau dos Ferros-RN. **GeoTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v. 4, n. 2, p. 85-100, jul./dez., 2012.

FONSECA, R. L. **Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de geografia**. 2012. 201 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. Ensino de Geografia e Educação Inclusiva: estratégias e concepções. **Revista Urutágua**. Departamento de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, quadrimestral, n. 14, dez./fev./mar. 2008.

FREITAS, R. **Permanência, mudança ou silenciamento: O que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência?** 2015. 230 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GARCIA, F. A; SOUZA, S. R. C. Intervenções pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais no ensino regular. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

GUITES, A. R. L. Cartografia Inclusiva: o mapa mundi tátil na práxis pedagógica em Bossoroca/RS. In: RODRIGUES, T. T.; MIRANDA, W. O. (Orgs.) **Ensino de Geografia e Inclusão: do pensamento geográfico ao exercício da cidadania**. Rio de Janeiro: Libroe, p. 68-92, 2021.

HORTA, Í. B.; FERNANDEZ, G. R. S. Refletindo sobre a formação de professores de geografia e o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Anais...** Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, Evento Virtual, Santa Maria, RS, p. 367-379, 2021.

LIMA, M. S. B.; MOREIRA, É. V. A Pesquisa Qualitativa em Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 37, v. 2, p. 27-55, ago./set., 2015.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vista à educação inclusiva. In:

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. EDUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MEDEIROS, T. C.; SOUZA, S. R. C. T. Possibilidades para o ensino inclusivo de temáticas geográficas para alunos cegos em Caxias/MA, Brasil. **Anais...** Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, Evento Virtual, Santa Maria, RS, p. 146-158, 2021.

NASCIMENTO, R. S. Cartografia Escolar e Eficácia para Aprendizagem – Desafios, Experiências e Inclusão. **História, Natureza & Espaço**, UERJ, Edição XX CCNE 2022, v. 11, n. 3, p. 38-64, 2023.

NARDI, T. C.; CAMATTI, L. Percepções docentes sobre o Ensino de Geografia para Surdos. In: RODRIGUES, T. T.; MIRANDA, W. O. (Orgs.) **Ensino de Geografia e Inclusão**: do pensamento geográfico ao exercício da cidadania. Rio de Janeiro: Libroe, p. 137-169, 2021.

NUERNBERG, A. H; GESSER, M. Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar**: Teoria e Práticas. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

PAULINO, V. C.; COSTA, M. P. R. Mediação pedagógica para o aluno com cegueira: possibilidades do Coensino e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Pedro & João Editores**, São Carlos, São Paulo, 2022, 188 p.

PEREIRA, T. F. **Aprendizagem do relevo terrestre por parte de educandos com deficiência visual**. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

RIBEIRO, R.; MACHADO, S. M. M. A geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia? 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar**: Teoria e Práticas. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

ROCHA, Í, S.; SANTOS, D. P. Geografia escolar e educação inclusiva: contextualização em uma escola pública de Montes Claros – MG. **Revista Ciranda**: Montes Claros, v. 1, n. 2, p. 66-76, jan./dez., 2018.

SAMPAIO, V. S.; SAMPAIO, A. V. O.; ALMEIDA, E. S. O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva. **Geopauta**: Vitória da Conquista, v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020.

SAMPAIO, A. Á. M. Sobre a 2ª edição de Ler o Mundo... In: SAMPAIO, A. Á. M; SAMPAIO, A. C. F (Orgs.) **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos**: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Paco Editorial, Jundiaí, São Paulo, 2ª edição, 264 p. 2017.

SARMENTO, V. N. Ex/Inclusão da Pessoa com Deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios. In: FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. (Orgs.). **Deficiência, Educação e Pandemia**: a desigualdade revelada. EDUFAL, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, 2021.

SILVA, A. G. **O Ensino de Geografia e Educação para os Surdos na cidade de Delmiro Gouveia-AL**: Um olhar sobre os Desafios e Possibilidades de Ensino. 53 p. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Licenciatura Plena), Universidade Federal de

Alagoas (UFAL), Delmiro Gouveia, Alagoas, 2022.

SILVA, A. M. F. S.; ATAIDE, C. A. MENDONÇA, A. C. S. O Aluno com Deficiência Intelectual e o papel da Tecnologia Assistiva na Sala de aula. **Anais...** VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, 2020.

SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, É, G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial:** Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar., 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, L. P. **O Ensino de Geografia acessível a Pessoas com Deficiência Visual por meio do uso de Globos Terrestres Táteis.** 55 p. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Bacharelado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, 2021.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Lucian Armindo da Silva Brinco. Possui Graduação (Licenciatura Plena) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). <https://orcid.org/0000-0002-6253-9787>. Email: lucianbrinco@gmail.com

Mauro Kumpfer Werlang. Professor Titular do Departamento de Geociências, do Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). <https://orcid.org/0000-0002-3051-6652>. Email: wermakwer@gmail.com

Natália Lampert Batista. Professora adjunta do Departamento de Geociências e no Programa de Pós-Graduação em Geografia e Coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisas em Geografia e Humanidades (LEPGHU), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), no Instituto Federal Catarinense (IFC), Polo Brusque, Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0002-1884-2340>. Email: natalia.batista@ufsm.br